

Arbeitspapiere

AP_LI1281

Eckart Liebau
HOCHSCHULE, SCHULE
UND LEHRERFORTBILDUNG
11 - TENDENZEN UND
PERSPEKTIVEN

Dezember 1981



Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und
Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel
Nr. 11

11

Eckart Liebau
HOCHSCHULE, SCHULE
UND LEHRERFORTBILDUNG
- TENDENZEN UND
PERSPEKTIVEN

Dezember 1981

Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel
Henschelstraße 2
3500 Kassel
Tel.: (05 61) 8 04 - 24 15

Inhalt:

| | |
|--|-------|
| 1. Zur Lage im Hochschulbereich | S. 1 |
| 2. Zur Lage im Schulbereich | S. 5 |
| 3. Zur Lage in der Lehrerfortbildung | S. 16 |
| 4. Einige Beziehungen zwischen Hochschulentwicklung, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung | S. 23 |
| Literatur | S. 30 |

1. Zur Lage im Hochschulbereich

Die wissenschaftliche Diskussion über die Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik beginnt, sich den Problemen der Hochschulen "nach dem Studenten-berg" in den achtziger und neunziger Jahren zuzuwenden. Die Diskussion über "Neue Aufgaben der Hochschulen" (Neusel/Teichler 1980) etabliert sich und wird tendenziell die noch vorherrschenden quantitativen Fragen in den Hintergrund treten lassen. Daß die internationalen Erfahrungen in vergleichbaren Ländern, in denen jedoch die Entwicklungen weiter fortgeschritten sind, in dieser Diskussion besondere Bedeutung gewinnen, wird niemanden überraschen. So beschäftigt sich die deutsche Diskussion, wenn auch mit einigen Akzentverschiebungen, im großen und ganzen mit den gleichen Themen, die auch die amerikanische Szene beherrschen:

- Allmählich setzen erste Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen für erweiterte Gruppen von Erststudenten ein. Dabei stehen zwei Problemkomplexe im Mittelpunkt, (a) die Hochschulzugangsmöglichkeiten und (b) die "Anwerbung" neuer Studentengruppen. Daß das Abitur oder das Fachabitur die einzig entscheidenden Zugangskriterien zur hochschulischen Ausbildung darstellen, wird unter Bedingungen einer wachsenden Praxis- und Berufsorientierung der Studiengänge fragwürdig. In vielen Fächern (z. B. Ökonomie, Sozialwissenschaften, Pädagogik, Ingenieurwissenschaften, aber auch Medizin, Psychologie, Naturwissenschaften) bieten möglicherweise Berufsausbildung und -erfahrung mindestens ebenso gute, wenn nicht bessere Voraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums wie die allgemeinbildende Schulausbildung. Das könnte zur Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten über den Weg der Bescheinigung fachgebundener Hochschulreife führen. Auch grundsätzlichere Konsequenzen könnten gezogen werden, wenn, wie in Schweden, der Hochschulzugang für alle Erwachsenen über 25 Jahre und mit mindestens 5-jähriger Berufserfahrung grundsätzlich geöffnet würde (vgl. dazu Steube 1980).

Eng verbunden mit der Diskussion über den Hochschulzugang ist das Problem der Anwerbung neuer Studentengruppen. Zwar wird trotz eines nach wie vor wachsenden relativen Studentenanteils am Altersjahrgang das Potential derjenigen, die die formalen Eingangsbedingungen in die Hochschule erfüllen, nur noch zu etwa 70 % ausgeschöpft, so daß auch hier noch erhebliche Erweiterungsmöglichkeiten liegen, aber große Gruppen potentieller Studieninteressenten können bislang wegen des Mangels an Zertifikaten kein Studium aufnehmen. Dies gilt einerseits für berufserfahrene Gruppen, andererseits aber auch für Nichtberufstätige (z.B. Frauen). Diese Gruppen in ein Studium zu führen, ist für die Hochschulen "nach dem Studentenberg" und für die Gesellschaft aus verschiedenen Gründen attraktiv: Die institutionellen und personellen "Überlebenschancen" der Hochschulen hängen unter anderem von der Anzahl eingeschriebener Studenten ab; bei insgesamt zurückgehender "Lebensarbeitszeit" und gleichzeitig qualitativ wachsenden Arbeitsanforderungen in vielen Bereichen kann eine breitere Studienaufnahme sowohl die Arbeitsmärkte entlasten als auch zur breiteren Höherqualifikation beitragen; und schließlich verbreitert sich auch die in der Hochschule vorhandene Erfahrungsbasis, was zur qualitativen Verbesserung der Studiengänge und der Qualifikationen von Forschenden und Lehrenden wie auch der Studenten beiträgt. So könnten die Hochschulen insgesamt ihre gesellschaftlichen "Service"-Funktion besser gerecht werden.

- Eine zweite, eng damit verbundene Linie der Diskussion zielt auf die Erweiterung der Weiterbildungsangebote der Hochschulen. Unter Experten herrscht Einigkeit darüber, daß neben der zunehmend berufs- und praxisbezogenen wissenschaftlichen Erstausbildung, die ein Kernstück auch der künftigen Hochschulen bleiben wird, die wissenschaftliche Weiterbildung in verschiedenen Formen an Gewicht gewinnen wird. Ergänzungs- und Aufbaustudien, die als Vollzeitstudien zu ergänzenden akademischen Abschlüssen führen, abschlussbezogenes teilzeitliches Studium neben dem Beruf, vorbereitendes Studium zum Erwerb der Hochschulreife und offene interessenbezogene Weiterbildung werden voraussichtlich in erheblichem Umfang wachsen. Als bedeutsamste Weiterbildungsform wird sich jedoch vermutlich die Fortbildung für berufstätige Hochschulabsolventen herausstellen, die zu Spezialisierung, Umorientierung und / oder allgemeiner Qualifikationsverbesserung beiträgt, ohne abschlussbezogen zu sein (Heine u.a. 1980). Dabei läßt sich einstweilen noch nicht absehen, welche Formen der

Fortbildung in welchem Umfang realisiert werden können. In der wissenschaftlichen Diskussion konkurrieren hier rein qualifikationsbezogene Ansätze, die auf die Erweiterung und Verbesserung individuell gebundener Erfahrung setzen, mit tätigkeitsfeldbezogenen und integrierten Entwicklungsansätzen, die sich von gleichzeitiger Organisations- und Qualifikationsentwicklung in den Zusammenhängen des jeweiligen Feldes größere Effekte versprechen. (vgl. Eheim u.a. 1975, Hoffmann 1980).

- Der dritte Schwerpunkt der Diskussion betrifft die Entwicklung der anwendungsorientierten und regionsbezogenen Forschung als Aufgabe der Hochschulen. Es wird angenommen, daß dieser Bereich sich aus einer Reihe von Gründen ausweitet und damit zu einer stärkeren Verknüpfung zwischen Hochschule und ihrer regionalen Umwelt führen wird. Für diese Tendenz werden im wesentlichen fünf parallele Entwicklungen als ursächlich angesehen.
- Die Auslagerung aufwendiger Grundlagenforschung der Natur- wie der Sozialwissenschaften in außeruniversitäre Sonderinstitutionen wird als progressiver, irreversibler Prozeß gesehen; das bedeutet für die Hochschulen den Verlust angestammter Aufgabengebiete und damit den Zwang zur Suche nach neuen Forschungsfeldern.
- Eine generelle Regionalisierungstendenz folgt aus dem Wandel der Hochschulen von der Elitenausbildung zur Mass Higher Education. Studenten und Absolventen zeigen sich zunehmend regionsgebunden; das wird auf die Dauer auch für die Forschungsinteressen in den Hochschulen erhebliche Folgen haben müssen. So müssen beispielsweise die regionalen Arbeitsmärkte und Beschäftigungsstrukturen, in die ein großer Teil der Absolventen einmünden wird, ebenso erforscht werden wie die regionalen Sozialisationsbedingungen, aus denen die Studenten kommen. Beide Forschungsrichtungen erbringen für die "richtige" Strukturierung der Ausbildungsangebote notwendige Informationen (vgl. Webler 1980). Im besonderen Maß gilt das für die Fort- und Weiterbildung.
- Regionalisierung der Forschung erfolgt auch aus dem tendenziell verstärkten Praxisbezug der Ausbildung. Da eine praxisorientierte Ausbildung auf die Bereitschaft der Praxis zur Mitwirkung und Übernahme von Ausbildungs-

anteilen angewiesen ist, müssen die regionalen Praxisbedingungen auch aus diesem Grund kontinuierlich erforscht werden. Auch müssen die Hochschulen, gleichsam im Austausch zum verstärkten Ausbildungsengagement der Praxis, zur Übernahme von "Forschungsgegenleistungen" für die Praxis bereit sein. (Freidank u. a. 1980).

- Regionalisierung der Forschung wird weiterhin unterstützt durch einen wachsenden regionalen Forschungsbedarf im Zuge der weiteren Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens: Das gilt für Wirtschaft, Politik und Verwaltung, Öffentlichkeit und soziale Einrichtungen gleichermaßen.
- Schließlich und nicht zuletzt wird Regionalisierung der Forschung durch zunehmende gesellschaftliche Interessen an angewandter Forschung und Entwicklung unterstützt, was zu dichteren Verknüpfungen zwischen Hochschule und Region beitragen wird.

Es lassen sich also starke Bewegkräfte erkennen, die die Forschung an den Hochschulen stärker anwendungsorientiert und regionsbezogen werden lassen. Dabei sind freilich die Einzelheiten der inhaltlichen Entwicklung, der Organisation, der rechtlichen und finanziellen Abwicklung noch nicht klar abzusehen. So ist beispielsweise noch unklar, welche Forschungs- und Entwicklungsmodelle sich hier in welchem Umfang durchsetzen werden. Die Methodologie anwendungsorientierter und regionsbezogener Forschung steht in Deutschland erst am Beginn ihrer Entwicklung.

- Eng mit der Erweiterung der regionalen Forschung verknüpft ist die vierte Linie der Diskussion über erweiterte Hochschulaufgaben. Sie betrifft die Ausweitung der regionalen Dienstleistungen. In einigen Bereichen, etwa der Medizin oder der Psychologie, bieten die Hochschulen seit eh und je regionale Dienstleistungen an; andere Bereiche werden vermutlich folgen: Gesellschaftliche Kommunikation, kommunale Beratung, soziale und pädagogische Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen bieten beispielsweise Möglichkeiten, die nach Anlauf- und Gewöhnungsphasen zum ständigen Aufgabenbereich der Hochschule anwachsen könnten. Auch hier eröffnen sich den Hochschulen neue Felder, die

für Ausbildung und Forschung im Zusammenhang praktischer Erfahrung nutzbar gemacht werden können. Auch hier freilich sind viele Fragen inhaltlichen, organisatorischer, rechtlicher und finanzieller Art noch offen.

Bislang allerdings ist an der Diskussion um die "neuen Aufgaben" im wesentlichen nur ein begrenzter Kreis von Hochschulexperten aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit beteiligt. In Hochschulen und Öffentlichkeit ist dagegen im allgemeinen das Bewußtsein möglicher neuer Aufgaben noch nicht sehr weit verbreitet; allenfalls wird die Weiterbildung als wachsende künftige Aufgabe angesehen. Es ist freilich zu erwarten, daß spätestens dann, wenn die Bewältigung des "Studentenbergs" in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre absehbar wird, diese Diskussion in voller Breite geführt und zu Ergebnissen gebracht werden muß. Auf diese Diskussion muß die einschlägige Forschung vorbereiten und zu ihr hinführen. Daß unter Hochschulexperten die Diskussion begonnen hat und zu ersten Ansätzen von Forschung und Entwicklung und auch zu ersten Institutionalisierungen geführt hat, mag den zu erwartenden weitreichenden Wandel möglicherweise aktiv gestaltbar werden lassen. Dabei ist es wohl nicht zufällig, daß insbesondere in neugegründeten Reformhochschulen allmählich ein wissenschaftliches Potential entsteht, das sich den neuen Aufgaben stellen will (Liebau/Teichler 1981). Insgesamt jedoch befindet sich die Diskussion noch in einem sehr frühen Stadium, das eher durch das allmähliche Entdecken von Problemen und erste Konzeptualisierungen möglicher Lösungen gekennzeichnet ist als durch ein verbreitetes Problem- und Lösungsbewußtsein.

2. Zur Lage im Schulbereich

In den letzten Jahrzehnten hat im Zuge der Bildungsexpansion ein tiefgreifender Wandel des deutschen Schulwesens stattgefunden. Die Ausbreitung der Bildungsbeteiligung am weiterführenden allgemeinbildenden Schulsystem, viele strukturelle Reformen insbesondere in den Bereichen der Sekundarstufe I (Orientierungsstufe, Gesamtschulen) und der Sekundarstufe II (Oberstufenreform), zahlreiche Neugründungen von Schulen und das starke Wachstum der Lehrerzahlen sind die Kennzeichen der "äußeren Bildungsreform". Diese stürmische Entwicklung war darüber hinaus begleitet von Forderungen nach erheblichen "inneren" Umorientierungen; die Stichworte Chancengleichheit, Curriculumreform, Lernzielorientierung, soziales Lernen, Elternmitarbeit können hier genügen, um die Breite und Tiefe der geforderten

Umorientierung zu kennzeichnen. Inzwischen bietet sich die Lage im Schulbereich komplexer und vielfältiger dar als je zuvor. Dennoch lassen sich einige gemeinsame Tendenzen ausmachen:

- Die Ergebnisse der "äußeren Schulreform" lassen sich vor allem an folgenden Aspekten festmachen: Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung zeigt eine deutliche Tendenz zur Spaltung des Schulsystems. Obwohl der vertikale Aufbau des dreigliedrigen Schulsystems als Struktur weitgehend beibehalten worden ist, wenn man von der Einrichtung der Orientierungsstufe und der Gesamtschulen in einigen Ländern hier einmal absieht, hat sich faktisch eine eher zweigliedrige Struktur durchgesetzt. Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen nehmen inzwischen weit mehr Schüler auf als die Hauptschulen; diese Tendenz ist in den Städten erheblich stärker als auf dem Land. Die Hauptschulen in den Städten nehmen vielfach nur noch eine "Negativ-Auslese" auf; sie sind auf dem Weg zu "Restschulen" (Preuss-Lausitz 1975). Die drei weiterführenden Schularten dagegen teilen sich in die Aufgabe der Qualifikation der "vielversprechenden Jugend". Dabei setzt sich allmählich eine horizontale Differenzierung durch, in der die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen, soziale Organisation und pädagogisches Klima für die Sozialisations- und Qualifikationseffekte bedeutsamer werden als die schultypspezifischen Unterschiede (Bauer u.a. 1980, Eigler u.a. 1980, Haenisch, Lukesch 1980, Rösner, Tillmann 1980, Trommer-Krug, Krappmann 1980). Daraus folgt, daß es immer weniger sinnvoll ist, von "dem Gymnasium", "der Realschule" oder "der Gesamtschule" als in sich einheitlichen Typen auszugehen, sondern die Besonderheiten der je einzelnen Schulen stärker berücksichtigt werden müssen.
- Im Bereich der "inneren Schulreform" dagegen sind die Ergebnisse weniger spektakulär: Für die Lösung der wachsenden pädagogischen Probleme in den Schulen (Ausländerintegration, Anwachsen destruktiver Tendenzen (Zerstörung, Gewalt), Lage der leistungsschwächeren Schüler, Schulunlust, Schulangst, Schülersuizide, Bedarf an Ganztagsplätzen, um nur einige zu nennen) sind schulsystembezogene Entscheidungen (hier dreigliedrig, dort integriert) weit weniger bedeutsam als häufig unterstellt wird. Dagegen haben schulinterne Interaktions- und Organisationssysteme eine fundamentale Bedeutung, die häufig in der Öffentlichkeit unterschätzt wird:

"Solange sich die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft mit dem zentralen Widerspruch nicht auseinandersetzt, daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen, wird ein effektiver politischer Anstoß zur Behebung der von verschiedenen Seiten beklagten Schulschwierigkeiten und mangelhaften Leistungen der Schulen nicht zu erwarten sein" (Fürstenau 2/1972, 22).

Daran hat sich im großen und ganzen nichts geändert, wenn man von wenigen Schulversuchen vor allem im Gesamtschulbereich absieht, die hier einen Schwerpunkt gelegt haben (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1979). Nach wie vor herrschen in der Schule die traditionellen, bürokratisch-zentralistischen Interaktions- und Organisationsmodi vor (vgl. auch Hartmann 1975). Sie bilden bislang einen so massiven Wall gegen pädagogisch orientierte Innovation, daß man mit einigem Recht sagen kann, daß eine pädagogische innere Schulreform nur in ersten Ansätzen stattgefunden hat. Erst ganz allmählich wird das Problem von einem wissenschaftlichen zu einem auch politischen Thema. Die Debatte über die Verrechtlichung (Laaser 1980), die Diskussion über die "erlaßfreie Schule" (Remmers 1980) und auch die Diskussion über die Ergebnisse der schulsystemvergleichenden Untersuchungen, die vor allem von Fend und Mitarbeitern durchgeführt wurden, weisen zunehmend in eine Richtung, die die Bedeutung der inneren Interaktions- und Organisationsstruktur der einzelnen Schulen betont (vgl. auch: Projektgruppe SIGS 1975, 1978/80). Es wird deutlich, daß die Realisierung der Ziele der "inneren Schulreform" nicht allein von der Qualifikation und den Orientierungen der Lehrer, sondern wesentlich auch von innerschulischer, systematischer Organisationsentwicklung abhängt (vgl. Rolff 1977). Der Druck, hier akzeptable Lösungen zu finden, dürfte angesichts wachsender pädagogischer Probleme in den Schulen im Laufe der nächsten Jahre zunehmen. Das bedeutet u. a., daß die Debatte über die Struktur des Schulsystems gegenüber der grundlegenderen Debatte über die Folgen bürokratisch-zentralistischer Strukturen der einzelnen Schulen an Bedeutung verlieren wird; oder, anders gewendet, daß die Diskussion über die Professionalisierung des Lehrerberufs wieder aufleben und sich mit der Debatte über die innere Schulstruktur und ihre Reform verbinden wird (vgl. Winkel 1978).

Wenn es richtig ist, daß nach der Phase der quantitativen Expansion des weiterführenden Schulsystems nun verstärkt eine Phase der qualitativen Umorientierung zu erwarten ist, stellt sich die Frage der ideellen, personellen, organisatorischen und materiellen Ressourcen dieser Entwicklung.

- Traditionell liegen die ideellen Ressourcen schulischer Entwicklung (a) in der Adaption von Wissenschaft und Kultur, (b) in den eigenen institutionellen Traditionen, (c) in politisch-administrativ gesteuerten Zwecksetzungen, (d) in der Aufnahme und Umformung aktueller gesellschaftlicher Problemlagen und Orientierungen. Alle vier Quellen unterliegen einem fortschreitenden Wandel, der es der Schule immer schwieriger macht, ihre Aufgaben auf traditionelle Weise zu erfüllen. Das gilt für (a) Wissenschaft und Kultur, weil die gesteigerte Komplexität dieser Teilsysteme die Legitimation pädagogischer und curricularer Entscheidungen immer schwieriger macht; eine Kanonisierung des notwendigen Wissens ist nicht möglich; der Übergang zum "exemplarischen Prinzip" weist auf die Notwendigkeit abstrakterer Qualifikationsziele und Legitimationsformen hin. Ein Beleg dafür kann in der neuerlichen Wiederaufnahme der Diskussion um den Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaften gesehen werden (vgl. Z.f.Päd. 1, 1981), in der versucht wird, in der kritischen Anknüpfung an zwischenzeitlich verschüttete Traditionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder einen tragenden Bildungsbegriff zu finden, der in schulischem Handeln seine praktische Geltung finden kann. Dabei rücken Wesensmomente der pädagogischen Interaktion wieder stärker in den Vordergrund. Das bedeutet u. a., daß versucht wird, der Schule ein eigenes, für pädagogisches Handeln tragfähiges Legitimationsmuster zu verschaffen und damit zu einer verstärkten Selbständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen beizutragen.

Die eigenen institutionellen Traditionen der Schule (b) werden in dem Maße fragwürdig, in dem sie eine ziel- und zweckentsprechende Interpretation und Umsetzung des Bildungsauftrags offensichtlich behindern. Da im staatlichen Schulsystem (bei allen Abweichungen) die grundlegenden Strukturmomente der einzelnen Schulen im wesentlichen identisch sind, gibt es hier für Umorientierungen einen starken Mangel an Versuchen und Vorbildern, auf die man sich beziehen könnte. Das gilt auch für das staatlich kontrollierte Privatschulwesen, weil es in Deutschland nicht sehr weit verbreitet

ist und sich vorwiegend an staatlichen Vorbildern orientiert, von einigen, in der Reformpädagogik wurzelnden Ausnahmen abgesehen (vgl. Goldschmidt/Roeder 1979). So gibt es in diesem Aspekt einstweilen nur wenig Vorbilder, was den Schulen das notwendige Geschäft der Umorientierung erheblich erschweren dürfte. Angesichts dieser Unsicherheiten wird sich voraussichtlich die Tendenz zu unterschiedlichen, von Schule zu Schule differenzierten Lösungsversuchen verstärken. Auch dies würde einen Schritt zu einer verstärkten Selbständigkeit der Schulen bedeuten und insgesamt zu einer weiteren horizontalen Differenzierung der Schulsysteme im Bereich der weiterführenden Schulen beitragen (vgl. Hurrelmann 1980).

Die politisch-administrativ gesteuerten Zwecksetzungen für die Schule (c) können zwar Rahmenbedingungen definieren; für ihre Umsetzung sind sie jedoch weitgehend an die Interpretation und das Handeln der in den Schulen Tätigen gebunden. Da unter anderem in der Bildungspolitik zwischen den beteiligten Ländern eher Dissens als Konsens herrscht, haben die staatlichen Steuerungsimpulse in den Schulen an inhaltlicher Glaubwürdigkeit generell verloren. Das hat insofern bereits jetzt Tendenzen zu einer stärkeren Selbständigkeit der einzelnen Schulen unterstützt, als die staatlichen Ziel- und Zwecksetzungen zwar im Bereich der "formellen Dienstpflichten", die administrativ überprüfbar sind, in den Schulen verstärkt zur Geltung kommen, andererseits jedoch die inhaltliche Ausgestaltung eher "professionell" oder auch an privaten Interessen und pädagogischen Ideologien ausgerichtet wird (vgl. von Engelhardt 1979). Dabei fehlen allerdings die "eigentlich" notwendigen Randbedingungen professionellen Handelns weitgehend: Die organisierte Rückkoppelung an die Bezugswissenschaften, die professionelle wechselseitige Kooperation und auch Fort- und Weiterbildung, die wechselseitige professionelle, sanktionsfähige Überprüfung der Berufstätigkeit, die Entwicklung einer einheitlichen, komplexen Bezugswissenschaft und schließlich die professionelle Organisation (vgl. Döring 4/1973, Winkel 1978). Immerhin ist es interessant, die schulrechtliche Diskussion zu verfolgen, die in der Tendenz darauf hinausläuft, den pädagogischen Handlungsspielraum der Schulen und Lehrer zu erweitern und abzusichern und demgegenüber die staatliche Einflußnahme eher auf die Rechtsaufsicht und die materiellen und finanziellen Garantien zu beschränken (vgl. Laaser 1980, Schwelien 1980, Oppermann 1976).

Die Adaption aktueller gesellschaftlicher Problemlagen und Orientierungen (d) schließlich erfordert angesichts rascher und im einzelnen höchst heterogener Entwicklungen je nach sozio-ökologischer Umfeldlage differenzierte Problemwahrnehmungen und -lösungen von einzelnen Schulen. Wenn gesellschaftliche Differenzierung ein Hauptmerkmal der aktuellen Entwicklung ist und sie sich tendenziell verstärkt fortsetzen wird, kann die Schule davon nicht ausgenommen werden. Auch hier also gibt es starke Kräfte, die zu einer verstärkten Selbständigkeit drängen.

Die vier Aspekte der ideellen Ressourcen zeigen also die gemeinsame Tendenz zu einer verstärkten horizontalen Differenzierung des weiterführenden Schulsystems und zu einer stärkeren Selbständigkeit der einzelnen Schule; sie weisen andererseits auf einen erheblichen Mangel an schulimmanenten Kapazitäten und Ressourcen hin, diese neuen Anforderungen bewältigen zu können. Eine wesentliche Grundlage des Mangels liegt in der mangelnden Professionalität des Lehrerberufs, eine andere in der bürokratisch-zentralistischen Schulstruktur.

- Die personellen Ressourcen der Schule sind im Zuge der Bildungsexpansion stark angewachsen. Der schnell gestiegene Lehrerberuf hat zur Einstellung sehr vieler junger Lehrer geführt, die mit neuen Ideen aus den Hochschulen kamen und damit zur Klimaveränderung beitrugen. Inzwischen freilich ist diese kräftige Innovationsquelle ausgeschöpft; Neurekrutierung kann die notwendige Entwicklung der pädagogischen Praxis kaum mehr vorantreiben, weil die Einstellungszahlen bereits erheblich zurückgegangen sind und mittelfristig noch weiter sinken werden. Das bedeutet, daß sich die Schulentwicklung im wesentlichen mit dem vorhandenen Lehrpersonal vollziehen muß. Unter diesen Bedingungen gewinnt die Fort- und Weiterbildung der Lehrer notwendigerweise an Bedeutung (s. dazu im einzelnen Kapitel 3). Wenn die Rekrutierung neuer Personen als Quelle für die Anpassung und Innovation der Schule voraussichtlich weiter reduziert wird, dann gewinnen Strategien an Bedeutung, die auf anderen Wegen zu diesem Ziel Erfolg versprechen. Organisationsentwicklung, verbunden mit Fort- und Weiterbildung, kann ein aussichtsreicher Weg sein, wenn sie an den Interessen der Lehrer anknüpfen kann. Angenommen wird also, daß die Lehrer nur dann bereit sein werden, Entwicklungen mitzutragen, wenn sie sich selber einen Nutzen

davon versprechen können, der in ihrer beruflichen Tätigkeit deutlich wird. Dies ist deswegen ein vielversprechender "Hebel", weil die Zeit genereller Statusanhebungen für Lehrer vorbei ist und damit der Inhalt der Tätigkeit stärker zum Erfolgsmaßstab wird. Auch dieser Aspekt unterstützt pädagogisch orientierte Professionalisierungsstrategien, die zudem durch die allmählich stärkere Praxisorientierung der Erziehungswissenschaften gestützt werden. Im "steuernden Einflußfeld" der Schule zwischen Staat, pädagogischer Praxistradition, der Einzelschule als Institution, Erziehungswissenschaften und gesellschaftlichen Einflüssen gewinnen somit tendenziell die eher auf Professionalisierung drängenden Kräfte aus der Schule selbst, den Erziehungswissenschaften und auch der Gesellschaft an Einfluß gegenüber der traditionellen staatlichen Steuerung.

- Die "organisatorischen Ressourcen" der Schule sind bislang außerordentlich schwach. Sie stiften überwiegend hierarchisch-zentral vermittelte, nur formal-organisatorische Zusammenhänge zwischen den Arbeitenden, die bei der Umsetzung und Konkretisierung jedoch jeder für sich tätig werden. Das gilt für den Unterricht, das Zentrum der Lehrerarbeit, ebenso wie für die Vor- und Nachbereitung. Konferenzen auf Schul-, Stufen- und Fachebene dienen in der Regel organisatorischen Regelungen, sie sind für pädagogische, alltägliche Entwicklungsarbeit weitgehend ungeeignet (vgl. Projektgruppe SIGS, 1975). Eine entwicklungsorientierte innerschulische Kooperations- und Kommunikationsstruktur fehlt weitgehend. Selbst in der Mehrzahl der Gesamtschulen, in denen die Kooperation relativ am weitesten entwickelt und auch institutionell notwendig ist, fehlen in der Regel Institutionalisierungen für eine kooperative alltägliche Schularbeit (vgl. Brandt/Liebau 1978). Auch hier überwiegt die Lehrerisolation, die im wesentlichen als Produkt der bürokratischen Schulstruktur angesehen werden muß. Der Mangel an organisatorischen Ressourcen führt u. a. dazu, daß die Lehrer eher nebeneinander als miteinander in den Schulen arbeiten. Daraus folgen wiederum zwei bedeutsame Konsequenzen:
- Erstens richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrer sehr stark auf die Bewältigung ihrer alltäglichen, fachbezogenen Unterrichtsarbeit in den einzelnen Lerngruppen unter eher kurz- und mittelfristigen Perspektiven,

wenn sie sich dabei auch häufig an prinzipiellen, längerfristigen Sozialisationszielen für die Schüler orientieren (vgl. von Engelhardt 1979) - mit der Folge, daß die ihre Arbeit wesentlich prägenden institutionellen Rahmenbedingungen gleichsam als "gegebene Konstante" erscheinen und aus der alltäglichen Bearbeitung mehr oder weniger systematisch ausgeschlossen werden oder aber Erwartungen an ihre Bearbeitung in den politischen und administrativen Raum verlegt werden;

- zweitens finden die umfangreichen, aber je nach Fächern, schulischen Bedingungen und pädagogischen und politischen Grundorientierungen sehr heterogenen pädagogischen Erfahrungen, die jeder Lehrer macht, nur in der allmählichen Entwicklung seiner individuellen Unterrichtsgestaltung ihren Ausdruck; sie fließen in der Regel nicht, sich wechselseitig ergänzend, konkurrierend und korrigierend, in übergreifende pädagogische Arbeits- und Entwicklungszusammenhänge innerhalb der Schulen ein. Der breite Erfahrungsschatz der Lehrer wird somit in den Schulen nur eingeschränkt nutzbar, weil die Lehrer/Lehrer-Interaktion strukturell unterentwickelt ist. Eine fatale Folge dieses "Settings" ist, daß zwar von den Schülern verlangt wird, je individuelle Erfahrungssynthesen aus ihren heterogenen Schulerfahrungen zu gewinnen, aber das Erfahrungsangebot der Schulen dazu in der Regel keinerlei Hilfen bietet, wenn man einmal von den Grundschulen absieht, in denen der Klassenlehrer mit mehreren Fächern in einer Lerngruppe unterrichtet. Dem Schüler als ganzheitlicher Person steht somit eine segregierte Organisation gegenüber, in der seine personale und soziale Entwicklung unterthematziert bleibt. Zwar gibt es in den Schulen in Form der Klassenlehrer oder Tutoren Personen, die hier einen gewissen Ausgleich bieten, aber sie vermögen gegenüber den strukturellen Defiziten wenig.

Der Mangel an innerschulischen organisatorischen Ressourcen der schüler- bzw. schülergruppenbezogenen Kooperation und Kommunikation findet sein normatives, legitimierendes Gegenstück im herrschenden Kollegialitätsprinzip innerhalb der Lehrerkollegien (Wellendorf 1969). Es beruht auf der institutionalisierten Annahme, daß jeder Lehrer kompetent seine pädagogischen, unterrichtlichen und organisatorischen Aufgaben erfüllen kann, wenn er allein - wenn auch im Kontext der organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben - arbeitet. Das Kollegialitätsprinzip unterstützt also die Lehrerisolation:

Zwar befreit es den Lehrer von alltäglicher Fremdkontrolle im Unterricht und den vor- und nachbereitenden Tätigkeiten, aber es schränkt gleichzeitig die Entwicklung übergreifender Perspektiven und Aktivitäten im Sinne einer schülerorientierten, person- und gruppenbezogenen pädagogischen Praxis in den Schulen ein. So ist z. B. eine Folge des Kollegialitätsprinzips die unter Lehrern stark verbreitete Angst, das Klassenraumgeschehen wechselseitig zu veröffentlichen, Hospitationen zuzulassen und selbst zu führen (vgl. Brück 1978). (Dabei spielt sicher auch eine bedeutsame Rolle, daß Hospitationen häufig an schwierig zu bewältigende, manchmal traumatische Prüfungserfahrungen der Ausbildungszeit erinnern. Gerade weil Hospitationen nicht zu den alltäglichen Routinen gehören, sind sie angstbesetzt, und es verschwimmen die strukturellen Differenzen zwischen Prüfungssituationen und einem Ansatz gleichberechtigter Kooperation).

Das organisatorische Defizit (oder systemtheoretisch ausgedrückt: die zu geringe Eigenkomplexität der innerschulischen Institutionalisierungen) der Schulen war zwar schon, seit es das Schulsystem moderner Prägung gibt, ein Grundsatzproblem, wie etwa eine Analyse der reformpädagogischen Ansätze schnell zeigen würde; aber im Zuge der neueren Entwicklungen gewinnt dieses Problem noch an Bedeutsamkeit, weil die Aufgaben, denen die Schulen und die Lehrer sich zu stellen haben, an Schwierigkeit und Komplexität zunehmen. Die Differenz zwischen der tatsächlichen und der notwendigen Bearbeitungskapazität der Schulen wächst, wenn zusätzliche neue Aufgaben zugewiesen werden, aber keine erweiterten Kapazitäten dafür bereit stehen. Wenn die Gesellschaft veränderte und erweiterte Anforderungen z. B. im Bereich des sozialen Lernens stellt, dann werden innerschulisch auch organisatorische Entwicklungen nötig, die die Voraussetzungen zur Erfüllung dieser neuen Anforderungen schaffen. Dabei kommt es wesentlich darauf an, die ungenutzten vorhandenen Ressourcen zur Geltung zu bringen, die in der Erfahrungskapazität der Lehrer und im strukturell-organisatorischen Bereich der Schulen liegen. Es gilt also, die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrern (aber natürlich auch zwischen Verwaltung und Schule, Schule und Eltern, Lehrern und Schülern, Schule und Wissenschaft) zu stärken und nach Organisationsformen zu suchen, die die alltäglichen Voraussetzungen dafür schaffen. Diese Forderung ist unabhängig von den Unterschieden zwischen den einzelnen Schularten und dem Streit um das "bessere" Schulsystem; sie gilt

für das gesamte bürokratische und amtshierarchisch organisierte Schulsystem. Erste Versuche mit stärker dezentralen Ansätzen, die die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrern stärker betonen, gibt es allerdings vorwiegend in Gesamtschulen, die ja im Durchschnitt innovationsfreudigere Kollegien haben und noch nicht durch eine sehr lange Tradition festgelegt sind (vgl. Schneider 1978, Schulsenator Berlin 1979, Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1979). Aber es lassen sich auch im traditionellen Schulsystem analoge Entwicklungen denken, wie Dreher/Specht (1978) hervorgehoben haben.

Diesen Aspekt abschließend sei schließlich noch darauf hingewiesen, daß verstärkte Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrern dann wesentliche Bedingungen einer "guten Schule" sind, wenn nicht mehr selbstverständliche Traditionen ihre vereinheitlichende normative Kraft für alle Lehrer und Schüler entfalten können. Die Bildungsexpansion hat solche Traditionen irreversibel zerstört, ohne adäquate Äquivalente dafür bieten zu können. Sie hat damit auch zu einer Verstärkung heterogener schulischer Verhaltensanforderungen an die Schüler geführt, die aus der größeren Heterogenität der Kollegien und der pädagogischen Orientierung folgen. Die vielbeklagte Desorientierung der Schüler, die weitverbreitete Demotivierung, auch die wachsende Delinquenz müssen als Folge der verwirrenderen und widersprüchlicheren normativen Anforderungen gesehen werden; eine Möglichkeit, hier wieder größere Klarheit herzustellen, liegt darin, für die pädagogische Konsensbildung der Lehrer größeren Raum zu schaffen. Wie wichtig für die Schule ihr "pädagogisches Ethos" ist, hat neben den Konstanzer Untersuchungen zum Schulklima (Fend 1977) in jüngster Zeit die Rutter-Studie (Rutter u. a. 1980) eindringlich hervorgehoben. Wenn selbstverständliche Traditionen als wesentlicher konsensstiftender Faktor ausfallen, muß diskursive Konsensbildung in alltäglicher Kommunikation und Kooperation die entstandene Lücke füllen; eine reine Legitimation durch Verfahren scheidet in der Schule aus pädagogischen Gründen aus. So gilt es, die notwendigen institutionellen Voraussetzungen für solche Konsensbildungen zu schaffen.

- Schließlich sollen nach den ideellen, personellen und organisatorischen Ressourcen noch die materiellen Ressourcen der zu erwartenden Umorientierung des Schulsystems knapp diskutiert werden. Dabei sei hier von den

grundlegenden Fragen der weiteren Bildungsfinanzierung durch die öffentlichen Haushalte abgesehen und nur auf zwei wichtige Aspekte hingewiesen:

- Die weitere Schulentwicklung wird sich in den nächsten Jahrzehnten, von Ausnahmen abgesehen, in bereits bestehenden Schulgebäuden vollziehen. Die "räumliche Ökologie" des Schulsystems liegt somit vorerst fest. Umstrukturierungen und schulorganisatorische Entwicklungen müssen von dieser Bedingung ausgehen. Allerdings können die vorhandenen Gebäude, Räume und Flächen als durchaus unterschiedlich nutzbar angesehen werden, abhängig von den Zielen und Zwecken, die eine Schule verfolgt - wenn sich auch die meisten Schulgebäude nicht gerade durch Schülerfreundlichkeit auszeichnen.

- Im Bereich der Unterrichtsmedien dagegen sind erhebliche Veränderungen zu erwarten. Dies betrifft vor allem das kommerzielle Angebot an Unterrichtsmedien, das sich erheblich ausweitete und zunehmend technische Medien einbezieht; hier werden neben administrativen Zulassungsentscheidungen verstärkt innerschulische Konsensbildungsprozesse notwendig, die die Auswahl für die Schule steuern. (In diesem Zusammenhang mag es wichtig sein, auf die zu erwartende Technisierung der gesellschaftlichen Kommunikation, die im Gefolge der "neuen Medien" stehen dürfte, hinzuweisen, die auch auf die Schule tiefgreifende Auswirkungen haben wird. Die erweiterte Zugänglichkeit von Informationen zu den verschiedensten Lebensbereichen bei gleichzeitig verstärkter Isolation der Gesellschaftsmitglieder wird vermutlich die Notwendigkeit bildungsorientierten, sinnstiftenden und sozialen Lernens für die Schüler erheblich stärker fordern als zur Zeit. Die Schule wird hier ein Gegengewicht schaffen müssen, um ihrem Bildungsauftrag gerecht werden zu können. Dabei werden die Lehrer sich wechselseitig unterstützen müssen - eine andere Lobby (außer der Bildungspolitik, ggf. Eltern und Schülern und den Bezugswissenschaften) haben sie vermutlich nicht zu erwarten.)

Die Diskussion der Ressourcen der Schulentwicklung zeigt widersprüchliche Ergebnisse: Einerseits gibt es deutliche Hinweise auf eine stärkere Professionalisierung als Resultat der durch die Bildungsexpansion veränderten Ausgangslage, auf eine stärkere Selbständigkeit der einzelnen Schulen bei gleichzeitig wachsender "ökologischer" Einbindung, andererseits wirken nach wie vor politische und institutionelle Traditionen der "verwalteten Schule" der pädagogischen Professionalisierung entgegen. Deutlich allerdings wachsen die Steuerungsprobleme im gesamten Schulbereich - und deutlich wird auch, daß die vorhandenen Ressourcen der Lehrererfahrung und der inneren Organisation der Schulen bislang nur unzureichend genutzt werden. Unter diesen Bedingungen stellt sich die Frage nach erfolgversprechenden Strategien der weiteren Entwicklung des Schulsystems. Beim gegebenen Diskussionsstand lassen sich bereits jetzt zwei notwendige, sich ergänzende Strategien erkennen, die mit den zentralen Defiziten korrespondieren: Die Erfahrungen der Lehrer (auch der Verwaltung, der Eltern, der Schüler, der Bezugswissenschaften) können besser genutzt und erweitert werden; und die für die Erreichung der schulischen Zwecke hinderlichen Institutionalisierungen können abgebaut und in bessere, zweckentsprechendere umgewandelt werden. An beiden Zielen müssen sich Lehreraus- und Lehrerfortbildung verstärkt engagieren, wobei die Fortbildung angesichts stagnierender bzw. stark schrumpfender Neueinstellungen von Lehrern immer stärker an Gewicht gewinnt.

3. Zur Lage in der Lehrerfortbildung

Daß der Lehrerfortbildung bei der pädagogischen, curricularen und organisatorischen Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems unter Bedingungen veränderter und sich weiter verändernder Anforderungen an schulische Sozialisierungs- und Qualifizierungsleistungen eine entscheidende Schlüsselstelle zukommt, ist unter wissenschaftlichen und politischen Experten unumstritten (zuletzt: Kröll 1980). In den siebziger Jahren nahmen dementsprechend die Bemühungen zu, das Lehrerfortbildungsangebot quantitativ zu erweitern und qualitativ zu verändern. Die Bildungsexpansion und -reform schuf die Anlässe für eine analoge Expansion der Lehrerfortbildung. Es kann nicht verwundern, daß die die Bildungsexpansion begleitenden politischen Kontroversen auch in der Diskussion und Entwicklung der Lehrerfortbildung ihren Niederschlag fanden;

neben den Auseinandersetzungen über die Horizontalisierung und Integration des Schulsystems und über die Lehrerausbildung wurde (und wird noch) eine intensive Kontroverse über die Lehrerfortbildung ausgetragen.

Da Lehrerfortbildung generell dazu dient, Defizite der gegebenen Lehrqualifikation auszugleichen und arbeits- und berufsbezogene pädagogische Kompetenzen der Lehrer zu stärken bzw. zu ihrer Entwicklung beizutragen, hängt ihre Ausrichtung wesentlich von der Definition des erwünschten "guten Lehrers" ab; diese Definition wiederum ist gebunden an die der "guten Schule". Geht man also davon aus, daß das richtige Schulsystem und grundsätzlich angemessene innere Schulstrukturen im Prinzip gegeben sind, kann man auch die Lehrerfortbildung ungebrochen an der Anpassung und Modernisierung der Lehrqualifikation orientieren. Dann rückt die curriculare und pädagogische Kompetenzerweiterung des einzelnen Lehrers in den Vordergrund, weil es "nur" um den Ausgleich von Modernitätsrückständen geht - seien sie nun durch mangelhafte Ausbildung in der ersten und zweiten Phase, durch den Fortschritt der den Schulfächern korrespondierenden Fachwissenschaften und Fachdidaktiken oder der Pädagogik entstanden.

Wird diese Voraussetzung jedoch in Frage gestellt, verändert sich das Aufgabenspektrum der Lehrerfortbildung beträchtlich. Die Bildungsreformbemühungen änderten die strukturellen Voraussetzungen: Lehrerfortbildung konnte sich nun nicht mehr nur auf die Aufholung von Modernitätsrückständen beziehen; sie gewann vielmehr die Aufgabe hinzu, die Lehrer auf die Reform vorzubereiten, sie für die Durchführung zu qualifizieren und schließlich die für den Schulalltag entscheidenden Elemente der Reform erst zu entwickeln. Qualifikation für den Reformprozeß und Entwicklung der Teilelemente entstanden so als neue Aufgaben (Deutscher Bildungsrat 1970).

Dies blieb freilich nicht unumstritten: Einige Länder gingen nach kurzem anfänglichen Reformengagement schnell zu einer eher tradierenden Bildungspolitik über und schnitten auch die Lehrerfortbildung auf die Aufgabe der Qualifikationsverbesserung zurück. Dabei fanden sie allerdings zu neuen organisatorischen Formen: Landeszentralinstitute, die als nachgeordnete Behörden der Dienst- und Fachaufsicht der Kultusministerien unterliegen, bieten fach- und schulformbezogene Fortbildungskurse an, die im wesentlichen dazu dienen,

die Qualifikation der Lehrer den kultusadministrativen Planungen anzupassen (vgl. Scholz 1976). Innovative Spielräume für Kursleiter und Teilnehmer sind hier wesentlich abhängig von der Innovationsfreudigkeit der vorgesetzten Behörden. Andere Länder bemühten sich intensiv um die Umsetzung der Bildungsreformforderungen. In ihnen entstand ein breites Spektrum unterschiedlicher reformorientierter Ansätze neben den auch hier weitergeführten traditionellen Modernisierungsansätzen. In den siebziger Jahren wurde auf verschiedenen Ebenen breit experimentiert: Das gilt für die bildungspolitische Eröffnung von Diskussions- und Innovationsspielräumen, die z. B. die Vorbereitung und Implementation der hessischen Rahmenrichtlinien oder, um ein anderes prominentes Beispiel zu nennen, die Vorbereitung der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen begleiteten; in diesen und ähnlichen Fällen (Mittelstufenzentren Berlin, zentrale Fachkommissionen in Niedersachsen) ging es darum, für von den Landesregierungen bildungspolitisch gewünschte Innovationen bei den Lehrern Zustimmung zu finden, Bereitschaft und Fähigkeiten zur Mitwirkung zu fördern und eine passable Abstimmung zwischen bildungspolitischen Zielen und alltäglicher Schulrealität herzustellen, die an einer nachhaltigen Veränderung der Schulrealität orientiert war. Dabei standen Probleme der Curriculumrevision, die als Voraussetzung des geplanten allmählichen oder auch schnellen Übergangs zu einem Stufenschulsystem angesehen wurde, im Mittelpunkt der Bemühungen.

Neben den vorhandenen Institutionen der staatlichen Lehrerfortbildung sollten auch Modellversuche und verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte diesen Zielen dienen, so z. B. der Modellversuch "Regionale Lehrerfortbildung", das Projekt "Konkretisierung der Rahmenrichtlinien" (beide in Hessen) oder die "Regionalen Pädagogischen Zentren" in Aurich und Bad Kreuznach. Sie stehen hier für die zweite wesentliche Implementationsstrategie, in der versucht wurde, die Verbindung zwischen schulpolitischen Reformintentionen und innerschulischen Innovationen weniger über administrative Steuerungsmaßnahmen als über eine Aktivierung der Interessen und Kompetenzen der unmittelbar betroffenen Lehrer zu erreichen. Dezentralisierung, Regionalisierung, Erfahrungsbezug und Basisnähe waren die Stichworte, mit denen eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis befördert werden sollte. Dahinter stand die Überzeugung, daß alle bildungspolitischen Reformversuche so lange sinnlos bleiben würden, wie sie nicht von den Lehrern geteilt und getragen würden.

Stellvertretend für viele analoge Begründungen kann aus der Begründung für die Einrichtung "Regionaler Pädagogischer Zentren" zitiert werden:

"Eine Curriculumreform, die Lehrern die Rolle von Abnehmern und Anwendern fremdentwickelter Produkte zuweist, macht ihre eigentlichen Träger zu Objekten. Unterrichtssituationen können nur von den am Unterricht Beteiligten verändert werden; ihre Motivation und ihr Problembewußtsein, ihre Kompetenz und ihre Veränderungsbereitschaft sind unverzichtbar. Deshalb ist eine Curriculumentwicklung unter möglichst weitgehender Beteiligung vor allem der Lehrer zu institutionalisieren, die damit für die beteiligten Lehrer zugleich zentrale Funktionen der Fortbildung wahrnimmt. Eine auf Lehrerbeteiligung aufbauende, Lehrerfortbildung intendierende Curriculumentwicklung kann nur praxisnah, also regional organisiert werden." (Gerbaulet u.a. 1972)

Die Verbindung von Prozeß- und Produktorientierung, die intendierte Einheit von Qualifikationsprozeß und der Produktion der dringend benötigten neuen curricularen Materialien, die Bewegung der Lehrerfortbildung in Richtung auf die Lehrer, der dichtere Regions- und Kooperationsbezug: all dies schien einleuchtend und wurde von den "Reformfraktionen" der bildungspolitischen Öffentlichkeit in Politik, Administration, Wissenschaft und Schulen zunächst auch durchaus unterstützt. Freilich zeigte sich bald, daß die hier eingerichteten Strukturen nicht so ohne weiteres als "Königsweg" angesehen werden konnten, wie es zunächst erschienen war; und dies vor allem aus zwei Gründen:

- Der geplante umfassende bildungspolitische Reformprozeß stoppte nach heftigen öffentlichen Konflikten; die Umwandlung in die Stufenschule kam nicht zustande. Es etablierte sich nunmehr ein vertikal und horizontal differenziertes Schulsystem mit einer starken inneren Spaltungstendenz; dazu paßten die vorgeschlagenen und begonnenen Ansätze nur teilweise.
- Die Konzentration der Ansätze auf Probleme der Curriculumentwicklung vermochte zwar, gewisse Auswirkungen auf den Schulalltag der beteiligten Lehrer hervorzubringen, aber weder waren die Probleme der unterrichtlichen Umsetzung für die Lehrer in den regionalen, aber doch in der Regel nicht schulinternen Gruppen lösbar, noch die Probleme der Nutzung und Verbreitung der neuen Produkte und Erfahrungen durch die bei weitem größeren Gruppen der nicht direkt an der Produktion beteiligten Lehrer, noch schließlich konnten allgemeinere schulpädagogische Ziele, wie z. B. Projektorientierung, fachübergreifender Unterricht, Team-teaching in den ja vorwiegend fachbezogenen Entwicklungs- und Fortbildungsgruppen ernsthaft geplant, geschweige denn umgesetzt werden.

So standen ermutigende Erfahrungen auf der einen Seite allmählich erkennbar werdenden strukturellen Defiziten auf der anderen Seite gegenüber. (Vgl. zum Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung die Zeitschrift Curriculum konkret (1973-1976) und die Berichte der wissenschaftlichen Begleitung in den Beiheften dieser Zeitschrift; zu den Regionalen Pädagogischen Zentren Berg u.a. 1980)

Zeitlich parallel setzte eine dritte reformorientierte Entwicklungslinie ein, die an den Schwachstellen und Defiziten der ersten und zweiten Linie ansetzte. Sie läßt sich grob unter dem Stichwort "schulbezogene Handlungsforschung" zusammenfassen. Zwar waren auch im ersten und zweiten Strang handlungsorientierte Ansätze durchaus stark vertreten, aber sie waren eher curriculumorientiert und nicht direkt schulintegriert. Das gemeinsame Kennzeichen der dritten Linie hingegen war der Versuch, in direkt schulbezogenen, gemischten Lehrer-/Wissenschaftlergruppen Veränderungsprozesse im konkreten Schullauftag zu initiieren. Die meisten Projekte dieses Stranges waren von Wissenschaftlern initiierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte, in deren Mittelpunkt die Zusammenarbeit interessierter Lehrergruppen in einzelnen Schulen mit schulreformengagierten Wissenschaftlern stand. Auch hier bildete die Curriculumentwicklung häufig das Zentrum der Arbeit (vgl. z. B. Heinze u.a. 1975, Klafki 1976, Moser 1974, Projektgruppe TUP 1974, Zinnecker u.a. 1975); daneben entstanden Ansätze, die reflexive und politische Komponenten betonten (z. B. Händle 1977), und schließlich Ansätze, die pädagogische, schulorganisatorische und curriculare Entwicklungen miteinander zu verbinden versuchten. (vgl. z. B. Brandt/Liebau 1978, Gruschka 1976, von Hentig 1973). Die gemeinsame Grundüberzeugung dieser Ansätze war, daß die schwierigen Theorie-/Praxisprobleme der Pädagogik sich nur in kooperativen, diskursorientierten Gruppen von Betroffenen im Zusammenhang des jeweiligen Schul- und Wissenschaftsalltags lösen lassen würden. Große Hoffnungen richteten sich auf die Vorbildwirkungen, die realisierte Innovationen dieser Art für andere Lehrer- und Wissenschaftlergruppen haben könnten. Allerdings stellte sich bald heraus, daß auch schulbezogene Handlungsforschung die in sie gesetzten Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen nur beschränkt erfüllen konnte. Zwar konnten die Projekte im jeweiligen Feld durchaus Erfolge vorweisen, aber weder gelang es, intern eine den grundlegenden Postulaten entsprechende Praxis aufzubauen und durchzuhalten,

noch, die erhofften "Schneeballsystemeffekte" in Gang zu setzen (vgl. dazu im einzelnen: Liebau 1979).

Gegen Ende der siebziger Jahre stand die reformorientierte Lehrerfortbildung aller drei Ansätze vor schwierigen, in den verschiedenen Versionen nur mehr oder minder unzureichend gelösten Problemen. Gegenwärtig läßt sich eine große Unsicherheit über die weitere Entwicklung der Lehrerfortbildung auf allen beteiligten Seiten nicht übersehen. Die erneut einsetzenden Grundsatzdiskussionen dokumentieren überwiegend Ratlosigkeit (vgl. Z.f.Päd. 3/78, Fuhr 1980, Laurenze/Radtke 1980).

Die staatlichen bildungspolitischen Reaktionen auf diese Situation lassen sich am ehesten unter dem Stichwort "Konsolidierung und Konzentration" zusammenfassen. Staatliche Zentralinstitute für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung werden ausgebaut bzw. neu gegründet; der Mitarbeiterstab wird erweitert; Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung werden wieder stärker getrennt. Dabei gewinnen die rein qualifikationsorientierten Modernisierungsansätze wieder stärker an Gewicht.

Die großen Modellversuche der siebziger Jahre sind im wesentlichen ausgefallen, ohne daß sie zu grundlegenden strukturellen Innovationen der Lehrerfortbildung geführt haben (vgl. Laurenze/Radtke 1980); nur die "Regionale Lehrerfortbildung" in Hessen wird in modifizierter Form weitergeführt. Und schließlich ist auch die Zeit, in denen Ansätze schulbezogener Handlungsforschung eine breitere Chance hatten, offensichtlich vorbei. Ein wesentlicher Grund für die Stagnation bzw. Retardierung der Entwicklung der Lehrerfortbildung liegt vermutlich darin, daß die Basis für reformorientierte Lehrerfortbildungsentwicklung, nämlich eine reformorientierte Schulpolitik, in einigen Ländern überhaupt nicht mehr, in anderen nur noch schwach gegeben ist. Wo überhaupt noch strukturelle Reformen diskutiert und propagiert werden, geht man eher von langfristigen und allmählichen Transformationsprozessen aus (vgl. die Gesamtschuldebatte in Nordrhein-Westfalen), die mit behutsamer staatlicher Steuerung vollzogen werden sollen. Reformorientierte Lehrerfortbildung, die der "Basis" breiten Einfluß gewährt, könnte unter diesen Umständen zu einem nicht ungefährlichen Konfliktfeld werden.

Gleichzeitig allerdings, und das macht einen wesentlichen Teil der Widersprüchlichkeit der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation aus, vollzieht sich die "heimliche Schulreform", die Spaltung des Bildungswesens und die Horizontalisierung der weiterführenden Bildungsgänge, weiter; und es wachsen die schulinternen pädagogischen Probleme. Damit entsteht ein erneuter Druck, die Konzeptionen der Lehrerfortbildung zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Woran könnte sich diese notwendige weitere Entwicklung orientieren?

Die Diskussion der Ausgangslage im Schulbereich (2) führte zu dem Ergebnis, daß die in den Schulen prinzipiell vorhandenen Ressourcen unzureichend genutzt werden. Zum einen werden die breiten pädagogischen Erfahrungen der Lehrer in der Regel nur individuell im Unterricht verwertet, nicht aber innerschulisch "vergesellschaftet"; zum anderen dominiert nach wie vor ein defizitäres bürokratisches Organisationsmodell pädagogischer Arbeit, obwohl dezentralere und professionellere Organisationsformen auf der Grundlage der gleichen materiellen Ressourcen möglich wären und große pädagogische Fortschritte erbringen könnten. Unter diesen Umständen liegt es nahe, einen Schwerpunkt künftiger Lehrerfortbildung in der innerschulischen pädagogischen Organisationsentwicklung anzusiedeln. Wenn die Annahme vernünftig ist, daß die bestehende vertikale und horizontale Gliederung des Schulsystems sich äußerlich vorerst nur unwesentlich verändern wird, daß aber andererseits sich die Spaltung des Bildungssystems und die faktische Horizontalisierung der weiterführenden Bildungsgänge fortsetzen werden, dann ist davon auszugehen, daß pädagogische Entwicklung angesichts veränderter und sich erweiternder Aufgaben der Schulen vor allem in den vorhandenen Schulen selbst stattfinden wird. Es kommt also darauf an, die hier vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen und weiterzuentwickeln. Das bedeutet inhaltlich, daß der Ansatz qualifikationsorientierter Fortbildung zum Ansatz tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung weiterzuentwickeln bzw. um ihn zu ergänzen ist (vgl. dazu allgemein: Hoffmann 1980).

Die Anpassung und Modernisierung der individuellen Lehrerqualifikation muß sicher als bleibende, ja wachsende Aufgabe angesehen werden, aber eine Strategie, die sich nur darauf konzentrierte, vergibt die großen Entwicklungspotentiale der Schulen. Innerschulische Lehrerfortbildung erscheint als eine gangbare Ergänzung. Sicher wird man sich gestufte Modelle der Lehrerfort-

bildung mit unterschiedlichen Graden der Nähe und Ferne zur einzelnen Schule als sinnvoll denken können (vgl. Kröll 1980), aber ein Kern wird in den einzelnen Schulen liegen müssen, wenn auch die Bedingungen des Lehrerhandelns mit einbezogen werden sollen. Lehrerfortbildung ohne Organisationsentwicklung ist auf die Dauer zu wenig aussichtsreich, um zur einzigen Strategie erhoben werden zu können. Das gilt freilich auch andersherum: Organisationsentwicklung an den Qualifikationen und Erfahrungen der Lehrer vorbei wird in der Regel auch an den mangelnden Qualifikationen der Lehrer scheitern müssen; die Geschichte der Bildungsreform ist reich an entsprechenden Beispielen.

So geht es im Kern darum, daß die Lehrer lernen können, die Schule, an der sie tätig sind, und die Schüler, die sie zu betreuen haben, anzunehmen und hier gemeinsame Gestaltungsaufgaben zu sehen, die sich nicht in der Erledigung der Dienstpflichten durch die Ableistung des Fachunterrichts und der umgebenden Tätigkeiten erschöpfen, sondern die die Bedingungen der pädagogischen Tätigkeit systematisch und organisiert einbeziehen. Wenn Lehrer auf die Dauer mehr sein sollen als "Unterrichtsbeamte", ist es notwendig, die Bedingungen ihrer pädagogisch orientierten Professionalisierung mit Hilfe systematischer Organisationsentwicklung und darauf bezogener Lehrerfortbildung zu verbessern. Darin kann eine sinnvolle Perspektive der Entwicklung für eine Lehrerfortbildung gesehen werden, die nach den letztlich eher negativen Erfahrungen mit curriculumbezogenen Ansätzen nicht in Ratlosigkeit verfällt, sondern sich den veränderten Bedingungen stellt.

4. Einige Beziehungen zwischen Hochschulentwicklung, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung

Die Skizzen "zur Lage" in den drei Bereichen Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung zeigen, daß in den letzten 10 bis 15 Jahren jeweils tiefgreifende Wandlungsprozesse stattgefunden haben und daß offenbar in näherer bzw. mittlerer Zukunft mit erneutem Wandel zu rechnen ist. Läßt sich für die Hochschulen mit einiger Sicherheit eine weitreichende Funktions- und Aufgabenverschiebung, die gegen Ende der achtziger Jahre verstärkt einsetzen dürfte, voraussagen, läßt sich auch für die Schulen begründet annehmen, wie die weitere äußere Entwicklung verlaufen dürfte, so sind für die Lehrerfortbildung die Perspektiven nicht so deutlich, wenn sich auch hier Tendenzen

abzuzeichnen beginnen. Einer voraussichtlich zunehmenden Regionalisierung der Hochschulen, einer vertikalen Spaltung des Schulsystems bei gleichzeitig verstärkter horizontaler Differenzierung wird vermutlich eine weitere Zentralisierung, aber auch Differenzierung der Lehrerfortbildung gegenüberstehen. Welche Konsequenzen folgen aus dieser Bedingungskonstellation für die weitere schulorganisatorische Entwicklung und die Professionalisierung des Lehrerberufs?

Eine Antwort auf diese Frage kann nicht mehr für sich beanspruchen als Plausibilität auf der Basis begründeter Vermutungen. Sie setzt eine Analyse der wechselseitigen Beziehungen zwischen den drei Bereichen voraus, die im Zusammenhang dieser Darstellung allenfalls als Aufgabe genannt, nicht aber ausgeführt werden kann. Folgende Annahmen können gegenwärtig als plausibel gelten:

(a) Das Interesse der Hochschulen wird sich verstärkt auf die Schulen bzw. auf die Lehrer richten. Dafür sprechen die allgemeinen Tendenzen

- zu einem stärkeren Praxisbezug der Erstausbildung, der eine intensivere Erforschung von und Kooperation mit dem jeweiligen beruflichen Praxisfeld erfordert,
- zu einer Hinwendung der Hochschulen zu Fortbildungsaufgaben,
- zu einer Erweiterung regionaler, anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung und schließlich
- zur Erweiterung der regionalen Dienstleistungen.

Welche Realisierungsformen dieses Interesse der Hochschulen finden wird, kann einstweilen allerdings noch nicht genau abgesehen werden. Vermutlich wird es hier je nach Fachbereichen und Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkten unterschiedliche Konkretisierungen geben. Könnte etwa eine pädagogische Schulforschung daran interessiert sein, gemeinsam mit Partnerschulen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben anzugehen und dafür unter Umständen auch besondere wissenschaftliche Einrichtungen zur Untersuchung und Förderung der pädagogischen Berufspraxis einzurichten, so könnten Fachdidaktiker stärker an der Kooperation mit schulinternen oder schulübergreifenden Fachlehrergruppen orientiert sein, um curriculare Entwicklungsprojekte durchzuführen. Für Fachwissenschaftler schließlich könnten überregionale fachorientierte Fortbildungskurse für Lehrer eine interessante Perspektive bieten. Es ist also zu vermuten, daß in den Hochschulen unterschiedliche Interessen an verstärkter Kooperation mit Schulen und Lehrern entstehen, die ihrerseits mit unterschiedlichen Teilstrategien der Lehrerfortbildung korrespondieren dürfen, sei es in Konkurrenz, sei es komplementär zu anderen Trägern. Für die innerschulische Organisationsentwicklung dürfte insbesondere die pädagogische Schulforschung, für die pädagogische Professionalisierung dürften alle Formen der Weiterbildung einen Beitrag leisten. Von diesen Tendenzen dürften auch Rückwirkungen auf die Erstausbildung ausgehen, die den Praxisbezug des Studiums unterstützen. Eine weitere Auswirkung könnte in der all-

mählichen Entstehung einer integrierten, komplexen, handlungsorientierten Bezugswissenschaft der pädagogischen Berufspraxis liegt; das würde wiederum Professionalisierungstendenzen unterstützen.

(b) Die Interessen der Schulen und der Lehrer resultieren aus der pädagogischen Aufgabenstellung, den Bedingungen ihrer Realisierung und der beruflichen und sozialen Lage der Lehrer. Wenn die Annahmen realistisch sind,

- daß Lehrer tendenziell Befriedigung eher aus inhaltlichen Aspekten ihrer Arbeit als aus beruflichen Statusaspekten ziehen,
- daß die "äußere" Schulreform vorläufig abgeschlossen ist und damit auch das Interesse der Lehrer nicht mehr im früheren Ausmaß absorbiert,
- daß in den Schulen viele neue und schwierige pädagogische Probleme gelöst werden müssen,
- daß die Lehrer an der Verbesserung ihrer konkreten Arbeitsbedingungen interessiert sind,

dann liegt es nahe, daß die Lehrer ihrer eigenen pädagogischen Kompetenzentwicklung und der Verbesserung ihrer innerschulischen Arbeitsbedingungen verstärkte Aufmerksamkeit widmen werden. Sie dürften daher auch verstärkt bereit sein, ihnen angemessen erscheinende Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen, die über die ohnehin alltäglich stattfindende Kommunikation und Kompetenzanpassung (Lektüre, Unterrichtsvorbereitung, "Tür und Angel"-Kommunikation, kulturelle Aktivitäten, Reisen, private und öffentliche Alltagserfahrungen etc.) hinausgehen. Es dürfte von der Art und Qualität der Angebote der Fortbildungsträger abhängen, wozu die Lehrer sich im einzelnen entscheiden. Die Hochschulen haben vermutlich günstige Chancen, die Lehrer zu erreichen, insbesondere dann, wenn es ihnen gelingt, eine integrierte pädagogische Bezugswissenschaft zu entwickeln. Sie können ihre Angebote auf der Grundlage wissenschaftlicher und didaktischer Entwicklungen konzipieren und durchführen, ohne dabei an Vorgaben der staatlichen Bildungsadministration gebunden zu sein.

Das dürfte Reflektions-, Handlungs- und Entwicklungsspielräume schaffen, die Lehrer im Prozeß ihrer pädagogischen Professionalisierung schätzen lernen können. Freilich entstehen in dem Maße, in dem sich Wissenschaftler direkt in schulische Entwicklungsprozesse einbringen, auch komplizierte Probleme ihrer rechtlichen Verantwortung im staatlichen Schulsystem (vgl. Avenarius 1980). Sollte allerdings die Verrechtlichung der Schule allmählich zu einer genaueren Definition von schulischer bzw. pädagogischer Eigenverantwortung und staatlicher bildungspolitischer Einflußmöglichkeit führen, könnten sich auch hier Lösungsmöglichkeiten abzeichnen, die den Schulen und den Lehrern die Chance geben, die wissenschaftliche Forschungs- und Entwicklungskompetenz direkt nutzbar zu machen.

Die verstärkten Aktivitäten außerstaatlicher Fortbildungsträger dürften zu einer stärkeren Konkurrenz zwischen der staatlichen Lehrerfortbildung und anderen Angeboten führen. Daraus wird vermutlich eine Tendenz zu einer stärkeren Anpassung der staatlichen Angebote an die Interessen und Bedürfnisse der Lehrer folgen, was wiederum Professionalisierungsprozesse und verstärkte Selbständigkeit der Schulen fördern dürfte. Zwar garantiert die öffentliche Schule als staatliche Institution in der Bundesrepublik im Prinzip gleiche Bildungsrechte für alle Heranwachsenden und muß somit prinzipiell staatlicher Regulation im Hinblick auf die grundlegenden schulischen Modalitäten unterliegen; aber das muß keineswegs bedeuten, daß die innerschulischen Organisationsprinzipien überall identisch sein müssen; im Gegenteil: unter unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sind zur Erreichung gleicher Ziele verschiedene Wege gegebenenfalls nicht nur möglich, sondern sogar erforderlich (Deutscher Bildungsrat 1973). Dabei bleibt die staatliche Regulation der schulischen Abschlüsse und ihrer Voraussetzungen ein hinreichend starkes, vereinheitlichendes Steuerungsmittel.

(c) Die Interessen der staatlich institutionalisierten Lehrerfortbildung ergeben sich aus ihrem Auftrag, Angebote zu entwickeln, die zur erweiterten Qualifikation der Lehrer führen; dabei sind die wissenschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen einerseits, die bildungspolitischen Prioritäten andererseits zur Geltung zu bringen. Die grundsätzliche Programmstruktur verweist auf eine Spannung zwischen Lehrerfortbildung als "Transmissionsriemen" staatlicher Politik (Durchsetzung bildungspolitischer Prä-

müssen, wie der Einheitlichkeitsforderung, und Prioritäten, wie der Innovation im Sinne der gesetzlichen und der bildungspolitischen Vorgaben) und Lehrerfortbildung als "Professionalisierungsstrategie" (Förderung professioneller Kommunikation und Problemlösungsstrategien; verstärkte Selbständigkeit der Schulen und der Lehrer). Die Lösung dieser Spannung hängt wesentlich von der Interpretation der grundlegenden Programmstruktur ab, die in Aushandlungsprozessen zwischen den Kultusbehörden, den Fortbildungsinstitutionen, den Kurs- und Projektleitern und schließlich den teilnehmenden bzw. betroffenen Lehrern geschieht. Eine Kultusadministration, der an verstärkter Selbständigkeit der Schulen und Professionalisierung der Lehrer liegt, wird sich hier recht anders verhalten als eine Kultusadministration, die amtshierarchische Aspekte betont, wie z. B. ein Vergleich zwischen Hessen und Bayern schnell deutlich machen kann. Da sich die Fortbildung ständig mit in der Hochschulausbildung angelegten Qualifikationsdefiziten der Lehrer auseinandersetzen und hier kompensatorische Aktivitäten entfalten muß, stellt sich unter Bedingungen verstärkter Konkurrenz unterschiedlicher Fortbildungsträger die Frage nach günstigen, behauptbaren Rahmenbedingungen, die hinreichend attraktive staatliche Angebote zulassen. Diese werden auf die Dauer vermutlich über das Angebot qualifikationsorientierter Fachkurse und abschlussorientierter Weiterbildungsangebote hinaus verstärkt im Angebot spezifischer, zeitlich begrenzter Funktionen (Kontaktlehrer, Mentoren etc.) liegen. Für die Einrichtung solcher Funktionen gibt es ein staatliches Monopol, das auch bei verstärkter Konkurrenz zwischen verschiedenen Fortbildungsträgern erhalten bleibt. Dies setzt freilich voraus, daß die gegenwärtig sich abzeichnende Zentralisierungstendenz in gewissem Umfang wieder zugunsten tätigkeitsfeldbezogener Ansätze modifiziert wird. Ein solches Fortbildungsangebot dürfte für die Schulen wie auch für die Hochschulen sehr attraktiv sein, weil es günstige Voraussetzungen für die Verbindung von Fortbildungs-, Ausbildungs- und innerschulischen Entwicklungsfunktionen schaffen würde. Freilich ist zu vermuten, daß sich das staatliche Angebot insgesamt differenzieren und unterschiedliche Grade der Nähe und Ferne zur einzelnen Schule ausbilden wird. Damit dürfte auch eine allmähliche Professionalisierung des in der Fortbildung tätigen Personals und eine gewisse Selbständigkeit der entsprechenden Institutionen einhergehen.

Die wechselseitigen Interessen von Hochschulen, Schulen bzw. Lehrern und institutionalisierter Fortbildung werden somit vermutlich in einem teils komplementären, teils konkurrenzialen Verhältnis zueinander stehen.

Dabei wirken durchaus starke Kräfte in Richtung weiterer Professionalisierung des Lehrerberufs und verstärkter Selbständigkeit der einzelnen Schulen. Deutliche Anzeichen sprechen dafür, daß für die weitere Entwicklung das Verhältnis von innerschulischer Entwicklung zu Bildungspolitik und Wissenschaft von grundlegender Bedeutung sein wird.

Literatur

- Avenarius, H., Rechtliche Aspekte der staatlichen Förderung pädagogischer Forschung, in: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, (Hg.) Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik - eine Dokumentation, Tübingen 1980, S. 137-170
- Bauer, K.-O. u. a., Ergebnisse empirischer Schulforschung: Sekundarschulen auf dem Prüfstand, in: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.), Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 1, Weinheim 1980, S. 141-170
- Berg, D. u.a.: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Evaluationsbericht des Regionalen Pädagogischen Zentrums in Aurich, Stuttgart 1980
- Brandt, H., Liebau, E., Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München 1978
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek 1978
- Curriculum Konkret, Zeitschrift des Modellversuchs Regionale Lehrerfortbildung, 1973-1976
- Curriculum Konkret, Beihefte 1 bis 9 (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung), Frankfurt/M. 1977
- Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Deutscher Bildungsrat, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schulen und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Stuttgart 1973
- Döring, K.W., Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 4/1973
- Dreher, E., Specht, W.: Probleme der sozialen Organisation in der Sekundarstufe I. In: Keim, W. (Hg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein 1978, S. 264-292
- Eheim, H.D. u.a.: Zur Organisationsform einer praktischen Bildungsforschung und -planung. In: Die Deutsche Schule 7/8. 1975. S. 472-488
- Eigler, H. u.a.: Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.), 1980, a.a.O., S. 45-71
- Engelhardt, M.v.: Lehrerarbeit und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung über Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Forschungsbericht Göttingen 1979
- Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977

Freidank, G. u.a. (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M. 1980

Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: ders. u.a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 2/1972, S. 9-25

Fuhr, R.: Wider die falsche Lehrerfortbildung; b:e-Interview mit Reinhard Fuhr, In: b:e 3/1981, S. 39-41

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.): Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hamburg 1979

Gerbaulet, S. u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit einer Analyse über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Eine Denkschrift. Stuttgart 1972

Goldschmidt, D., Roeder, P.M. (Hg.): Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart 1979

Gruschka, A. (Hg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976

Händle, C.: Begründung und Realität von Demokratisierung in der Schule. Frankfurt/M. 1977

Haenisch, H., Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980

Hartmann, A.: Organisationsentwicklung in der Schule. Organisationswissenschaftliche, professionelle und gruppensystemische Probleme schulischer Entwicklungsprogramme. Eine kritisch-systematische Zwischenbilanz zur amerikanischen Multiunit-Versuchsschule. Hamburg 1975

Heine, U. u.a.: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. Kassel 1980

Heinze, T. u.a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975

Hentig, H.v.: Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Stuttgart 1971

Hoffmann, L.: Berufliche Qualifikationsanforderungen und tätigkeitsfeldbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. Msk. Bielefeld 1980 (Kurzfassung in: Liebau, E., Teichler, U. (Hg.) a. a. O., S. 91-93)

Hurrelmann, K.: Die Gesamtschulidee darf nicht zerforscht werden. In: Frankfurter Rundschau v. 21.5. 1980

Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 59-96

Kröll, U. (Hg.): Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. Weinheim 1980

Laaser, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Zwei Bde. Reinbek 1980, S. 1343-1375

Laurenze, A., Radtke, F.O.: Schulnahe Curriculum-Entwicklung - Was nun? Erfahrungen mit einer Innovationsstrategie. In: Die Deutsche Schule 7/8, 1980, S. 416-427

Liebau, E.: Untersuchungen zur Realität schulbezogener Handlungsforschung. Eine vergleichende Studie zu fünf Handlungsforschungsprojekten. Diss. Göttingen 1979

Liebau, E., Teichler, U. (Hg.): Hochschule und Beruf. Forschungsperspektiven. Kassel 1981

Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim 1974

Neusel, A., Teichler, U. (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. Kassel 1980

Oppermann, T.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C für den 51. Deutschen Juristentag. München 1976

Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. In: betrifft: erziehung 1/1975, S. 46-51

Projektgruppe SIGS: Soziale Interaktion in der Gesamtschule. Erfahrungen und Perspektiven der Gesamtschulpraxis. Hannover 1975

Projektgruppe SIGS: Innere Entwicklungen an Gesamtschulen. Das Beispiel der IGS Göttingen-Geismar. In: Bauer, K.O., Rolff, H.-G. (Hg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim 1978, S. 46-68; und in: Brinkmann, G. u.a. (Hg.): Theorie der Schule. Schulmodelle II: Gesamtschulen und Alternativschulen, Königstein 1980, S. 128-151

Projektgruppe TUP: Projektarbeit als Lernprozeß. Frankfurt/M. 1974

Remmers, W.: Rede zur Eröffnung des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Göttingen, März 1980

Rösner, E., Tillmann, K.-J.: Strukturelle Entwicklungen: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.), 1980, a.a.O., S. 73-103

Rolff, H.-G.: Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel - ein Bericht über Schulreformplanung in den USA. In: Die Deutsche Schule 6, 1977, S. 357-373

Rutter, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980

Schneider, J.: Umfrage zum Team-Kleingruppen-Modell an allen Integrierten Gesamtschulen der BRD und Berlins (West). Staatsexamensarbeit. Umdruck Wuppertal 1978

Scholz, G.: Professionalisierung durch Lehrerfortbildung? Rundfunkvortrag im Hessischen Rundfunk, Reihe "Bildungsfragen der Gegenwart" am 6.6.1976

Schwelien, M.: Weniger Erlasse - mehr Recht, in: Die Zeit v. 20.3.1981

Senator für Schulwesen, Berlin: Offene Schule. Drucksache 7/1627 des Abgeordnetenhauses von Berlin. Berlin 1979

Steube, W.: Modelle im Hochschulbereich. In: Neusel, A., Teichler, U. (Hg.), 1980, a.a.O., S. 97-109

Trommer-Krug, L. mit Krappmann, L.: Soziale Herkunft und Schulbesuch. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.), 1980, a.a.O., S. 217-281

Webler, W.-D.: Teilarbeitsmärkte und regionale Bildungsplanung. Das Beispiel Ostwestfalen-Lippe und die Universität Bielefeld. Msk. Bielefeld 1980 (Kurzfassung in: Liebau, E., Teichler, U. (Hg.), 1981, a.a.O., S.23-26)

Wellendorf, F.: Formen von Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, P. u.a., 2/1972, a.a.O., S. 91-113

Winkel, K.: Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs? Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Diss. Göttingen 1978

Zeitschrift für Pädagogik 3/1978 (Thema: Lehrerfortbildung, Beiträge von : Gstettner/Rathmayr; Lütgert, Schüler, Laurenze; Baumann, Genger; Böwer-Franke)

Zeitschrift für Pädagogik 1/1981 (Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik, Beiträge von: Scheuerl; Uhle; Bollnow; Girmes-Stein; Grytzka; Löffelholz; Nicolin)

Zinnecker, J. u.a.: Die Praxis von Handlungsforschung. München 1975

