

## **RPZ-Impulse 2018**

**Matthias Bär**

# **Lernen lehren und Lehren lehren**

**Aspekte der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Weiterbildung  
von Lehrkräften**



## **Impressum**

RPZ-Impulse Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifenden Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

RPZ-Impulse Extra Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ oder anderer Autorinnen und Autoren zu aktuellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Themen.

Erscheinungsweise: Die RPZ-Impulse erscheinen einmal jährlich, die RPZ-Impulse extra in unregelmäßiger Weise. Beide Publikationen sind Online-Zeitschriften und kostenfrei zugänglich. Da sie eine ISSN-Nummer besitzen, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

Verantwortlicher Herausgeber: Dr. Ferdinand Herget, Direktor des RPZ

ISSN 2191-7930

[www.rpz-bayern.de](http://www.rpz-bayern.de)

© 2018 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.

Dr. Matthias Bär

# Lernen lehren und Lehren lehren

Aspekte der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Weiterbildung  
von Lehrkräften



# Inhaltverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Aspekte der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Weiterbildung von Lehrkräften.....</b>	<b>7</b>
1.1	Fragestellungen der Erwachsenenbildung.....	7
1.2	Lehrerfortbildung als spezifische Form der Weiterbildung .....	10
1.2.1	Rechtliche Regelungen in Bayern.....	10
1.2.2	Kritik an der Lehrerfortbildung .....	11
1.3	Kirchliche Lehrerfortbildung .....	13
<b>2</b>	<b>Lerntheoretische Aspekte in der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>15</b>
2.1	Konstruktivismus.....	16
2.2	Biographisches Lernen .....	18
2.3	Conceptual Change-theory .....	21
2.4	Lehren in der Erwachsenenbildung.....	22
<b>3</b>	<b>Religionspädagogik und Erwachsenenbildung bzw. Lehrerfortbildung:</b>	
	<b>Rezeption allgemeiner Theorien und Ansätze .....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>26</b>



# 1. Aspekte der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Weiterbildung von Lehrkräften

Das Feld der Lehrerfort- und -weiterbildung kann von Erkenntnissen im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung profitieren. Dazu werden im Folgenden Grundlagen und Diskussionen aus verschiedenen Richtungen erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei sind v. a. Ergebnisse von Belang, die mit den Tätigkeiten Lernen und Lehren im Zusammenhang stehen, denn diese machen den Kern der beruflichen Aktivitäten von Lehrkräften aus. Es zeigt sich, dass dieser Bereich ausgebaut werden kann und Synthesen sowie zugkräftige Theorien möglich sind, die auf den Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung angewendet werden können.

## 1.1 Fragestellungen der Erwachsenenbildung

Zunächst gilt es, das Feld der Erwachsenenbildung thematisch abzugrenzen und die in der Diskussion verwendeten Begriffe zu klären. Der Begriff Erwachsenenbildung kann am besten durch sein Objekt bestimmt werden: er umfasst die Bereiche allgemeine Bildungsangebote (z. B. kulturelle Einrichtungen), organisierte Lernangebote allgemeinbildender Art (z. B. Sprachkurse bei Volkshochschulen) und den Bereich der beruflichen Aus-, Weiter- und Fortbildung.<sup>1</sup> Neben der Arbeiterbewegung und, im geringeren Umfang, liberal-konservativen Kräften, waren und sind die Kirchen traditionell Träger dieser Maßnahmen. Dies trifft besonders auf die organisierten, oft kursartigen Angebote zu. Darüber hinaus sind kommerzielle Träger in diesem Feld aktiv.

Historisch waren dabei die Zielrichtungen verschieden: Im Bereich der Arbeiterbewegung ging es vor allem um emanzipatorische Aspekte, im bürgerlichen Bereich um die Hebung der Allgemeinbildung und der Moral des Einzelnen (z. B. durch Vereine zur Verbreitung von Büchern) und im kirchlichen Bereich z. B. um die Reduzierung der katholischen Inferiorität im preußisch dominierten Deutschen Reich nach der Reichsgründung oder um die Sicherung von Milieus, etwa durch zentral gesteuerte Musikerziehung in Kirchenchören etc. Parallel dazu findet man im kirchlichen Bereich auch emanzipatorische Ansätze, wie etwa die Jünglingsvereine von Adolph Kolping (Selbsthilfe) und die Frauenbildung des katholischen Frauenbunds (gegründet 1903).<sup>2</sup> Zum kirchlichen Bereich der Weiterbildung gehören weiterhin die berufsqualifizierenden Ausbildungen zu Katecheten bzw. kirchlichen Religionslehrkräften oder die allgemeinbildenden Angebote der Katholischen Akademien.

Einige zentrale Aspekte des heterogenen Feldes der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis sollen hier dargestellt werden. Heutige Ziele der Erwachsenenbildung sind die berufliche und außerberufliche Kompetenzentwicklung, die Innovationsfähigkeit der Betriebe und der in ihnen arbeitenden Personen, die Herstellung sozialer Kohäsion und die Förderung der politischen Teilhabe.<sup>3</sup> Im historischen Vergleich ergibt sich eine Kontinuität im Bereich der Emanzipation. Neu hinzugetreten sind ökonomische Aspekte. Die Allgemeinbildung, die moralische Hebung und die Festigung von Milieus hingegen sind nicht mehr Ziele der Erwachsenenbildung.

Die wissenschaftliche Reflexion dieses Feldes, das vereinzelt als Andragogik bezeichnet wird, grenzt sich von der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik ab. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Be-

---

<sup>1</sup> Englert, Art. Erwachsenenbildung, Sp. 838-840.

<sup>2</sup> Leimgruber, Vergewisserung, S. 48.

<sup>3</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter S. 667.

reich der beruflichen Aus-, Weiter- und Fortbildung. Das Feld allgemeinbildender Angebote wird eher von der Disziplin der Kulturwissenschaft erfasst.

Eine Besonderheit der Erwachsenenbildung besteht in der nicht-formalisierten Professionalität der Akteure, denn eine formalisierte berufsbezogene Ausbildung zum Erwachsenen- oder Weiterbildner existiert nicht in gleicher Weise, wie dies für die lehrende Tätigkeit in der Schule eingeführt ist. Im deutschsprachigen Bereich kann an einzelnen Universitäten oder (Pädagogischen) Hochschulen ein akademischer Abschluss (B. A. / M. A.) in diesem Bereich erworben werden. Der Studiengang ist entweder in der Pädagogik oder in der Soziologie angesiedelt. Absolventen arbeiten zumeist in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder der innerbetrieblichen bzw. überbetrieblichen Weiterbildung und planen Konzepte und Programme. Verwendungen im Bereich der Personalführung und -entwicklung sind ebenfalls zu beobachten.

Grundlage der praktischen dozierenden Arbeit in diesem Bereich ist zumeist die eigene Tätigkeit der Lehrenden im Feld, in dem die Teilnehmer wirken. Häufig handelt es sich um Nebentätigkeiten.

Einige Bereiche der Erwachsenenbildung stehen gegenwärtig im Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion: Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Mentoring.

- „Weiterbildung“ beschreibt Ekkehard Nussli als „Instrument betriebswirtschaftlich organisierter Personalentwicklung“, es geht dabei um den Erwerb konkret benennbarer Qualifikationen, die einen beruflichen Aufstieg ermöglichen. In theoretischer Hinsicht beobachtet Nussli Mängel in der Adaption von Ansätzen und Methoden aus den Bezugswissenschaften (z. B. Psychologie, Neurobiologie, Sprach- und Kommunikationswissenschaft) und das Fehlen eines eigenen Methodenrepertoires. In der beruflichen Weiterbildung wurden die Inhalte sukzessive von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen abgelöst, wobei sie sich der Persönlichkeitsbildung zu und von der reinen Fachlichkeitsentwicklung abwendet.<sup>4</sup> Hier geht es dennoch um ökonomische Aspekte, oft aus Sicht des Arbeitgebers. Seit längerem schon werden Inhalte der Berufsausbildung in zunehmendem Maße in die Weiterbildung verlagert.<sup>5</sup> Dies ist auch Diskussionen z. B. mit Verantwortlichen für die zweite Phase der Lehrerausbildung zu entnehmen, u. a. wenn es um die Einführung in moderne Medien oder um die Behebung fachwissenschaftlicher Defizite aus der ersten Phase geht.
- Daneben werden offenere Konzepte des Lernens Erwachsener beschrieben und analysiert. „Lebenslanges Lernen“ geht über den Begriff der Weiterbildung hinaus und meint informelle und organisierte Lernvorgänge, die besonders in Phasen von Übergängen und Neuorientierungen wertvolle Weiterentwicklungen ermöglichen.<sup>6</sup> Das Proprium des lebenslangen Lernens ist die Ausweitung des Lernbegriffs über Kindheit und Jugend hinaus auf die gesamte Lebensdauer, die geringere Anbindung an Bildungsinstitutionen und damit verbunden der Zugriff auf informelle Lernsituationen.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Arnold, Weiterbildung und Beruf, S. 935.

<sup>5</sup> Arnold, Weiterbildung und Beruf, S. 941.

<sup>6</sup> Schellhammer, Wie lernen Erwachsene, S. 12.

<sup>7</sup> Von Felden, Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens, S. 161.



- Nicht ohne Belang sind Forschungen zum Bereich des „Mentorings“. Mentoring ist eine Lernform „die auf der Vermittlung selbst erworbener und praktizierter Erfahrungswissensbestände durch die Mentor/-innen an die Mentees basiert, um diese damit in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung unterstützen zu können.“<sup>8</sup> Einerseits spielt dies im informellen Bereich in den Schulen bei der Einführung jüngerer Lehrkräfte eine ganz zentrale Rolle, andererseits kann man einen nennenswerten Teil der Lehrerfortbildungen diesem Bereich zuordnen, insofern Referentinnen und Referenten sehr häufig selbst aktive oder ehemalige Lehrkräfte sind, die ihre Einsichten und Erfahrungen in strukturierter Form weitergeben. Gleichzeitig fehlen den Fortbildungsprogrammen oft wichtige Aspekte des Mentoring, wie etwa die mittelfristige Begleitung und der kontinuierliche Austausch über das Erreichen klarer Ziele.

Breiteren Raum in der Forschung nimmt das Verhalten der Adressaten, v. a. die Teilnahme an Angeboten und die Erreichbarkeit der Zielgruppen ein. Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildungen sind im institutionellen Bereich (Kosten, Termine, Orte, Außendarstellung der Maßnahme), im situationalen Bereich (Lebenslage und -phase, Unterstützung durch das professionelle oder private Umfeld) und im dispositionalen Bereich (Motivation, Zutrauen in den eigenen Erfolg, vorangegangene Erfahrungen) zu finden.<sup>9</sup> Ein wesentlicher Unterschied zu Bildungsangeboten im schulischen oder akademischen Bereich besteht in der in aller Regel völlig freiwilligen Teilnahme der Lernenden. Zwar gibt es z. B. im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften Fortbildungsverpflichtungen<sup>10</sup>, doch werden diese durch die Schulaufsicht häufig nicht im Sinne einer Schulpflicht durchgesetzt. Durch das vielfältige Angebot besteht überdies die Möglichkeit, individuell aus Kursen oder Veranstaltungen auszuwählen. In allen Bereichen der beruflichen Weiterbildung ist es sehr auffällig, dass Frauen, die Mütter sind, in viel geringerem Maße an Angeboten partizipieren, als Männer, die Väter sind.<sup>11</sup>

Diskussionsfelder im Bereich der Erwachsenenbildung werden von Rudolf Englert zusammengestellt:

Ziele der Erwachsenenbildung können ihm zufolge sein:

- individuelle Bildungsbedürfnisse,
- gesellschaftliche Leitvorstellungen,
- ökonomische Erfordernisse,
- kritische Reflexion,
- soziale Teilhabe.

In Bezug auf die Didaktik der Erwachsenenbildung ist für Englert die wesentliche aktuelle Frage:

- Soll das Lernen beim strukturierten Expertenwissen oder beim Alltags- und Erfahrungswissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer seinen Ausgang nehmen?

Im Folgenden soll das vielgestaltige Feld der Erwachsenenbildung auf diese Ziele und diese didaktische Frage hin untersucht werden.

---

<sup>8</sup> Schell-Kiehl, Mentoring: Lernen aus Erfahrung?, S. 35.

<sup>9</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter S. 664.

<sup>10</sup> Vgl. dazu Art. 20 BayLBG.

<sup>11</sup> Wittpoth, Beteiligungsregulation in der Weiterbildung, S. 1161f.

## 1.2 Lehrerfortbildung als spezifische Form der Weiterbildung

Unter Lehrerfortbildung versteht man berufsbegleitende und professionsspezifische Bildungsangebote für Personen, die schulischen Unterricht erteilen. Somit ist sie ein Sonderfall der betrieblichen Weiterbildung und weist für diese typische und spezifische Charakteristika auf. Mit anderen Bereichen der Weiterbildung hat sie gemeinsam, dass es „vor allem die höher gebildeten Erwachsenen mit besserem Einkommen und gehobener beruflicher Position [sind], die überdurchschnittlich an Weiterbildung partizipieren. Beamte nehmen im Durchschnitt häufiger Bildungsangebote in Anspruch als Angestellte [...]“<sup>12</sup> 69 % der Personen mit Hochschulabschluss schätzen ihren Weiterbildungsbedarf als hoch ein, aber nur 42 % der Personen ohne qualifizierte Berufsausbildung.

Für Lehrerfortbildung ist z. B. die im Verhältnis relativ große Stabilität des Berufsbildes charakteristisch. Daraus ergibt sich die beobachtbare Stabilität der Situation der Weiterbildung.<sup>13</sup> Auch wenn konkrete Statistiken nicht verfügbar sind: Ein Unterschied der Lehrerfortbildung im Vergleich zur allgemeinen beruflichen Weiterbildung scheint darin zu bestehen, dass die Teilnehmerzahlen im Bereich der Lehrerfortbildungen nicht ansteigen.<sup>14</sup>

Ein weiterer typischer Faktor der Lehrerfortbildung ist die relativ starke Verrechtlichung, die damit zusammenhängt, dass die meisten Lehrkräfte im staatlichen oder kirchlichen Dienst stehen und damit in hochgradig bürokratisierten Systemen arbeiten. Die Fortbildungen, auch wenn sie von privaten Institutionen durchgeführt werden, sind kaum oder gar nicht kommerzialisiert und dadurch relativ frei von den von Englert angesprochenen ökonomischen Interessen. Welchen anderen Bereichen sie zuzuordnen sind, ist angesichts der Heterogenität des Angebots nicht klar zu bestimmen. Zu denken ist v. a. an die individuellen Bildungsbedürfnisse und an Angebote, die sich an die Entwicklung der eigenen Spiritualität richten. Der kleine Bereich der echten Weiterbildungen (z. B. zur Erlangung schulinterner Funktionen) ist ausschließlich auf die Schulträger als Anbieter oder auf den Staat beschränkt.

### 1.2.1 Rechtliche Regelungen in Bayern

Es zeigt sich, dass die staatlichen Vorgaben in Bayern den Stand der wissenschaftlichen Reflexion spiegeln, weil Aspekte der Teilnehmererfahrung und andererseits die Vermittlung von Expertenwissen angesprochen und geregelt werden. Von Interesse ist die hier beobachtbare Funktionszuweisung im Bereich der Ausbildung, die teilweise durch Fortbildungen ergänzt wird.

Die Lehrerfortbildung ist v. a. durch Art. 20 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG, zuletzt geändert 2016) geregelt:

Art. 20

Fortbildung der Lehrer

(1) <sup>1</sup>Die Fortbildung des Lehrers dient der Erhaltung der für die Ausübung des Lehramts erworbenen Fähigkeiten und deren Anpassung an die Entwicklung der Erkenntnisse der Wissenschaft bzw. der Wirtschafts- und Arbeitswelt. <sup>2</sup>Sie ist durch Fortbildungseinrichtungen zu fördern.

<sup>12</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter, S. 661.

<sup>13</sup> Arnold, Weiterbildung und Beruf, S. 932.

<sup>14</sup> Arnold, Weiterbildung und Beruf, S. 933 mit differenzierten Zahlen.

(2) <sup>1</sup>Die Lehrer sind verpflichtet, sich fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. <sup>2</sup>Für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, die im dienstlichen Interesse liegen, können im notwendigen Umfang dienstliche Erleichterungen gewährt werden.

(3) <sup>1</sup>Umfang und Inhalt der Fortbildung regelt das Staatsministerium. <sup>2</sup>Über den Umfang ist das Einvernehmen mit dem Staatsministerium der Finanzen, für Landesentwicklung und Heimat herbeizuführen.

In der kultusministeriellen Bekanntmachung vom 9. August 2002 (III/7-P 4100-6/51 011) werden einige Ziele festgehalten: Es geht um einen „ständigen berufsnahen Weiterlernprozess“, der der Lehrkraft helfen soll „sich dem Wandel der gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen; sie unterstützt das personale Selbstverständnis und die berufliche Identität des Lehrers. Sie kann auch Aufgaben der Ausbildung und der Weiterbildung übernehmen. [...] Ihre Inhalte orientieren sich im Sinne einer Angebotsorientierung schwerpunktmäßig am verfassungsgemäßen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen und den aktuellen bildungspolitischen Zielsetzungen, an der Lehrplanentwicklung sowie an der Entwicklung von Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, im Sinne einer Nachfrageorientierung dagegen vorrangig am erklärten Bedarf der Lehrkräfte an den Schulen.“ Das Aufgabenfeld ist sehr breit angelegt und reicht von der Ausbildung, über Grundsatzfragen von Schule bis hin zur fachlichen Fortbildung.

Das Staatsministerium legt ein zweijähriges Schwerpunktprogramm fest. Lehrkräfte müssen zwölf Fortbildungstage in vier Jahren zu je 300 Minuten belegen, davon müssen mindestens 100 Minuten aus einer schulinternen Fortbildung stammen. Jede Schule hat einen Fortbildungsplan zu führen. Die Lehrerfortbildung in Bayern erfolgt zentral (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, das Institut für Lehrerfortbildung in Gars (KR), das Institut für Lehrerfortbildung in Heilsbronn (EvR) und die Bayerische Landesstelle für den Schulsport in München), regional (Regierungen bzw. Ministerialbeauftragte), lokal (ggf. Schulämter) und schulintern. Andere (z. B. kirchliche) Fortbildungsveranstaltungen können im Einzelfall vom Staatsministerium anerkannt werden.

Ziele dieser Maßnahmen sind individuelle Bildungsbedürfnisse.

### **1.2.2 Kritik an der Lehrerfortbildung**

Die Lehrerfortbildung wird z. T. kritisch diskutiert, wobei sehr unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen.

Jürgen Oelkers stellt systematisch und begriffsorientiert fest, dass das, was als Lehrerfortbildung bezeichnet wird, eigentlich im Sinne der Erwachsenenbildung „Weiterbildung“ heißen müsste, aber so nicht heißen darf, weil kaum je aus Fortbildungen eine formale Qualifikation für eine berufliche Entwicklung folgt. Dies ist allerdings ein weiteres Problem, das mit der engen Bindung von Karriereschritten an formale Abschlüsse bzw. an formalisierten Beurteilungen zusammenhängt.<sup>15</sup>

Jutta Maybaum und Jan Hofmann stellen fest, dass Lehrerfortbildung oft als „Zauberformel für den Ausgleich von Defiziten im System“ angesehen würde und immer dann in die öffentliche Wahrnehmung geriete, wenn „ein konkretes Problem“ auftauche, „das mit den bisher vom Lernpersonal praktizierten Verfahren nicht zu lösen ist“. Damit wird eine Kurzfristigkeit der Planungen und der inhaltlichen Ausrichtungen beklagt, hinter der längerfristige, auf Wirksamkeit hin orientierte Vorgehenswei-

---

<sup>15</sup> Oelkers, Lehrerfortbildung.

sen zurückzutreten hätten.<sup>16</sup> Dem schließt sich Oelkers an und fordert eine Abkehr von einem „Kurs-system mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen“<sup>17</sup>.

Edwin Stiller und Klaus Winkel leiten aus den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 16. Dezember 2004) Forderungen für die Lehrerfortbildung ab: die Fortbildungen müssen eng an den „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften“ angebunden sein und sich auf Kompetenzen beziehen „über die sie zur Bewältigung von komplexen und oft nicht vorhersehbaren Anforderungen verfügen sollen“<sup>18</sup>. Dabei wird auf Kritik hingewiesen, dass Fortbildungsprogramme oft von „Theoretiker[n], die oft ohne Kenntnis des täglichen Lehr-Lern-Verhältnisses, im elfenbeinernen Turm, ohne im Leben einmal vor einer Klasse gestanden zu haben, gerne über Lehrerbildung spekulieren und auch da-rüber, was Lehrpersonen wirklich bräuchten oder was alles gut gemacht werden sollte“<sup>19</sup>. Oelkers spitzt zu: „Die herkömmlichen Angebote der Fortbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde.“<sup>20</sup> Er bezieht sich dabei v. a. auf das Problem des Transfers der Inhalte in die Praxis.

Regelmäßig diskutiert wird auch die Frage nach der Zertifizierung von Fortbildungen. Diese wird häufig skeptisch beurteilt. Mit Zertifizierungen sollen Qualitätsstandards gesichert werden. Franz Josef Becker und Maybaum befürworten diese<sup>21</sup>, v. a. wenn es sich um Angebote handelt, die nicht von staatlichen Akteuren stammen. Kritisch angemerkt wird, dass zwar Träger und Programm zertifiziert werden können, nicht aber die Qualifikation der Teilnehmer.<sup>22</sup> Mit Blick auf die Fortbildung von Religionslehrern ist hinzuzufügen, dass die zahlreichen Fortbildungen, die laut der Datenbank FibS, die die für Bayern zugelassenen Fortbildungen enthält, für Lehrkräfte mit katholischer Religionslehre geeignet seien, oft weder durch den Staat noch durch die Kirche auf ihre fachliche Passung hin überprüft werden.

Eng mit dieser Diskussion verbunden ist die Klage darüber, dass die Fortbildungen von Seiten des Staates zurückgefahren würden und private Akteure das Feld zunehmend mitbestimmen würden.<sup>23</sup>

Auch die Praxis der Evaluation von Fortbildungen ist Gegenstand der Kritik. Forderungen von Hans Haenisch waren bereits 1990:

- Ansprache der Teilnehmer im Vorfeld der Veranstaltung,
- prozessbegleitende Evaluation,
- Sicherung der Wirksamkeit von Evaluationsergebnissen.<sup>24</sup>

Diese Forderungen bleiben aktuell.

Hans Mendl benennt aus seiner Sicht negative Aspekte des hergebrachten Systems der Lehrerfortbildungen. Die thematische Ausrichtung beruhe richtigerweise auf der „Situationsanalyse schulischer Praxis und Notwendigkeiten vor Ort“. Die Freiwilligkeit aber führe zur Nichterreicherung derjenigen

---

<sup>16</sup> Maybaum / Hofmann, Einleitung, S. 4.

<sup>17</sup> Oelkers, Lehrerfortbildung, S. 4.

<sup>18</sup> Stiller / Winkler, Standards, S. 45.

<sup>19</sup> Stiller / Winkler, Standards, S. 49.

<sup>20</sup> Oelkers, Lehrerfortbildung, S. 10.

<sup>21</sup> Becker / Maybaum, Zertifizierung, S. 54.

<sup>22</sup> Becker / Maybaum, Zertifizierung, S. 55.

<sup>23</sup> Hanisch / Lohmann, Zusammenfassung, S. 83.

<sup>24</sup> Haenisch, Evaluation.

Lehrkräfte, die am meisten der Fortbildung bedürften.<sup>25</sup> Er plädiert vorsichtig für ein größeres Maß an Verbindlichkeit.<sup>26</sup> Diese ist aber auch in anderen Bereichen der beruflichen Weiterbildung kaum zu finden.<sup>27</sup> Oelkers fordert ebenfalls Verbindlichkeit von Fortbildungen und einen dafür vorgesehenen Anteil in der Arbeitszeit von Lehrkräften.<sup>28</sup>

Aus Mendls Kritik und auch aus allgemeinen Beobachtungen, wie etwa die Problematik, dass die Absenz von Lehrern zu Zwecken der Fortbildung in der Unterrichtsausfallstatistik für die Schule negativ gewertet werden, ergeben sich Fragen: Wird die Lehrerfortbildung in hinreichender Weise gefördert und überprüft? Welchen Stellenwert haben Fortbildungen für die Weiterentwicklung von Lehrern? Wie werden in systematischer Weise Schulentwicklungsprozesse durch Fortbildungen gesteuert?

### 1.3 Kirchliche Lehrerfortbildung

Die Kirchen sind im Bereich der Fortbildung kirchlicher und staatlicher Lehrkräfte für das Fach Religionslehre engagiert. Teilweise existieren in den Bistumsverwaltungen Planstellen, deren Inhaber sich ausschließlich oder vordringlich mit dieser Aufgabe befassen. Dies gilt v. a. für den Bereich der Grund-, Mittel- und Förderschulen, aber teilweise auch für den Bereich aller anderen Schularten. Anlass dafür ist, dass für die kirchlichen Religionslehrerinnen und -lehrer, die überwiegend im Bereich der Grund-, Mittel- und Förderschulen eingesetzt werden, die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung alleine bei den Kirchen liegt. Die Bemühungen stehen im Kontext der allgemeinen Diskussion im Bereich der Lehrerfortbildungen. Einerseits sind sie mit den gleichen Rahmenbedingungen konfrontiert, andererseits setzen sie aus der kirchlichen Perspektive eigene Akzente. Hier sollen der Orientierungsrahmen des Institut für Lehrerfortbildung in Essen-Werden und das Handbuch PODA für die kirchliche Lehrerfortbildung in Bayern herangezogen werden. Das Qualitätshandbuch für die kirchliche Lehrerfortbildung in Bayern PODA entstand in Zusammenarbeit von RPZ und den bayerischen (Erz-)Diözesen. Es beinhaltet Qualitätskriterien für die Durchführungen von Fortbildungen für kirchliche Lehrkräfte:

In der kirchlichen Lehrerfortbildung steht seit längerem die Frage der Qualitätssicherung und -entwicklung im Mittelpunkt. Gremien, wie auf der katholischen Seite der Koordinierungsrat für kirchliche Lehrerfortbildung, bearbeiten diese Frage in theoretischer und praktischer Hinsicht.

Im engeren Bereich der kirchlichen Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern werden in den kirchlichen Dokumenten in Bezug auf die Zielorientierung die „Ergebnisse und Leistungen („Outcome“)“ stärker in den Mittelpunkt gerückt, um die Qualität der Fortbildungsmaßnahmen an diesen festzumachen. Dazu wird vorgeschlagen: „Verstärkung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung; Vorgabe normativer, verbindlicher Standards; Verpflichtung zur Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluation); Auf- und Ausbau schulischer Unterstützungssysteme“<sup>29</sup>. Durch dieses sei ein

---

<sup>25</sup> Die Freiwilligkeit steht in einer gewissen Spannung zu Art. 20 BayLBG, kann aber von der großen Zahl der Angebote von Fortbildungen und der freien Auswahl durch die Lehrkraft abgeleitet werden. Für das von der Kirche selbst verantwortete Feld der Religionslehrkräfte im Kirchendienst haben einige bayerische (Erz-)Diözesen in den letzten Jahren verbindliche Fortbildungen mit relativ geringen Auswahlmöglichkeiten eingeführt.

<sup>26</sup> Mendl, Reflexivität, S. 244.

<sup>27</sup> Arnold, Weiterbildung und Beruf, S. 939.

<sup>28</sup> Oelkers, Lehrerfortbildung, S. 14.

<sup>29</sup> Priebe / Platzbecker, Orientierungsrahmen, S. 5.

System abgelöst worden, dass auf punktuelle Einzelveranstaltungen zur Aktualisierung fachwissenschaftlicher und didaktischer Kenntnisse gesetzt habe. Die Wirksamkeit könne in vier Bereichen beobachtet werden:

1. Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen,
2. Erwerb neuen Wissens und die Veränderung und Weiterentwicklung berufsbezogener Haltungen und Einstellungen,
3. Veränderungen des unterrichtlichen Handelns und
4. Wirkungen auf die Lern- und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern.

Dies kann für die ersten beiden Punkte sicher bejaht werden und wird durch Evaluation regelmäßig abgefragt. In Bezug auf die Veränderung des unterrichtlichen Handelns tritt das Problem zu Tage, dass die Fortbildungsreferenten keinen Einblick in die Praxis der Lehrkräfte vor und nach der Teilnahme an eine Maßnahme haben. In Bezug auf den letzten Punkt melden Botho Priebe und Paul Platzbecker Zweifel an, denn die Anzahl der Faktoren in Bezug auf diese Entwicklungen sei unbekannt und jedenfalls zu groß, um die Wirksamkeit einzelner Bedingungen feststellen zu können.<sup>30</sup> Dabei muss beachtet werden, dass die Erwartungen der Teilnehmer an das Outcome in der Regel besonders hoch sind und damit Enttäuschungen wahrscheinlicher werden.

Die Konzeption kirchlicher Fortbildungen im Bereich des religiösen Lernens als Sonderform der Erwachsenenbildung schließt hier an. „Religionspädagogische Fortbildungen haben den Anspruch, die Lehrerpersönlichkeit zu stärken, fachliche und individuelle Ressourcen zu aktivieren und Wissenstransfer von der Theologie in die Praxis [...] religiöser Bildung zu leisten [...].“<sup>31</sup> Zu den Spezifika kirchlicher Erwachsenenbildung gehört ihr diakonischer Aspekt. Damit ist die Option für die individuellen Bildungsbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbunden. Für den katholischen Bereich formuliert die Hirschberger Erklärung der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (1992): „Erwachsenenbildung orientiert sich an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen [...]. Erwachsenenbildung umfasst allgemeine, politische und berufliche Bildung und dient deren wechselseitiger Integration.“<sup>32</sup>

Einen anderen Aspekt hebt Martin Gronover hervor: Er betont den Doppelcharakter als Mittel zur beruflichen Qualifikation und als Bestandteil der kirchlichen Bemühungen um den Menschen. Das Ziel der kirchlichen Lehrerfortbildung umreißt Gronover so: „Den Erwachsenen in der Fortbildung soll durch die Unterbrechung des Üblichen, die Beobachtungen eigener beruflicher und persönlicher Erfahrungen und der Rekontextualisierung der Erfahrungen in ihrem beruflichen Werdegang letztlich ermöglicht werden, neuen Anforderungen, die auf ihren Unterricht durch Gesellschaft und Bildungssystem in die Praxis wirken, gerecht zu werden. Leitend für das Lernen in Fortbildungen wird also eine Ermöglichungsdidaktik sein, die sehr stark aus der Perspektive der Teilnehmenden heraus Inhalte und Diskurse entwickelt [...]. So kann vor allem gewährleistet sein, dass dargebotene Lernanlässe von den Teilnehmenden auch als relevant wahrgenommen und in ihr bestehendes, professionelles Repertoire übernommen werden.“ Hier werden wichtige Aspekte der allgemeinen Weiterbildung und

---

<sup>30</sup> Priebe / Platzbecker, Orientierungsrahmen, S. 9.

<sup>31</sup> Gronover, Art. Fortbildung, o. S.

<sup>32</sup> Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, 2001, 16f. Zitiert nach Blasberg-Kuhnke, Art. Erwachsenenbildung, o. S.

das genuin kirchliche Anliegen miteinander verbunden. Es wird wieder an die individuellen Bildungsbedürfnisse angeknüpft.

Im Qualitätshandbuch für die kirchliche Lehrerfortbildung wird ausgeführt:

„Diese Anforderungen [Ziele des Religionsunterrichts, Kompetenzorientierung, religiöse Bildung] machen eine kirchliche Lehrerfortbildung notwendig, die Lehrkräfte berufsbegleitend auf dem Stand aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse qualifiziert und systematisch auf der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung aufbaut. Die kirchliche Lehrerfortbildung trägt zur Professionalisierung von Lehrkräften bei und ist daher eine dauernde Aufgabe und wichtiger Teil der Berufsbiografie. Professionalisierung bedeutet vor allem die Fähigkeit zu einer Form der Selbstreflexion und des lebenslangen Lernens, die eine Lehrkraft befähigen, ihre Entscheidungen und Handlungen anderen gegenüber sachangemessen zu begründen. Professionalisierung fördert damit ein hohes Maß an Autonomie, Reflexionsfähigkeit und Dialogbereitschaft gegenüber den Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen und kritisch-konstruktiver Loyalität gegenüber der Kirche und den staatlichen bzw. kommunalen Behörden.“<sup>33</sup> Englerts didaktische Frage werden hier so beantwortet: Die „artikulierten oder feststellbaren Bedürfnisse“<sup>34</sup> sind der Ausgangspunkt der Fortbildungen, also das, was Englert mit „individuelle[n] Bildungsbedürfnisse[n]“ bezeichnet. Daneben wird hier auch die kritische Reflexionsfähigkeit als Ziel benannt, ebenso die Leitvorstellung der Dialogfähigkeit. PODA deckt den Bereich der kirchlichen Lehrerfortbildung sehr umfassend ab.

Auf Englerts Frage, welche Bedarfe bei Erwachsenenbildung im Mittelpunkt stehen sollen, kann für den Bereich der kirchlichen Lehrerfortbildung weiterhin festgestellt werden: An keiner Stelle der herangezogenen Dokumente und Beiträge aus dem kirchlichen oder theologischen Raum spielen ökonomische Erfordernisse eine Rolle. Dies trifft auch dann noch zu, wenn man sie in den theologischen Bereich hinein entsprechend übersetzt, beispielsweise als Bestrebungen zur theologischen Homogenisierung oder zur planvollen Implementierung dogmatischer Positionen. Häufig steht die Persönlichkeit der Adressaten im Zentrum.

## **2 Lerntheoretische Aspekte in der Erwachsenenbildung**

Unterschiedliche Theorien vom Lernen stehen in einem Zusammenhang mit unterschiedlichen Zielrichtungen von Fortbildungen, wie etwa die von Englert aufgeführten. Der Konstruktivismus hat eine progressiv-emanzipatorische Ausrichtung, das biographische Lernen eine praktisch ausschließlich an der Person des Lerners orientierte, und die Conceptual Change-theory interessiert sich für intrapsychische Prozesse beim Lernen und hat eine stärker individuelle Ausrichtung, die mit einem starken Interesse für die Inhalte verbunden wird.

Modelle, die auf direkte Instruktion im Sinne eines Output-Input-Lernens setzen, werden kaum noch vertreten und bleiben hier außer Betracht. Auf selbsttätiges Arbeiten setzende Konzepte, die oft auf dem Konstruktivismus aufbauen oder ihn modifizieren, haben sich mehrheitlich durchgesetzt. Im Folgenden sollen diese an Hand exemplarisch ausgewählter Autoren nachvollzogen werden. Diskutiert werden in dieser Übersicht der Konstruktivismus, das biographische Lernen und die Conceptual Change-theory. Diese spielen in der Praxis die größte Rolle und weisen Parallelen zu den in den schu-

---

<sup>33</sup> Qualitätshandbuch für die kirchliche Lehrerfortbildung in Bayern PODA, S. 6.

<sup>34</sup> Qualitätshandbuch für die kirchliche Lehrerfortbildung in Bayern PODA, S. 19.

lischen Lehrplänen verankerten Lernmodellen auf. In Bezug auf die lerntheoretische Debatte spielen v. a. die Arbeiten von Horst Siebert und Rolf Arnold (zur Anwendung des Konstruktivismus auf das Lernen Erwachsener) und von Jochen Kade (zur Anwendung des biografischen Lernens) eine gewichtige Rolle. Helmuth Fischler geht in seinen Überlegungen zur naturwissenschaftlichen Weiterbildung von der Conceptual Change-theory als zweckmäßigstem Lernparadigma aus.<sup>35</sup>

## 2.1 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus sieht Lernen als die Konstruktion einer innerpsychischen Wirklichkeit, die nicht notwendigerweise der äußeren Wirklichkeit entspricht. Durch die Aspekte der Selbststeuerung und der Relativierung der Wahrheitserkenntnis sieht Siebert im Konstruktivismus eine Erkenntnistheorie, die insbesondere mit der Demokratie und dem westlichen Pluralismus in engem Zusammenhang stehe. Konstruktivistische Fort- und Weiterbildung hat daher für ihn einen progressiven politischen Charakter.<sup>36</sup>

Sieberts Plädoyer für den Konstruktivismus als Lerntheorie für den Bereich der Erwachsenenbildung wurde in unterschiedlichen Bereichen rezipiert. Ein wesentlicher Grundgedanke bei Siebert ist es, dass „Lernen niemals zweckfrei“<sup>37</sup> ist und er daher einem funktionalistischen Bildungsbegriff nahesteht.

Für das Feld der politischen Bildung untersuchte seiner Arbeit „Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?“<sup>38</sup> die Anwendbarkeit und den potentiellen Ertrag dieser Theorie. Ansatzpunkt ist für ihn die Selbststeuerung der Teilnehmer, die „über den Ablauf eines Seminars mitbestimmen“<sup>39</sup> sollen. Er betont, der Konstruktivismus habe besonders den mit Nützlichkeit übersetzten Terminus der Viabilität mit dem „ethisch humanistischen Bildungsbegriff“<sup>40</sup> verbunden. Dabei baut er zunächst auf radikalen Konstruktivistinnen (z. B. Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld) auf, die einen pluralistischen und relativistischen Wahrheitsbegriff verwenden. Dieser geht auf den amerikanischen Pragmatismus zurück. Durch die gleichzeitige Betonung des Begriffs der Intersubjektivität wird eine völlige Kommunikationslosigkeit vermieden und die Möglichkeit zum Praxistransfer „d. h. eine Übertragung allgemeiner wissenschaftlicher Erkenntnisse auf besondere Situationen“<sup>41</sup> offen gehalten. Schon hier werden Postulate für die Bildung Erwachsener deutlich: Praxisbezug, realitätsnahe Übungen, praktische Kompetenzen. Lernen sei immer das Ergebnis von Kommunikation. Daraus leitet sich die Überzeugung ab, das „vielfach [...] Arbeitsgruppen den Vorträgen überlegen“<sup>42</sup> seien. Damit verbindet sich Kritik an traditionellen Instruktionmethoden, denn sie setzten nicht bei der Konstruktion von Wirklichkeit sondern bei der Vermittlung von Inhalten an. Diese sind für Siebert immer nur vorläufig und dürfen keinen dogmatischen Charakter annehmen.<sup>43</sup> Beim selbstorganisierten (autopoietische) Lernen wird das zu Lernende mit vorhandenen Kenntnissen vernetzt. Es wird durch Kommunikation angeregt. Die Offenheit für das Lernen entsteht durch die angeborene Neugier und Aufgeschlossen-

---

<sup>35</sup> Fischler, Auf dem Weg zu einem Kompetenzprofil der Lehrerenden.

<sup>36</sup> Siebert, Erwachsene, S. 102f.

<sup>37</sup> Messner, Konstruktivistische Erwachsenenbildung, S. 206.

<sup>38</sup> Siebert, Erwachsene.

<sup>39</sup> Siebert, Erwachsene, S. 9.

<sup>40</sup> Siebert, Erwachsene, S. 10.

<sup>41</sup> Siebert, Erwachsene, S. 24.

<sup>42</sup> Siebert, Erwachsene, S. 30.

<sup>43</sup> Siebert, Erwachsene, S. 63.



heit des Menschen.<sup>44</sup> Die Betonung der Bedeutung der Kommunikation führt bei Siebert zur Ablehnung von Onlinefortbildungsangeboten, die aus seiner Sicht i. d. R. auf Theorien der direkten Instruktion beruhen.<sup>45</sup>

Der strenge Konstruktivismus steht im Widerspruch zu der für die Konstruktion von Lernumgebungen notwendigen „liberalisierten Variante“. Nach Jochen Gerstenmaier und Heinz Mandl sei dieser Konflikt in der Praxis so aufgelöst worden, dass letztere stark vom amerikanischen Pragmatismus beeinflusst worden sei, der sich mit seiner Erkenntnistheorie durchgesetzt habe und sich so von den Prinzipien des eigentlichen Konstruktivismus entfernt habe.<sup>46</sup>

Die Frage nach der Rolle der Instruktion in solchen Lernprozessen ist zu beachten. V. a. Mandl hat auf die Notwendigkeit der Verbindung von Instruktion und Konstruktion hingewiesen und so Aspekte des Konstruktivismus für den allgemeinen Gebrauch handhabbar gemacht, insbesondere was die Planbarkeit von Lernsituationen betrifft.<sup>47</sup>

Arnold, der ähnlich wie Siebert emanzipatorische Ziele verfolgt, führt vier Prinzipien auf, die für die Didaktik der Erwachsenenbildung zentral seien: „(1) Teilnehmerorientierung, (2) Erfahrungorientierung, (3) Lebensweltbezug sowie (4) Verwendungsorientierung.“<sup>48</sup> Dies beruhe auf fünf zentralen Annahmen:

- „1. ‚Gewissheit‘ wird relativiert; das Erkennen ist keine Abbildung objektiver Wirklichkeit.
2. Denken, Fühlen, Handeln erfolgen aufgrund biografischer Erfahrungen und ‚innerer Bilder‘.
3. Erwachsene deuten die Welt nicht nur so ‚wie sie sie sehen, sondern auch so, wie sie sie aushalten können‘.
4. Systemisches Denken geschieht in Wechselwirkungen und erfolgt perspektivisch und relational.
5. Systemische Konzepte sind handlungsbezogen und ‚erlebbar‘.“<sup>49</sup>

Der Konstruktivismus führt zu einer für das Lernen wesentlichen Frage. Angesichts seiner theoretischen Grundlagen, ist es für den Konstruktivismus nicht einfach zu bestimmen, was nun den Lernerfolg ausmacht. So betont Monika Uemminghaus, dass es ein letztlich unaufhebbares Nebeneinander von subjektivem Erfolg des selbstgesteuerten Lerner und dem normativen Anspruch des Arrangeurs der Lernumgebung gibt.<sup>50</sup> Der Erfolg des Lernens äußert sich immer in der Performanz. Diese bleibt aber auf Grund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Weiterbildung und der Selbststeuerung des Lernprozesses für den Seminarleiter unsichtbar. Durch die Lerntheorie bedingt ist der Erfolg häufig sehr heterogen und inhaltlich divergierend.<sup>51</sup> Diesen kann der Seminarleiter oft nicht beobachten, da der Lernerfolg erst in konkreten Anforderungssituationen in der Praxis zu Tage treten kann. Es ist also deutlich erschwert, Ergebnisse von Lernarrangements zu evaluieren.

---

<sup>44</sup> Siebert, Erwachsene, S. 65.

<sup>45</sup> Siebert, Erwachsene, S. 118.

<sup>46</sup> Gerstenmaier / Mandl: Konstruktivistische Ansätze, S. 223.

<sup>47</sup> Gerstenmaier / Mandl, Konstruktivistische Ansätze, S. 226.

<sup>48</sup> Schellhammer, Wie lernen Erwachsene, S. 54f.

<sup>49</sup> Siebert, Erwachsene, S. 36.

<sup>50</sup> Uemminghaus, Lernen, S. 41.

<sup>51</sup> Uemminghaus, Lernen, S. 45.

## 2.2 Biographisches Lernen

Beim Biographischen Lernen steht die Biographie des Lernalters im Mittelpunkt. Barbara Schellhammer betont, Lernen von Erwachsenen hänge eng mit „der eigenen Biografie, mit Lernwiderständen und der Bedeutung von Emotionen“<sup>52</sup> zusammen. Sie stellt aus ihrer Sicht klar: „Es kommt nicht in erster Linie auf den Input an, sondern auf das, was *in* den Adressaten damit passiert – und das ist genuin abhängig von den Lebenserfahrungen betroffener Personen.“<sup>53</sup>

Anknüpfungspunkte an konstruktivistische Vorstellungen, zu denen biographisches Lernen nicht im Widerspruch steht, sondern das Lernen immer aus der Sicht des Lernenden beschreibt, bestehen. Daher weisen etliche Autoren eine große Nähe zu den lerntheoretischen Überlegungen des Konstruktivismus auf. Aus der konstruktivistischen Perspektive sieht Siebert das biographische Lernen als „reflexiv: die eigene Biografie wird ‚evaluiert‘. [...] Das ‚biografische Gepäck‘ enthält sowohl Belastungen als auch wertvolle Erinnerungen und Erfahrungen.“<sup>54</sup> Es ist daher immer „rückblickend“, wobei die Übereinstimmung des Erinnerten mit dem Geschehenen im Rahmen der von Siebert bevorzugten Erkenntnistheorie nicht anzunehmen ist.<sup>55</sup> Siebert ergänzt diese Aussage, wenn er die Zukunftsperspektiven der Lernenden als relevante Größe für die Lernbiographie ansieht.<sup>56</sup> Auch Peter Alheit sieht das Konzept der „Biographizität“ im Zusammenhang mit einem gemäßigten Konstruktivismus.<sup>57</sup>

Im weiteren Sinne findet biographisches Lernen lebenslang statt. Der „biographische Wissensvorrat“<sup>58</sup> bildet sich nach Alheit und Heide von Felden jederzeit implizit und präreflexiv durch in Lebenswelten eingebundene Kommunikation (sog. „natürliches Lernen“<sup>59</sup>). Die Autoren betonen, dass dabei die Bezogenheit auf Bildungsinstitutionen nicht vergessen werden darf.<sup>60</sup> „Interessant sind nämlich nicht primär die ‚Inputs‘, die uns zugemutet werden, und die zu erwarteten ‚Outputs‘ führen sollen, sondern in gewisser Weise die ‚intakes‘, deren Besonderheit nur durch die innere Logik unserer bereits gemachten biographischen Erfahrungen verstanden werden kann.“<sup>61</sup> Intakes sind dabei nicht einzelne Elemente der äußeren Wirklichkeit, die dem Lerner zugeführt werden, sondern neu in ihm entstandenes, individuell ausgeprägtes Wissen. Im Mittelpunkt stehen deshalb interne Verarbeitungsprozesse.

„Biographizität“ ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen – wenn man so will: unsere je eigene Erfahrungssprache, in die wir herausfordern Neues gleichsam ‚übersetzen‘ müssen [...].“<sup>62</sup> Dabei ist die erzählte Biographie und nicht eine mit historischen Methoden ermittelte Biographie Grundlage der Rekonstruktion der „Aneignungslogik des Lernhabitus“<sup>63</sup>. Die Verschiebung auf intakes spiegelt die zunehmende Subjektorientierung.

---

<sup>52</sup> Schellhammer, *Wie lernen Erwachsene*, S. 8.

<sup>53</sup> Schellhammer, *Wie lernen Erwachsene*, S.33.

<sup>54</sup> Siebert, *Erwachsene*, S. 88.

<sup>55</sup> Siebert, *Erwachsene*, S. 105.

<sup>56</sup> Siebert, *Subjektive Lerntheorien Erwachsener*, S. 45.

<sup>57</sup> Alheit, „Diskurspolitik“, S. 79.

<sup>58</sup> Alheit / von Felden, *Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun?*, S. 10.

<sup>59</sup> Herzberg / Truschkat: *Lebenslanges Lernen und Kompetenz*, S. 112.

<sup>60</sup> Alheit / von Felden, *Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun?*, S. 11.

<sup>61</sup> Alheit, „Diskurspolitik“, S. 79.

<sup>62</sup> Alheit, „Diskurspolitik“, S. 79.

<sup>63</sup> Herzberg / Truschkat, *Lebenslanges Lernen und Kompetenz*, S. 120.

Teile der Vertreter des biographischen Lernens greifen auf den Begriff des lebenslangen Lernens zurück. Inhaltlich unterscheidet man vier Schwerpunkte des lebenslangen Lernens:

1. Ein sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell,
2. ein non-utilitaristisches, kulturelles Modell,
3. ein liberales, allen offenstehendes Modell,
4. ein auf berufliche Qualifikation beschränktes Modell.<sup>64</sup>

Auf einen weiteren Aspekt weisen Autoren hin, die z. B. aus der Postmodernismuskonzeption Impulse aufgenommen haben, was meist zur Förderung der Heterogenität und der Ablehnung homogener Modelle führt. Dies hat u. a. Folgen für die Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung. Jochen Kade weiß sich explizit dem Postmodernismuskonzeption verpflichtet und unterstützt nicht die Ansicht, dass (Erwachsenen-)Bildung einen emanzipatorischen Auftrag habe.<sup>65</sup> Für ihn steht der in der klassischen neoliberalen Tradition stehende subjektivistische Aneignungsprozess im Mittelpunkt. Leitbegriffe wie Individualität, Erfahrung, Subjektivität und Biographie prägen seinen Ansatz.<sup>66</sup> Er geht von einer pluralen Gesellschaft aus, in der der Einzelne das für ihn Nötige und Sinnvolle adaptieren muss. Zwischen dem Handeln des Fortbildners und des Teilnehmers bestehe eine „radikale Differenz“, v. a. in Bezug auf den Bildungsbezug des Aneignungshandelns. Soziale individuelle Aspekte der Teilnahme sind ebenso relevant.<sup>67</sup> Der Begriff Wissensgesellschaft basiert auf der „angenommene[n] Kontingenz von Wissen und den damit verknüpften Unsicherheitsaspekten und [der] Zunahme von Nicht-Wissen, [dem] prognostizierten oder auch bereits empirisch beobachtbaren Wandel in der Struktur gesellschaftlicher Teilbereiche“<sup>68</sup> und wird v. a. im Bereich des biographischen Lernens häufig herangezogen. Als Desiderat wird hier benannt: „die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, individuellen Lernbedarfen und institutionellen Strukturen verstärkt zu erforschen“<sup>69</sup>. Für Sylvia Kade gewinnt die Aufgabe der Erwachsenenbildung, Partizipation an der Gesellschaft ermöglichen zu können, durch den Durchbruch der Wissensgesellschaft an Relevanz.<sup>70</sup> Sie verbindet damit emanzipatorische und individuelle Ziele der Erwachsenenbildung.

Ob Erwachsene anders lernen, als Jugendliche ist eine wichtige Frage im Bereich des biographischen Lernens. Dies wird im Allgemeinen heute verneint. Die Lernfähigkeit Erwachsener lässt bis ins hohe Alter hinein nicht nach, dabei nimmt aber die Prägung durch biographiebedingte Lernerfahrungen zu. Neues Wissen kann bei Erwachsenen vornehmlich durch Anknüpfung an das Vorwissen entstehen und ist auf die „Alltagsbedeutsamkeit“ verwiesen.<sup>71</sup> Weitere wesentliche Faktoren beim Lernerfolg Erwachsener sind die Bildungsbiografie und das Lernttraining. Einzig beim „mechanischen Auswendiglernen ‚sinnfreien Materials‘“ wird eine Abnahme mit steigendem Lebensalter beobachtet.<sup>72</sup> Eine Vermeidung einer „rein konsumierenden Haltung“ und eine „aktive [...] Auseinandersetzung mit den

---

<sup>64</sup> Von Felden, Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens, S. 160.

<sup>65</sup> Straß, Glaubende Erwachsenenbildung, S. 127.

<sup>66</sup> Straß, Glaubende Erwachsenenbildung, S. 129.

<sup>67</sup> Seitter, Aneignung, S. 17.

<sup>68</sup> Schell-Kiehl, Mentoring, S. 71.

<sup>69</sup> Schell-Kiehl, Mentoring, S. 72.

<sup>70</sup> Kade, Transformation zur Wissensgesellschaft, S. 99.

<sup>71</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter S. 671.

<sup>72</sup> Schellhammer, Wie lernen Erwachsene, S. 19.

jeweiligen Inhalten“ ist ebenfalls förderlich.<sup>73</sup> Bernhard Schmidt sieht dabei den Dozenten als „Moderator und Lernbegleiter, der den Teilnehmern Wege der aktive Wissensaneignung eröffnet“<sup>74</sup>.

Peter Faulstich weist darauf hin, dass schon „für das Lernen sinnloser Silben“ die „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“, nach der „Heranwachsende am besten“ lernten, empirisch unhaltbar sei. Altersbedingte Lernmüdigkeit, so sie nicht medizinisch bedingt ist, entstehe v. a. aus negativen Vorerfahrungen oder aus der mangelhaften Nachvollziehbarkeit der „Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen“<sup>75</sup>. Faulstich erkennt daher in folgenden Faktoren ernstzunehmende Lernhindernisse:

- Klausur/Isolation (Trennung von Lernen und Arbeiten)
- Hierarchie (Unterordnung unter den Dozenten)
- Dressur (Training ohne Bedeutungszusammenhänge)
- Zeitökonomie (zu knappe Lernzeiten)
- Selektion und Zertifizierung (Rangordnungen)
- Kontrolle (Disziplinierung)

Dagegen seien förderlich:

- Verbindung von Lernen und Anwenden
- Anerkennung der Teilnehmenden
- Herstellung der Zeitsouveränität
- Partizipation der Teilnehmenden<sup>76</sup>

Er leitet daraus ab, dass die Lernziele von den Interessen der Lernenden ausgehen müssen und die Lerninhalte problemorientiert ausgewählt werden müssen.<sup>77</sup> Der Lernanlass ist die Diskrepanzerfahrung zwischen (verallgemeinerbarem) Problem und vorhandener Kompetenz. Dabei ist die Anknüpfung an bisherige Lernerfahrungen wesentlich, wobei die Erwartungen der Teilnehmer aufzunehmen sind und die Möglichkeit zur Mitsteuerung für den Lernerfolg zentral ist. Ohne die realistische Perspektive, dass das Gelernte am Arbeitsplatz eingesetzt werden kann, ist kein Erfolg denkbar.<sup>78</sup> Dabei ist zu beachten, dass „Erfahrungen das Lernen, die Entwicklung und die Möglichkeiten, weitere Erfahrungen zu machen, durchaus auch behindern können.“<sup>79</sup> Erfahrungen führen zu Routinisierungen, also zu größerer Effizienz, aber durchaus auch zur „Beeinträchtigung der Wahrnehmung und des Handlungsrepertoires [sic!]“<sup>80</sup>. Der Umgang mit Erfahrungen in der Fort- und Weiterbildung lässt sich so zusammenfassen: „[...] den Teilnehmern dabei zu helfen, sich ihrer Problemdeutungen bewusst zu werden und diese – ausgehend von deren Inkonsistenzen und Ungereimtheiten – so weiterzuentwickeln, vor allem so zu differenzieren, daß die lernenden Erwachsenen befähigt werden, mit jenen Krisen ihres Selbst- und Weltverständnisses und den damit verbundenen Handlungsproblemen fertig

---

<sup>73</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter S. 672.

<sup>74</sup> Schmidt, Bildung im Erwachsenenalter S. 672.

<sup>75</sup> Faulstich, Erwachsenenbildung, S. 37.

<sup>76</sup> Faulstich, Erwachsenenbildung, S. 38f.

<sup>77</sup> Faulstich, Erwachsenenbildung, S. 40.

<sup>78</sup> Faulstich, Erwachsenenbildung, S. 79.

<sup>79</sup> Schell-Kiehl, Mentoring, S. 81.

<sup>80</sup> Schell-Kiehl, Mentoring, S. 83.

zu werden, die sie zur Teilnahme an Erwachsenenbildung motiviert haben.“<sup>81</sup> Das führt zur gesteigerten Relevanz des zurückgelegten Lernwegs.

Nach Schmidt, der biographische und lerntheoretische Aspekte verbindet, sind für die Gestaltung der Bildungsprozesse folgende grundsätzliche Punkte ausschlaggebend:

Soziologische Veränderungen führen zu Anfragen am Konzept des biographischen Lernens. Faulstich beobachtet eine Auflösung biographischer Muster in der Erwerbsphase, hält aber den biographischen Ansatz im Zusammenhang mit „critical life events“, also biographieprägende Einzelereignisse, für nach wie vor interessant.<sup>82</sup> Insgesamt muss das Fazit Ines Schell-Kiehls beachtet werden: „Das bloße Berichten von Erfahrungen, ohne dass diese in ihrer Konsequenz für die Herausbildung einer Erfahrungsstruktur und darauf basierender Deutungsmuster bearbeitet werden, reicht nicht dazu aus, dass [...] [es] quasi automatisch zu einem Lernen aus Erfahrungen“ kommt.<sup>83</sup>

Nur vereinzelt beschäftigt sich empirische Forschung mit der Frage nach dem Zusammenhang von Erfahrung und Lernen. In diesem Zusammenhang sind die empirisch erhobenen Ergebnisse der FALKO (Fachspezifische Lehrerkompetenzen)-Studie zu beachten.<sup>84</sup> Diese Studie, zu der sich an der Universität Regensburg Vertreter verschiedener Fächer<sup>85</sup> zusammengeschlossen haben, erforschte das Professionswissen von Studenten und Lehrern. Sie geht davon aus, dass das Professionswissen von Lehrkräften aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen bestünde.<sup>86</sup> Das Ergebnis der Studie ist, dass es „keine Zunahme des Professionswissens mit der Berufserfahrung der Lehrkraft“ gibt. Dabei wird festgestellt, dass das Fachwissen den Entwicklungsraum für das fachdidaktische Wissen eröffnet. Letzteres ist für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend, basiert aber notwendig auf sehr soliden domänenspezifischen Kenntnissen.<sup>87</sup>

### 2.3 Conceptual Change-theory

Die Grundidee der Conceptual Change-theory besteht darin, dass Lernen nie voraussetzungslos ist, sondern immer an bereits vorhandenen Vorstellungen anknüpft, die durch Lernen verändert werden. Diese Lerntheorie greift insofern auf konstruktivistische Vorstellungen zurück, als davon ausgegangen wird, dass Lernen immer im geistigen Bereich des Lernenden und an eine konkrete Situation gebunden ist und nicht mechanistisch als Reiz-Reaktion-System abläuft.<sup>88</sup> Ausgehend davon, dass jeder Lernende über den Gegenstand, mit dem er konfrontiert wird, bereits Vorstellungen (Präkonzepte) hat, besteht das eigentliche Lernen darin, dass diese in Anforderungssituationen als nicht mehr zutreffend erlebt werden und sich daraufhin verändern. Dabei wird – mitunter auch in langen Prozessen mit Umwegen – Falsches durch Richtiges ersetzt, wenn das Neue als plausibel, fruchtbringend und logisch nachvollziehbar erscheint. Dabei spielen auch motivationale und soziale Faktoren eine wichtige Rolle.

---

<sup>81</sup> Dewe, Theorien der Erwachsenenbildung, S. 196.

<sup>82</sup> Faulstich, Erwachsenenbildung, S. 173.

<sup>83</sup> Schell-Kiehl, Mentoring, S. 223.

<sup>84</sup> Krauss u. a., FALKO, S. 11.

<sup>85</sup> Didaktiken für Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religionslehre; Pädagogik.

<sup>86</sup> Krauss u. a., Falko, S. 10.

<sup>87</sup> Krauss u. a., Falko, S. 21.

<sup>88</sup> Ausführlicher mit Literatur: Herget, Conceptual Change.

Diese Lerntheorie spielt bislang im Bereich der Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung selbst in der Literatur zu naturwissenschaftlichen Zusammenhängen nur am Rande eine Rolle. Dies überrascht, denn z. B. im Bereich der Physikdidaktik, der Geschichtsdidaktik und der Didaktik des Sachunterrichts gibt es vielversprechende Ansätze, die auf neue Wege im Unterricht hinweisen. Fischler leitet aus den Erkenntnissen der Conceptual Change-theory ab, dass die Lehrenden in ihrer Weiterbildung gleiche oder ähnliche Prozesse der Selbstaneignung des Wissens durchmachen sollen, wie es für die Schüler geplant wird. Dies betrifft das Lernen selbst, aber auch Formen kooperativen Arbeitens.<sup>89</sup> Fischler formuliert davon ausgehend Erfolgskriterien für Lehrerfortbildungen: größere Zeiträume, Möglichkeiten für Lehrkräfte ihre Erfahrungen einzubringen, Sichtbarkeit von Integrationsmöglichkeiten des Gelernten in die täglichen Arbeitsprozesse, kollegiale Unterstützung.

## 2.4 Lehren in der Erwachsenenbildung

Die Konzeption einer Lehrerfortbildung richtet sich danach, welche Zielrichtung und welche Lerntheorie zugrunde gelegt werden. Was jeweils genau unter Lehren verstanden wird, ist daher durchaus verschieden.

Die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen hängt von „hinreichenden Chancen [...] [ab], ihre [= der Lehrer] eigene Schul- und Unterrichtspraxis [...] zum Gegenstand der Bearbeitung zu machen, von der eigenen Praxis her und auf diese hin etwas zu lernen, sich bei Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen die systematische Unterstützung holen zu können, die sie brauchen“.<sup>90</sup> Insofern ist ein Charakteristikum der Lehrerfortbildung die Umkehrung der Lehrerrolle, die in vielem der von Moderatoren bzw. Referenten in Fortbildungen entspricht. Dies ist ein ernstzunehmender Faktor bei der Planung und spielt eine große Rolle bei der Reflexion des Lehrens in Lehrerfortbildungen. Englerts didaktische Frage, ob vom strukturierten Expertenwissen oder von den Erfahrungen der Teilnehmer auszugehen ist, kann so beantwortet werden, dass ohne die Berücksichtigung der Teilnehmererfahrungen kein Ansatzpunkt für das Expertenwissen gefunden werden kann. Der Lehrende muss also diese Erfahrungen gut kennen.

Die allgemeinen Lerntheorien haben jeweils Konsequenzen für die Lehre. Allerdings betont Anita Pachner, dass es, anders als im schulischen Kontext, kaum Übereinstimmung in der Frage gäbe, was gute Lehre in der Erwachsenenbildung sei.<sup>91</sup> Der Konstruktivismus habe hier zwar zur gleichen Veränderung in der Lehrerrolle und im Verständnis von Lehren geführt, wie in allen anderen Bereichen, aber sie sieht Besonderheiten in diesem Feld. Sie betont begriffsanalytisch, dass Lehren sich durch die Absicht (intendierte Lehrhandlungen) auszeichne, nicht durch seinen Erfolg.

Didaktik im Fortbildungsbereich wird meist in fünf Ebenen systematisiert: Bildungspolitik, Institutionendidaktik, Fachbereichsdidaktik, Seminarplanung und Lehr-Lernsituation.<sup>92</sup> Die mangelnde Spezifität wird von Pachner kritisiert und darauf zurückgeführt, „dass viele didaktische Aussagen auf wenig wissenschaftlichem Wissen fußen und sich stattdessen eher auf Erfahrungswissen stützen, das nicht selten mit einfachen Ursache-Wirkungszuschreibungen aufwartet“.<sup>93</sup> Pachner betont, dass auch im Paradigma des Konstruktivismus und der damit verbundenen Selbststeuerung des Lernprozesses

---

<sup>89</sup> Fischler, Kompetenzprofil, S. 137.

<sup>90</sup> Fischer, Was müssen gute Religionslehrerinnen und -lehrer können – und wie werden sie unterstützt?, S. 189.

<sup>91</sup> Pachner, Lehren, S. 1440.

<sup>92</sup> Pachner, Lehren, S. 1442.

<sup>93</sup> Pachner, Lehren, S. 1443.

durch den Lernenden Lehren unabweisbar notwendig sei. Dazu bedürfe es eines „didaktischen Habitus konstruktivistischer Prägung“.<sup>94</sup> Dabei bezieht sie sich u. a. auf die Habituslehre und verbindet so soziologische Elemente aus dem Marxismus mit einer emanzipatorischen Lerntheorie. Wichtige Elemente hierbei sind: Vorbildrolle der Lehrperson, Ermöglichung des Einsatzes individueller Besonderheiten der Lernenden, Förderung von Benachteiligten und „nach wie vor auch“ Instruktion. Daneben treten die Bewertung des Lernfortschrittes und die Erstellung von Ressourcen (Materialien, Kurse, Medien), keinesfalls aber direkte Verhaltenstipps.<sup>95</sup> Daraus leiten sich spezifische Lehrerkompetenzen im Bereich der Weiterbildung ab: Expertenwissen, Fähigkeit zur Anwendung vielfältiger Lernmethoden, Fähigkeit zur Motivation und zum Umgang mit Heterogenität in Gruppen.<sup>96</sup>

In der Zusammenschau wird die prinzipielle Kritik an der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung, dass das „was an wirklicher Neuerung, an theoretischer Innovation, fehlt, [...] aufgefüllt [wird] durch immer neue Perspektiven auf und reflexive Umschichtungen des Bestehenden“<sup>97</sup> teilweise nachvollziehbar.<sup>98</sup> Die eigentlichen Lernvorgänge sind nach Nussl „kaum erforscht“.<sup>99</sup>

### **3 Religionspädagogik und Erwachsenenbildung bzw. Lehrerfortbildung: Rezeption allgemeiner Theorien und Ansätze**

Als unmittelbare Bezugswissenschaft für die Fortbildung von Religionslehrern ist die Religionspädagogik ein wichtiger Faktor. Eine Untersuchung, welche Theoriebildungen im Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung von Religionslehrern Wirkung entfalten, zeigt, dass hier noch Forschungsarbeit möglich und fruchtbringend sein kann. Stephan Leimgruber konstatiert, dass die Erwachsenenbildung grundsätzlich an den „katholischen und evangelischen Fakultäten wie ein Stiefkind behandelt“ wird.<sup>100</sup> Die meisten Überlegungen gelten der Katechese. Er verweist auf Erich Feifel und dessen Konzept einer „Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft im Glauben“ und auf das Konzept von Martina Blasberg-Kuhnke (Erwachsenenbildung im Horizont globaler Lebensfragen) als aktuellere Beispiele für die Reflexion der Erwachsenenbildung in der Religionspädagogik.<sup>101</sup> Englert stellt fest, dass die Suche nach Formen und Inhalten der kirchlichen Erwachsenenbildung relativ ungeordnet, häufig nicht professionell und kaum theoriegeleitet verläuft. Stattdessen sei das Muster i. d. R. so, dass die Kirche einen Schatz an Lebenssinn ihr Eigen nenne und davon an die Teilnehmer der Erwachsenenbildung austeile, statt mit diesen die aus deren Perspektive wichtigen Fragen anzugehen.<sup>102</sup> Das Ziel wäre dann nicht die Befriedigung individueller Bildungsbedürfnisse, sondern die Implementierung von Leitvorstellungen.

Die Frage nach den Lerntheorien wird im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich beantwortet. Für Siebert als klar positionierten Konstruktivist ist es „zu erwarten“<sup>103</sup>, dass die christliche Religionspädagogik den Konstruktivismus ablehnt. V. a. Monika Born kritisiere, so Siebert, die Relativie-

---

<sup>94</sup> Pachner, Lehren, S. 1448.

<sup>95</sup> Pachner, Lehren, S. 1449.

<sup>96</sup> Pachner, Lehren, S. 1449f.

<sup>97</sup> Straß, Glaubende Erwachsenenbildung, S. 94.

<sup>98</sup> Nussl, Weiterbildung / Erwachsenenbildung, S. 415.

<sup>99</sup> Nussl, Weiterbildung / Erwachsenenbildung, S. 415.

<sup>100</sup> Leimgruber, Erwachsenenbildung, S. 47.

<sup>101</sup> Leimgruber, Erwachsenenbildung, S. 49f.

<sup>102</sup> Englert, Katechese, S. 103-105.

<sup>103</sup> Siebert, Erwachsene, S. 41

rung des Wahrheitsanspruchs und eine schrankenlose Toleranz und die als Nützlichkeit verstandene Viabilität. In der aktuellen Religionspädagogik wird dem Rechnung tragend in der Regel vor allem ein als „gemäßigt“ bezeichneter Konstruktivismus vertreten, beispielsweise von Mendl.<sup>104</sup>

Mendl hält diese Lerntheorie für „kompatibel mit einem christlichen Offenbarungsverständnis“. Gleichzeitig betont er, die Inhalte des Unterrichts seien nicht überflüssig.<sup>105</sup> Für den Bereich der Religionspädagogik hält er fest, dass nicht „ontologischer, sondern ein erkenntnistheoretischer Konstruktivismus“ relevant sei.<sup>106</sup> Die radikale Individualität, mit der Menschen lernten, führe notwendig zum Konstruktivismus als Lernparadigma. Auch wenn Mendl hier v. a. den Religionsunterricht in den Blick nimmt, wird man dies doch auch auf das Lernen von Erwachsenen im Rahmen beruflicher Weiterbildung ausdehnen können.

Im Bereich der Erwachsenenbildung schlägt v. a. Brigitte Schäfer eine Vermittlung eines gemäßigten Konstruktivismus in den Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung vor. Auf der Basis von James Fowlers Modell der Stufen der Glaubensentwicklung beschreibt sie ein selbstorganisiertes aber gemeinsames („koevolutives“) Lernen an Hand von Differenz, dessen Erfolg nur individuell in der jeweiligen Viabilität des Wissens besteht, nicht in der Richtigkeit.<sup>107</sup> Fowler führte empirische Untersuchungen durch und formulierte im Anschluss an diese sechs Stufen der religiösen Entwicklung, die er bestimmten Lebensphasen zuordnete. Die Übergänge erfolgen aber nicht biologisch determiniert, sondern beruhen auf Erfahrungen und äußeren Anregungen. Für die Durchführung von Seminaren ergibt sich damit eine Erklärung für die Heterogenität unter den Teilnehmern, die individuelle Lernziele notwendig macht. Dabei steht für Schäfer der Aspekt der Entwicklung des Einzelnen, also, um mit Englert zu sprechen, individuelle Bildungsbedürfnisse, im Mittelpunkt. Das Lernen findet durch die Differenz Erfahrung zwischen der Stufe, auf der der Teilnehmer sich befindet und den Stufen der anderen Teilnehmer einschließlich der Seminarleitung seinen Ausgangspunkt. Die Ergebnisse werden dabei als „prinzipiell nebeneinander gleichwertig und insofern beliebig“<sup>108</sup> gekennzeichnet. „Inhaltlichkeit“ wird dabei nicht als „Konzentration auf einen zu vermittelnden Lehrstoff“, sondern als „Zentrierung des gemeinsamen Lernens um ein von allen Teilnehmenden als bedeutungsvoll erkanntes Thema“ definiert.<sup>109</sup>

Skeptischer wird dieses Paradigma z. B. von Englert beurteilt.<sup>110</sup> Dieser verweist v. a. auf die Relativierungstendenz und die Förderung des „Pluralitätsdenken[s] postmoderner Philosophie“. Die Beurteilung von Vorstellungen rein nach der „individuellen Lebenstauglichkeit“, damit ist die Viabilität umschrieben, und nicht nach „Realitätsangemessenheit“ mache, so Englert, eine Didaktik obsolet, denn jedes Erkenntnisziel sei immer nur noch relativ und beziehungsweise anerkannt und dadurch entfele der Drang, „den Dingen mehr und mehr auf den Grund zu kommen“<sup>111</sup>. Da der Konstruktivismus wesentlich auch auf Erkenntnissen der Neurobiologie fuße, befürchtet Englert einen naturalistischen Fehlschluss in der Weise, dass von biochemischen Prozessen auf kognitive Leistungen und Didaktik zu schließen sei. Religion beschäftige sich zentral mit Alteritäten (Offenbarungen immanenter und transzendenter Art), also mit dem Fremden und Anderen, dessen „Lebenstauglichkeit“ sich erst nach

---

<sup>104</sup> Mendl, Konstruktivistische Religionsdidaktik.

<sup>105</sup> Mendl, Konstruktivismus, S. 17.

<sup>106</sup> Mendl, Konstruktivismus, S. 19.

<sup>107</sup> Schäfer, Konzept, S. 177f.

<sup>108</sup> Schäfer, Konzept, S. 178.

<sup>109</sup> Schäfer, Konzept, S. 180.

<sup>110</sup> Englert, Konzepte.

<sup>111</sup> Englert, Konzepte S. 26.



der Durchdringung ergäbe und nicht der Ausgangspunkt des Lernens sein könnte. Englert verteidigt den „Sachanspruch“ eines Bildes, eines Textes, eines Gedanken, der eben nicht von jeder und jedem qualitativ gleichwertig erfasst würde, bzw. dessen unterschiedliche Interpretationen oder Auffassungen nicht alle gleich gültig sein könnten.

Das Konzept des biographischen bzw. des lebenslangen Lernens ist in unterschiedlicher Weise in der Religionspädagogik rezipiert worden.<sup>112</sup> Frühestens in der späten Kindheit könne dieser Ansatz im schulischen Unterricht mit den Zielen einer kognitiven Aufklärung, einer Integration der Affekte und/oder im Sinne der Entwicklung einer handlungsleitenden Pragmatik eingesetzt werden. Ihren besonderen Ort haben sie v. a. in der „(religiöse[n]) Erwachsenenbildung, Exerzitien, Supervision oder Therapie“<sup>113</sup>, im schulischen Umfeld wohl eher außerhalb des Unterrichts. Es wird deutlich, dass die Zielrichtung biographischen Lernens häufig katechetischer Natur ist und der „Tradierung christlicher Inhalte“ dient.<sup>114</sup>

Im Bereich der kirchlichen Fortbildung gibt es auch zu klärende Felder. Es bleibt beispielsweise offen, wie die Verzahnung der kirchlichen Angebote mit den Rahmenbedingungen für staatliche Lehrkräfte besser gelingen kann und wie die Fortbildungsangebote unterschiedlicher kirchlicher Träger besser verbunden werden können.

Insgesamt ist zu beobachten, dass sich die Religionspädagogik und die Religionsdidaktik zwar mitunter mit dem Feld der Erwachsenenbildung, aber kaum mit theoretischen Fragen der Fort- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte beschäftigt. Auf der Basis der kirchlichen Vorstellungen zur Erwachsenenbildung könnte mit einer am christlichen Personenbegriff orientierten, auf moderne Lerntheorien zurückgreifenden und die Kompetenzen der Lehrkräfte, die für guten Unterricht erforderlich sind, stärkenden Theorie zur Weiterbildung von Religionslehrern eine große Hilfe für die Akteure in diesem Bereich entwickelt werden.

---

<sup>112</sup> Kaupp, Biografieorientierung.

<sup>113</sup> Kaupp, Biografieorientierung S. 37.

<sup>114</sup> Kaupp, Biografieorientierung S. 42.

## 4 Literaturverzeichnis

Alheit, Peter / von Felden, Heide: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun?, in: Dies. (Hg.), Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (= Lernweltforschung 2), Wiesbaden 2009, S. 9-17

Alheit, Peter: „Diskurspolitik“ – Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel“, in: Alheit / von Felden, Lebenslanges Lernen, S. 77-88

Arnold, Rolf u. a.: Weiterbildung und Beruf, in: Tippelt, Handbuch (6. Aufl.), S. 931-945

Becker, Franz Josef / Maybaum, Jutta: Zertifizierung von Qualifizierungsmaßnahmen, in: Forum Lehrerfortbildung 41 (2007), S. 54-82

Blasberg-Kuhnke, Martina: Art. Erwachsenenbildung, in: wirelex <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100216/> (aufgerufen am 29. März 2018)

Dewe, Bernd u. a.: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch, München 1988

Englert, Rudolf: Art. Erwachsenenbildung, in: LThK 3 (1995) Bd. 3 Sp. 838-840

Englert, Rudolf: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?, in: RpB 69 (2013), S. 24-32

Englert, Rudolf: Von der Katechese zur Salutogenese?, in: Stephan Leimgruber / Rudolf Englert, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh 2005, S. 83-106

Faulstich, Peter / Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung, Weinheim <sup>2</sup>2006

Fischer, Dietlind: Was müssen gute Religionslehrerinnen und -lehrer können – und wie werden sie unterstützt? Kompetenzorientierte Lehrerfortbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.): Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik 4. bis 6. März 2008, Donauwörth 2008, S. 184-198

Fischler, Helmut: Auf dem Weg zu einem Kompetenzprofil der Lehrenden. Lehre in der naturwissenschaftlichen Weiterbildung, in: Ekkehard Nuissl (Hg.), Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung (= DIE spezial), Bielefeld 2006, S. 129-143

Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz: Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, in: Rudolf Tippelt / Aiga von Hippel, Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Wiesbaden<sup>6</sup>2018, S. 221-233

Gronover Martin: Art. Fortbildung, religionspädagogische, in: wirelex <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200388/> (aufgerufen am 29. März 2018)

Haenisch, Hans: Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele, in: Forum Lehrerfortbildung 17 (1990), S. 5-51

Hanisch, Rolf / Lohmann, Christa: Zusammenfassung und Ausblick, in: Forum Lehrerfortbildung 41 (2007), S. 83-85

Herget, Ferdinand: Beiträge der Conceptual Change-Theorie und der Erforschung von Problemlöseprozessen (= RPZ Impulse 2014), München 2014

Herzberg Heidrun / Truschkat, Inga: Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge, in: Alheit / von Felden, Lebenslanges Lernen, S. 111-126

Kade, Sylvia: Transformation zur Wissensgesellschaft, in: Hessische Blätter zur Volksbildung 51 (2001), S. 97-106

Kaupp, Angela: Biografieorientierung in religiösen Lehr- und Aneignungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Glaubenslernens Erwachsener, in: RpB 74 (2016), S. 35-44

Krauss, Stefan u. a.: FALKO, Münster 2017

Leimgruber, Stephan: Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?, in: RpB 56 (2006), S. 47-53

Leimgruber, Stephan: Geschichtliche Vergewisserung. Kirchliche Erwachsenenbildung zwischen 18. und 21. Jahrhundert, in: Ders. / Rudolf Englert, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh 2005, S. 47-66

Maybaum, Jutta / Hofmann, Jan: Einleitung, in: Forum Lehrerfortbildung 41 (2007), S. 3-5

Mendl, Hans: Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik, in: RpB 69 (2013), S. 17-23

Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, Münster 2005

Mendl, Hans: Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.): Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik 4. bis 6. März 2008, Donauwörth 2008, S. 235-251

Messner, Ferdinand Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Darstellung, Analyse und Kritik aus integrativer Perspektive, Freiburg im Breisgau 2002

Nuissl, Ekkehard: Weiterbildung / Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Handbuch (5. Aufl.), S. 405-419

Oelkers, Jürgen: Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle, Vortrag in der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen am 20. November 2009, <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/DillingenLehrerfortbildung.pdf> (aufgerufen am 4. Juni 2018)

Pachner, Anita: Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in: Tippelt, Handbuch (6. Aufl.), S. 1439-1456

Priebe, Botho / Platzbecker, Paul: Orientierungsrahmen. Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (KLFB) sowie der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (KLWB) des Instituts für Lehrerfortbildung in Essen-Werden, o. J., unveröffentlicht.

Qualitätshandbuch für die kirchliche Lehrerfortbildung in Bayern PODA (unveröffentlicht).

Schäfer, Brigitte: Ein entwicklungsorientiertes Konzept religiöser Erwachsenenbildung, in: Stephan Leimgruber / Rudolf Englert, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh 2005, S. 166-181.

Schellhammer, Barbara: Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung, Weinheim 2017

Schell-Kiehl, Ines: Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse (= Weiterbildung und Biographie 4), Bielefeld 2007

Schmidt, Bernhard: Bildung im Erwachsenenalter, in: Tippelt, Handbuch (5. Aufl.), S. 661-675

Seitter, Wolfgang: Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts, in: Wolfgang Seitter, Dieter Nittel: Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge (FS Jochen Kade), Bielefeld 2003, S. 13-24

Siebert, Horst: Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet, Schwalbach 2015

Siebert, Horst: Subjektive Lerntheorien Erwachsener, in: Nuissl, Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung (= DIE spezial), Bielefeld 2006, S. 43-58

Stiller, Edwin / Winkel, Klaus: Standards für die Lehrerfortbildung, in: Forum Lehrerfortbildung 41 (2007), S. 44-53.

Straß, Daniel: Glaubende Erwachsenenbildung. Kritische Bildungstheorie, Konstruktivismus und christliches Verständnis, Frankfurt a. M. 2012

Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga: Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Wiesbaden <sup>6</sup>2018

Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga: Handbuch Erwachsenenbildung, Wiesbaden <sup>5</sup>2011

Uemminghaus, Monika: Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung, Augsburg 2009

von Felden, Heide: Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens, in: Alheit / von Felden, Lebenslanges Lernen, S. 157-174

Wittpoth, Jürgen: Beteiligungsregulation in der Weiterbildung, in: Tippelt, Handbuch (6. Aufl.), S. 1149-1172

## Autor



Matthias Bär, Dr. theol., OStR i.K., 1975, ist wissenschaftlicher Referent für Gymnasium im Religionspädagogischen Zentrum in Bayern. Er hat als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Kirchengeschichte des Mittelalters und der Neuzeit an der Katholisch-Theologischen Fakultät der LMU München sowie als Lehrer für Englisch und Katholische Religionslehre u. a. am Erzbischöflichen Edith-Stein-Gymnasium in München gearbeitet. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Vernetzung des Religionsunterrichts und die wissenschaftliche Basierung praxistauglicher Unterrichtsansätze.

Die Lehrerfortbildung ist eine spezifische Form der Erwachsenenbildung. Deren Prinzipien und die aktuelle Forschung in diesem Bereich können die Fortbildungen von Lehrkräften produktiv analysieren und geben Impulse für die Weiterentwicklung. Dabei ist das Ziel, den eigenen Charakter des Lehrens und Lernens in Lehrerfortbildungen besser zu erkennen und diesen berücksichtigen zu können.

