



---

# **Halbwertzeit: Zu didaktischen und personalen Alterungsprozessen schulgeographischen Wissens**

**Ein Diskussionsbeitrag zur Fortbildungsmalaise**

**Herbert Wagner**

**Zitieren dieses Artikels:**

Wagner, H. (1994). Halbwertzeit: Zu didaktischen und personalen Alterungsprozessen schulgeographischen Wissens. Ein Diskussionsbeitrag zur Fortbildungsmalaise. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(4), S. 193-217. doi 10.60511/zgd.v22i4.351

**Quote this article:**

Wagner, H. (1994). Halbwertzeit: Zu didaktischen und personalen Alterungsprozessen schulgeographischen Wissens. Ein Diskussionsbeitrag zur Fortbildungsmalaise. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(4), pp. 193-217. doi 10.60511/zgd.v22i4.351

# **Halbwertzeit: Zu didaktischen und personalen Alterungsprozessen schulgeographischen Wissens**

## **Ein Diskussionsbeitrag zur Fortbildungsmalaise**

von HERBERT WAGNER (Bad Bentheim)

### **1. Von 'Eremiten' und 'Kongreßtouristen': Stile der Inanspruchnahme von Fortbildung**

Lehrer und Lehrerinnen wissen es: Fortbildung ist im Laufe eines Lehrerdaseins unentbehrlich. Das einstmals erlernte Wissen ist zum größten Teil vergessen worden und veraltet. Die Schnellebigkeit der Industriegesellschaft, wissenschaftlich-technische Revolutionen und neue, vorher nicht einmal erahnte (Umwelt-) Probleme verändern die gesellschaftliche Realität ständig. Um nicht als didaktisch hoffnungslos überaltert zu gelten, sind Erkenntnisfortschritte zu rezipieren, ist die Weiterentwicklung des Wissenskanons zwingend notwendig. Spätestens wenn die Gefahr besteht, daß neue Schülergenerationen den Unterrichtsstoff nicht mehr ernstnehmen, ist Fortbildung angesagt.

Besonders für diejenigen Geographielehrer/-innen, die sich in einer Vermittlerrolle zwischen den ständig neu produzierten Ergebnissen der Fachwissenschaft einerseits und der Schülerklientel andererseits sehen, ist Fortbildung eine unausweichliche Konstitutionsbedingung ihres Lehrerberufes (vgl. BEINKE / ARABIN / WEINBERG 1980). Wie aber bildet man sich fort? Gibt es bestimmte Lebensphasen, in denen Fortbildung öfter und intensiver betrieben wird als in anderen? Sind überhaupt genügend Fortbildungsangebote vorhanden, und schließlich, welche Art von Fortbildung wird überwiegend in Anspruch genommen?

Die Schulgesetze der Länder machen die Fortbildung zu einem Bestandteil der beamtenrechtlichen Vorgaben mit starkem appellatorischen Charakter. Denn wie der Kollege sich fortbildet und ob überhaupt, bleibt ihm weitgehend selbst überlassen. Die generelle Pflicht zur Fortbildung wird zu einem individuell gestaltbaren Recht der Lehrkraft. Sofern nicht grobe inhaltliche und methodische Qualitätsmängel des Unterrichts beklagt werden und nicht von der Schul-

aufsicht eingeschritten werden muß, passiert zumeist nichts. Außer bei einer grundlegenden Umgestaltung, wie sie vielleicht die Einführung von EDV darstellt, wird in den Kollegien nur in den seltensten Fällen der Wunsch nach Fortbildung an die einzelne Lehrkraft offiziell herangetragen.

Die Stile der Inanspruchnahme von Fortbildung sind also individualisiert. Jede Lehrkraft ist in der Regel selbst dafür verantwortlich, sich aus dem bunten Strauß des Fortbildungsangebots etwas auszusuchen oder auch nicht. Dies entläßt den Staat zwar nicht aus seiner generellen Verantwortung zur Bereitstellung von Fortbildungsangeboten, wohl aber aus seiner möglichen, kostenbelasteten Verpflichtung, für jede Lehrkraft in bestimmten Zeitabständen ein in Anspruch zu nehmendes Angebot vorzuhalten. So treffen wir auf dem 'Markt der Möglichkeiten' zunächst drei Arten von potentiellen Fortbildungsteilnehmern, sprich Lehrkräften im Dienst:

- Typ A lehnt Fortbildungen ab und nimmt grundsätzlich an keiner Fortbildungsmaßnahme teil.
- Typ B betrachtet sich das Fortbildungsangebot, wählt aus und nimmt im Verlauf der Dienstjahre hin und wieder an Fortbildungen teil.
- Typ C 'wartet' bereits auf das neue Fortbildungsangebot und versucht, so oft wie möglich an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Schüler und Schülerinnen kennen die Geographielehrkraft, die morgens begeistert von einer abends vorher gesehenen Terra X - Fernsehsendung (z. B. MESSNER auf den Spuren von HUMBOLDT in Ecuador) berichtet und so den Erdkundeunterricht zu bereichern versucht. Zweifellos hat sich diese Lehrkraft höchst individuell, nämlich privat für berufliche Zwecke fortgebildet und beginnt sofort mit der Umsetzung des Gesehenen in schulgeographische Handlung. Die Zufälligkeit, mit der die Lehrkraft auf die Fernsehserie stieß, die Spontaneität, mit der der Stoff für die Unterrichtsarbeit genutzt werden soll (Aktualität, 'Funke überspringen'), lassen auf eine relativ ungeplante Fortbildung schließen. Bar jeder institutionalisierten, schulamtlichen Fortbildung werden hier - durchaus legitim - Freizeiterlebnisse für berufliche Zwecke instrumentalisiert.

Einer derartigen Fortbildung ist jeder Kollege permanent ausgesetzt. Der Fortbildungsstil erinnert allerdings eher an die Haltung eines 'Eremiten': Der einsam gefaßte Entschluß, die einsame Umsetzung, allenfalls noch das Gespräch mit Verwandten und Bekannten stellen die für Außenstehende nicht gleich

nachvollziehbare Fortbildung in die Beliebigkeit des "individualisierten Selbstbestimmungsrechts auf Fortbildung".

Im völligen Gegensatz zum 'Eremiten', der auch am heimischen Schreibtisch weitgehend unbemerkt eine Fachzeitschrift oder ein Fachbuch lesen könnte, befindet sich der 'Kongreßtourist' (vgl. LÜST 1993). Nicht die einsame, von niemandem beobachtete Fortbildung steht im Mittelpunkt seines Fortbildungsinteresses, sondern das gemeinsame, ein diffuses Zusammengehörigkeitsgefühl vermittelnde Gruppenerlebnis während einer organisierten Lehrerfortbildung oder auf Schul-/Geographentagen. Natürlich darf zwischen den Kunstfiguren 'Eremit' und 'Kongreßtourist' nicht angenommen werden, der eine Fortbildungsstil schließe den anderen aus. Der Anteil von 'Nur-Eremiten' oder 'Nur-Kongreßtouristen' ist sicherlich klein, da Mischformen existieren. Es fällt aber doch auf, daß es einen ganz bestimmten Lehrertypus gibt, der eher dem einen oder dem anderen Extrem zuneigt. Hauptsache weg - könnte das Motto des 'Kongreßtouristen' lauten, der seine Teilnahme am Schul-/Geographentag als zeitweilige, willkommene Fluchtmöglichkeit vor Alltags- und Schultrott ansieht und gerne die individuellen Kongreßfreiräume nutzt. Hauptsache allein - könnte das Motto des 'Eremiten' lauten, der seine Nichtteilnahme an fremd organisierten Fortbildungsveranstaltungen mit der 'Flucht vor Kollegen-Kommunikation' begründet und sich auf diese Weise ebenfalls Freiräume zu schaffen versucht.

Fortbildung und die Stile ihrer Inanspruchnahme entsprechen Lebensstilen, zunächst unabhängig von Schulfächern. Es mag ja sein, daß der Wunsch, Geographie zu studieren, insbesondere von denjenigen Studenten in die Tat umgesetzt wird, die ohnehin gerne reisen und kommunikative Gruppenerlebnisse auf Exkursionen bevorzugen. Dieser Studenten- und Geographielehrertypus kann vorherrschend sein, allein vorhanden ist er jedoch nicht. Eher ist die allgemeine Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. SCHULZE 1990) Kennzeichen von Fortbildungsinteressen, so daß es auch - verwunderlich zwar, aber immerhin - nichtreisende Geographen gibt. Oft bedingen Interessen der privaten Lebensführung die Fortbildungsbereitschaft, undurchschaubar für den außenstehenden Betrachter. Brennendes Interesse und schlichtes Desinteresse lassen den Rahmen abstecken, in dem sich Fortbildungsstile bewegen. Unbestritten und unerforscht ist, inwieweit hochschulsozialisatorische Einflüsse (z. B. Geländepraktika, Exkursionen) in der Lage sind, zukünftigen Fortbildungsstilen eine gewisse Richtung zu geben.

## 2. Wissen altert: Die beständigen Kämpfe um Aktualität, Innovation und Tradition

Wissen ist Alterungsprozessen ausgesetzt. Was gestern noch als richtig erschien und schulgeographisch vermittelt wurde, ist heute (z. B. infolge des Nationalstaatengerangels) obsolet. Jeder mit Statistiken arbeitende Geographielehrer weiß nur zu gut, wie schnell das Veralten von Daten voranschreitet. Der Bildungssektor einer Industriegesellschaft, die eine Informationsgesellschaft sein will, 'verlangt' geradezu nach aktuellsten Informationen. Durch die hohe Informationsdichte und Verarbeitungsgeschwindigkeit im Info-Konsum prädestiniert, wird auch schulgeographisches Wissen den gesellschaftlichen Abnutzungerscheinungen ausgesetzt. Aktualität und die schnellere Handhabung und Zurverfügungstellung von Wissen bringen ökonomische Marktanteile und Wettbewerbsvorteile. Wer beim 'roll on' nicht mitmacht oder ständig zu langsam ist, gehört bald zu den Verlierern im Konkurrenzkampf.

Auf den Bildungssektor lassen sich marktwirtschaftliche Prinzipien derzeit nur begrenzt übertragen, dennoch sind administrative Bestrebungen zu einer bildungsökonomischen "lean production" (Abbau, Privatisierung, Kostenbeteiligung) unverkennbar. Die Schnellebigkeit, mit der Wissen 'explodiert' und veraltet, begünstigt einen ganz speziellen Wissenstypus, den des Informationspools. Selbstverständlich ist es eine Einengung und wird der Sache nicht gerecht, den Wissensbegriff lediglich auf Information zu reduzieren. Beliebige Informationen, jederzeit austauschbar, ersetzen keinesfalls das breitere Wissensspektrum. So stellt sich die Frage, ob es trotz ständig wechselnder Daten-, Informations- und Wissenstransfers nicht doch Aspekte des 'ewig Wahren' gibt: übergeordnete und zeitgeistlose Regeln der gesellschaftlichen Kommunikation und ihres Handlungsvollzugs, die eine sehr lange Halbwertszeit besitzen ?

Ein Beispiel mag dies verdeutlichen. Tief getroffen, so muß man retrospektiv feststellen, hat die Geographie/-didaktik der 1969 eingeläutete Paradigmenwechsel. Sollten jetzt Länderkunde / Landschaftsgeographie nicht mehr jenen paradigmatischen Stellenwert besitzen, der ihnen jahrzehntelang in der Disziplin zugestanden wurde ? Die Ablösung althergebrachter Paradigmen ging bekanntlich nicht ohne Abwehrkämpfe vonstatten, löste Unsicherheiten aus und führte schließlich zu Renaissance-Versuchen Anfang der achtziger Jahre (vgl. SCHRAMKE 1986). Durch die 'Krise' der Geographie/-didaktik wurde aber

deutlich, daß man zu Zeiten der Bildungsreform (gestern) nicht mehr mit einem Konzept von vorgestern arbeiten und, in Analogie zu ROBINSON, auf ein Morgen (Heute) vorbereiten konnte. Wäre die Modernisierung nicht angegangen worden und halbwegs gelungen, die Prognose des endgültigen Bedeutungsverlustes der Schulgeographie wäre keinesfalls zu gewagt gewesen. Abschied nehmen müssen von bisher Beliebtem, Erlerntem und Eingefahrenem, Platz schaffen müssen für Neues, Ungewohntes und Ungewöhnliches erleben Lehrkräfte stets (vgl. ROLFF 1993). Der gesellschaftliche Wandel erfordert Wahrnehmungsvermögen, Adaptionbereitschaft und Handlungskraft.

Nach wie vor haben Länderkunde und Landschaftsgeographie ihren gesellschaftsrelevanten Platz im geographiedidaktischen Wissenskanon. Für Politiker (Diplomatie), Wirtschaft (Außenhandelsbeziehungen) und Tourismus (Auslandsreisen) ist es wichtig, über Informationen aus fremden Staaten und Kulturen zu verfügen. Der zentrale paradigmatische Stellenwert allerdings, der der Länderkunde / Landschaftsgeographie einstmal disziplinär eingeräumt worden war, ist jetzt anderweitig durch eine Vielzahl diversifizierter Geographien (Spezialdisziplinen) besetzt, die untereinander in einem nach außen unsichtbaren Konkurrenzkampf um die disziplinäre Vorherrschaft (Fachrichtungen, Theorien, Methoden, Schulen) verwickelt sind. Länderkunde und Landschaftsgeographie sind disziplinär nicht verschwunden. Sie sind lediglich herabgestuft worden und finden in disziplinären Randbereichen, zum Teil auf Reiseführerniveau, weiterhin praxeologische Anwendung. Es gibt sie zwar noch, aber der ihnen ehemals für die Disziplin zugeschriebene heuristische Wert und nomologische Charakter existiert jedoch heutzutage nicht mehr. Für die Schulgeographie kann es im Gegensatz zur Ausbildung von Berufsgeographen (Diplom-Geographen) auch heute noch wichtig sein, problemorientiertes affirmatives Wissen über ein (fremdes) Land (z. B. 'die USA') zu vermitteln.

Während sich traditionelle Landschaftsgeographen noch mit allgemein-geographisch spezialisierten Kollegen vortrefflich über den Sinn und Zweck der Anfang der siebziger Jahre erfolgten Modernisierung streiten mögen oder sich möglicherweise eine Kontroverse um die Postmoderne abzeichnet (BIRKENHAUER vs. HASSE), rollt vielleicht schon die 'nächste Welle' eines neuen Paradigmenwechsels unbemerkt heran.

Computerisierung und Mediatisierung verändern das kindliche Aufwachen heute mehr, als vielleicht wahrgenommen wird (vgl. GERGELY 1986). Wer Räume und Landschaften vorrangig nur noch 'aus zweiter Hand', digitalisiert über ein elektronisches Medium erlebt und mit derartigen Techniken aufwächst, benötigt vielleicht Urlaub in einer Berglandschaft zur psychischen Stabilisierung einer durch Medien geschädigten Identität und Raumwahrnehmung (vgl. HENTIG 1985). Bergidylle als reales Landschaftssubstitut für ansonsten überwiegende virtuelle Realität und Cyberspace im Wohnzimmer? Archaische Grundmuster, die auf eine 'Kompensationsgeographie', auf eine zeitweilige Aufhebung der digitalisierten Raumumwelt in kristallklarer Bergluft angewiesen sind, erfordern möglicherweise viele bis heute weitgehend unbekannt gebliebene neue Zugänge der Schulgeographie. Zu sehr treffen und verändern die digitalisierten Räume die reale Landschaftswahrnehmung, -gestaltung sowie den emotionalen Bezug. Die Unterscheidungskriterien zwischen fiktivem und realem Raumerlebnis werden beeinträchtigt. Probleme eines Bewußtseins, das sich langfristig derart gravierend verändert, begegnen den Lehrkräften im Bildungssektor gewiß früher als anderen Erwachsenen, die nicht mit der Aus-/ Bildung von Kindern / Jugendlichen befaßt sind. Die Gefahr besteht, daß sich (veraltetes) schulisches Wissen langfristig stärker von (modernem) außerschulischem Wissen der Medienwelt abkoppelt und zur 'Kommunikationslosigkeit' zwischen den Generationen der Lehrkräfte und der Schüler führen kann.

Was sich manchmal zunächst in der 'grauen Literatur', dann zaghaft in vereinzelten Fachveröffentlichungen niederschlägt, könnte der frühe und langsame Beginn einer durchgreifenden paradigmatischen Innovation sein. Der Erfolg solcher Initiativen lebt von der Konsensfähigkeit im Kollegenkreise und vom Problemdruck, den die überlange Beibehaltung traditionell zu nennender Inhalte in einer ansonsten veränderten Welt erzeugt. Wird dieser Problemdruck zu groß, wird veraltetes Wissen nicht rechtzeitig und beständig durch neues ersetzt, kann es zu wissenschaftlichen Revolutionen (KUHN) kommen, die vielleicht voraussehbar waren, in ihrer Heftigkeit unnötig sind und jede Wissenschaftlergeneration treffen können.

### **3. Lehrkräfte altern: Zwischen idealistischem Engagement, Burn-Out-Syndrom und schulgeographischer Halbbildung**

Junge Lehrkräfte weisen in der Regel ein höheres unterrichtliches und schulisches Engagement auf als ältere. Dieser Prozeß ist keinesfalls auf den Bildungsbereich beschränkt, sondern für viele Berufsgruppen nachweisbar. Offensichtlich hängt die Stärke des Engagements mit bestimmten Lebensphasen zusammen, in denen sich Betroffene befinden. So sind die idealistischen Werte junger Menschen bekannt. Im Laufe eines Berufslebens treten praxisnahe Erfahrungen hinzu (vgl. ROSENMAYER 1976). Das einstmals gezeigte idealistische Engagement wird relativiert und deutlich reduziert. Ein besonders krasser Gegensatz besteht zwischen Berufsanfängern und denjenigen Personen, die kurz vor der Pensionierung stehen. Während die einen noch alles wollen, für denkbar, möglich und umsetzbar halten, hält der bei den anderen verbreitete Skeptizismus von zuviel Engagement ab.

Speziell in der sog. "midlife crisis" bahnt sich ein Einstellungswandel an. Lehrkräfte, die jahrzehntelang auf hohem Niveau unterrichtet haben, fragen plötzlich nach dem "Warum" ihres Tuns, nach dem Sinn des Lebens überhaupt. Sehr schnell geraten sie zu einem "burn-out-syndrom", wenn die unterrichtlichen und schulischen Indikatoren 'nicht stimmen' und als negativ erlebt und bewertet werden. Übervolle Klassen, verhaltensauffällige Schüler/-innen, ein mit etlichen Springstunden zerstückelter Wochenstundenplan, der den Unterrichts- und Lebensrhythmus empfindlich zu stören imstande ist, Kollegenneid, die Übertragung zusätzlicher Aufgaben und vielleicht private Probleme bedingen das Gefühl des Ausgebranntseins mit.

"Vielleicht kenne ich es von mir selbst, vielleicht beobachte ich es bei Kolleginnen und Kollegen. Die Arbeit in der Schule macht keinen Spaß mehr. Die Schüler sind einem fremd geworden, ihre Eltern leben in einer anderen Welt, mit Kollegen kann man nicht mehr vernünftig reden, alles scheint unterwegs zur Sinnlosigkeit zu sein" (GEWERKSCHAFT 1991, S. 10).

Soll das, was der Geographielehrer im Studium erlernt und jahrzehntelang mit Erfolg unterrichtet hat, jetzt plötzlich nicht mehr zutreffen und 'up to date' sein? Die eigenen Defizite werden in der Lebens- und Sinnkrise umso deutlicher in Erinnerung gerufen, wenn Schüler den bislang immer so gehandhabten Unter-



richt als fad und uninteressant etikettieren. Angst, motivationale und fachliche Zugänge zu Schülern nicht mehr erreichen zu können, schulgeographisch neuere Entwicklungen zu 'verschlafen' und nur halbgebildet zu sein, verstärkt in der Lebenskrise die emotionalen Negativismen. Obwohl objektiv gesehen alles erreicht (z. B. Abitur, Studienabschluß, Lebenszeitstelle, Ehepartner, Kinder, Haus etc.), dominiert an der Schwelle von der aufbauenden zur stagnierenden oder rezessiven Lebensphase die Subjektivität. Auch Lehrkräfte haben eine Erkenntnisleistung zu vollbringen: Sie sind gealtert, an ihren ehemaligen Idealen gemessen vielleicht gescheitert, ihnen bleibt nicht mehr viel Zeit.

In dieser Lebenskrise werden verstärkt neue Wege gesucht und teilweise auch beschritten (z. B. BALINT-Therapiegruppen, Töpfer- / Kunstkurse in der Toskana). Hat sich die seinerzeitige Studiengangentscheidung, Erdkunde als erstes bzw. Wahlfach zu studieren, im nachhinein als 'richtig' erwiesen oder hätte man besser ein anderes Fach studiert? Gibt es noch andere (neue) Wege in der Schulgeographie, die man noch nicht kennt, jedenfalls noch nicht beschritten hat? Ein Suchverhalten setzt ein und kann sowohl zur inhaltlichen Abwendung vom einst studierten Fach, zum völligen Desinteresse (sog. 'innere Kündigung'), aber auch zur verstärkten Identifizierung mit dem ursprünglich gewählten Fach führen. Es gehört zum Kennzeichen personaler Alterungsprozesse, daß ein solches Suchverhalten keinesfalls ein jugendtypisches Phänomen ist, sondern mehrmals im Lebenslauf eintritt und Übergänge (z. B. Beruf - Pensionierung) bewältigen hilft. Eben weil die Geographielehrerausbildung überwiegend mit jungen Menschen zu tun hat, scheinen die in anderen Lebensphasen auftretenden Herausforderungen für die Geographiedidaktik bislang (noch) keine Bedeutung zu besitzen. Gleichwohl dürften die 'schulgeographisch-gerontologischen' Aspektfachdidaktisch nicht weniger wichtig sein.

#### **4. Exkurs: Zum Problem der (nicht-) institutionalisierten Fortbildung in der Schulgeographie**

Eine Fachdidaktik hat ständig für innovative Ansätze offen zu sein, sie in den disziplinären Diskussionsprozeß aufzunehmen und gegebenenfalls zu adaptieren. Gelingt einer Disziplin dies nicht, verschließt sie sich möglicherweise gegenüber außerdisziplinären Entwicklungen und hineingetragenen Innovationen

systematisch und permanent, muß ihr ein Verlust an prinzipieller Modernisierungsfähigkeit attestiert werden. Die inhaltlichen (Theorie- / Methodenschwäche) und organisatorischen Folgen (Stellenabbau) der unbedingten Aufrechterhaltung persistenter Traditionsmuster sind hinlänglich bekannt und führen zu einem weitgehenden Akzeptanz-, Niveau- und Reputationsverlust.

Anders als bei der Ausbildung von Geographielehrern ist die Fortbildung per se (noch) nicht originäre Dienstaufgabe der beamteten Hochschullehrerschaft. Ein breites Spektrum von Fortbildungsangeboten, von der Fachzeitschrift bis hin zur Auslands-Verbandsexkursion, existiert und wartet auf Nachfrage. Gezielte Fortbildung an Hochschulen, die nicht der weiteren formalen Qualifizierung (z. B. Realschullehrerexamen) gilt, gibt es recht wenig. Gerade aber hier wäre durchaus bildungsökonomischer Bedarf in einer Größenordnung vorhanden, der bei einem Vergleich zwischen Studentenzahlen und im Dienst befindlichen Geographielehrkräften schon rein quantitativ vollkommen neue Dimensionen und Beschäftigungsperspektiven eröffnet.

Statt der Implementierung staatlicher Fortbildungsangebote wird auf Isolation und Einzelkämpfertum, 'Privatissimum' (Arbeitskreise / Zirkelbildung) und 'Medienspektakel' (Schul- / Geographentage) gesetzt. Kurzum: Die bildungspolitischen Dienstherren entziehen sich weitgehend ihren Verpflichtungen zur Bereitstellung von Fortbildungsangeboten mit einem Minimalangebot, das nur wenige Geographielehrer überhaupt in Anspruch nehmen können, und sehen es wahrscheinlich nicht ungern, wenn Private tätig werden. Zu den Privaten gehören unter anderem die Fachverbände, die über Bezirks-, Landes-, Schul- / Geographentage, Verbandspublikationen und -exkursionen etc. die verbandliche Fortbildung organisieren. Die (Kosten-) Entlastung der staatlichen Schulbürokratie geht weitgehend zu Lasten der dann als Private auftretenden Nachfrager, die im übrigen bis auf (geringe) Steuervorteile die Kosten der nicht gerade billigen Fortbildung selbst zu tragen haben. Insoweit sind lobbyistische Korporationen (vgl. KROHN / KÜPPERS 1989) ein unverzichtbarer Bestandteil in der beruflichen Fortbildung, nehmen sie doch im Verhältnis zum Staat Komplementärfunktionen wahr.

Dennoch bleiben geographiedidaktische Innovationen weitgehend auf die Geographielehrerausbildung konzentriert. Mit der Folge, daß in Zeiten des Einstellungsstopps und allgemeiner Lehrkräfteüberalterung die als Innovation gedach-

ten Ansätze ihren Weg in die Berufspraxis nur schwerlich (über geographische Fachzeitschriften) finden. Schon eher sind es die frisch ausgebildeten, jetzt aber arbeitslosen und in anderen Berufsfeldern jobbenden Geographielehrkräfte, die als geographiedidaktische 'Innovations- und Hoffnungsträger' am schmalen Einstellungskorridor scheiterten und sich langfristig vom Fach und vom Schulsektor abwenden. Deshalb ist es nicht unwichtig zu wissen, wie anders die Masse der wohlbestallten Lehrkräfte erreicht werden kann, wenn nicht durch Neuzugänge in einer bildungspolitischen Überfüllungskrise.

Entscheidendes Mittel zum Transport innovativer oder auch restaurativer Ansätze bilden neben den Fachperiodika die zum (regulären) Einsatz (oder als Raubkopie) kommenden Schulbücher. Oft lediglich auf das Erdkundebuch gestützt, erfährt die Geographielehrkraft durch die Schulbuchthemen die Wandlungen des Faches. Für den Geographielehrer, der in der Lage ist, sich relativ selbstbestimmt sein 'Fortbildungsmenue' zusammenzustellen, ist das Schulbuch längst nicht alleinige Informationsquelle. Für diejenigen fachfremden Lehrkräfte aber, die weder über eine Geographiefakultas noch über Fachperiodika verfügen, auch nicht Verbandsmitglieder sind und von Schul- / Geographentagen noch nie etwas gehört haben, symbolisiert das Schulbuch 'die Erdkunde / Geographie' schlechthin. Ein erschreckendes Szenario, das über den nach Schularten unterschiedlichen Fachlehreinsatz bewußt von Bildungspolitik und -administration in Kauf genommen wird (vgl. WAGNER 1991).

Zwar liegen die Mängel in der schulgeographischen Fortbildung auf der Hand, sie sind jedoch nur zum Teil der (nicht-)institutionalisierten Fortbildung in der Geographiedidaktik zuzuschreiben. Staatliche Eingriffe oder besser: Nichteingriffe in die schulgeographische Fortbildung behindern oder fördern die dieszüglichen verbandspolitischen Aktivitäten. Allein der Umstand, daß eine institutionalisierte Innovationsfähigkeit im Bereich Fortbildung privaten Trägern überlassen wird und der an Hochschulen etablierten Geographiedidaktik fehlt, weil sich deren Kapazitäten vorrangig durch die Bereitstellung von Ausbildungsressourcen erschöpfen, signalisiert ein infrastrukturelles Manko. Dies wird wohl auf Jahrzehnte hinaus bestehen bleiben, da die bekannten Haushaltsdefizite (Sozialabbau, Besetzungssperren usw.) einen personellen und materiellen Ausbau verhindern dürften. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, per Umwidmung freie Kapazitäten zu gewinnen, angesichts der augenblicklichen Prioritäten für bildungsöko-

nomische "lean production" und der jetzt wieder ansteigenden Lehrerausbildung nahezu ausgeschlossen.

## **5. Schulgeographische Fortbildung in Niedersachsen**

Im folgenden soll versucht werden, am Beispiel Niedersachsens die schulgeographische Fortbildung eines Bundeslandes näher zu untersuchen. Ein Anspruch auf eine komplettierte Darstellung wird ebenso nicht erhoben wie auf eine bundesweite Gültigkeit der spezifisch niedersächsischen Verhältnisse. Eine allumfassende Darstellung von Fortbildungsangeboten ist praktisch unmöglich, weil es unterhalb der Schwelle zentraler Lehrerfortbildungskurse eine ausgeprägte regionale und schulinterne Lehrerfortbildungskultur gibt, bei der unter anderem auch schulgeographische Themen eine Rolle spielen könnten. Wenn hier nur die bildungsadministrativen und verbandspolitischen Fortbildungsaktivitäten näher betrachtet werden, ist gleichzeitig einzuräumen, daß sich die aus vielen tausend privaten Einzelentscheidungen bestehende höchst individualisierte Fortbildungsnutzung der einzelnen Geographielehrer (z. B. Fachartikel lesen) jedweden empirischen Bemühungen entziehen.

### 5.1 Demographische Aspekte und Fortbildungsnotwendigkeiten

Die fachdidaktischen Folgen einer allgemeinen Kollegiumsüberalterung sind bereits kurz angesprochen worden. Aus ihnen ergeben sich Notwendigkeiten zur 'Bestandspflege', wenn bis auf weiteres, d. h. bis zu den nächsten Lehrer-Einstellungswellen, keine oder nur wenig Neuzugänge zu verzeichnen sind. Der infolge der Überfüllungskrise im Bildungssektor für Fachdidaktik und pädagogische Arbeit vor Ort ungünstige demographische Altersaufbau der Lehrkräfte legt Fortbildungsmaßnahmen zwingend nahe.

Die Altersstruktur hauptamtlicher niedersächsischer Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen hat sich über Jahrzehnte hinweg drastisch verschoben, weshalb insgesamt von einer Überalterung der Kollegien gesprochen werden kann (vgl. Tab. 1). War 1960 noch jede(r) achte Lehrer/-in jünger als dreißig Jahre, so trifft

Tab. 1: Veränderungen in der Altersstruktur niedersächsischer Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen

Jahr	Altersklassen in %					N
	bis 29 J.	30 - 39 J.	40 - 49 J.	50 - 59 J.	über 60 J.	
1960	13,8	24,5	20,0	27,7	13,9	26.967
1970	29,4	27,7	20,3	14,9	7,7	40.156
1980	17,7	44,7	22,6	13,0	2,0	61.782
1990	1,9	29,8	45,7	20,6	2,1	62.000

Quelle: KRAMMETBAUER, 1993

Tab. 2: Alters- und Geschlechtsstruktur niedersächsischer Lehrkräfte 1992 nach Lehrämtern

Lehr- amt		Altersklassen in %					N	%
		bis 29 J.	30 - 39 J.	40 - 49 J.	50 - 59 J.	über 60 J.		
GHS	m	0,4	14,5	54,1	28,4	2,5	8.917	29,8
	w	1,9	25,4	49,0	22,4	1,3	20.995	70,2
RS	m	0,1	8,2	52,8	36,3	2,5	5.701	53,4
	w	1,0	24,0	54,0	20,2	0,7	4.968	46,6
SoS	m	1,3	30,3	36,9	29,3	2,2	1.483	40,2
	w	9,8	42,1	34,9	12,5	0,7	2.205	59,8
GY	m	0,2	22,3	48,6	25,5	3,4	8.870	66,7
	w	1,7	40,3	38,7	17,8	1,4	4.437	33,3
Sonst.	m	1,0	13,9	42,0	37,9	5,2	1.334	24,7
	w	0,9	17,3	47,7	31,5	2,6	4.057	75,3
Gesamt	m	0,4	16,6	50,4	29,7	2,9	26.305	41,8
	w	2,1	27,1	47,4	21,9	1,3	36.662	58,2
zus.		1,4	22,7	48,7	25,2	2,0	69.967	100

Quelle: Eig. Berechnungen nach KRAMMETBAUER, 1993  
 (GHS = Grund- und Hauptschule / RS = Realschule / SoS =  
 Sonderschule / GY = Gymnasium / Sonst. = Sonstige Lehr-  
 ämter / m = männlich / w = weiblich)

dies heute kaum mehr auf jede(n) fünfzigsten zu. Sicherlich hängt die momentane Altersstruktur auch mit der Einstellungspraxis zusammen. Diverse Bildungsreformmaßnahmen (z. B. 9. / 10. Hauptschulklasse, Orientierungsstufe) erforderten, wie auch das demographische Ansteigen der Schülerzahlen, in den siebziger Jahren einen enormen Mehrbedarf an Lehrpersonal. Es ist absehbar, wann die Lehrerausbildung wieder 'Hochkonjunktur' haben wird. Zwischenzeitlich ist jedoch mit dem 'Bestand' vorliebzunehmen. Würde, was eher unwahrscheinlich ist (beachte Anteil der Frühpensionierungen) jede Lehrkraft bis zu ihrem 62. / 63. oder 65. Lebensjahr unterrichten, käme es in einem Zeitraum bis 2012 / 2014 zu wellenartigen Massenpensionierungen und dementsprechender 'Ersatznachfrage'. In Spitzenzeiten würden jährlich 2.000 - 3.000 neue Lehrkräfte eingestellt werden müssen, gäbe es da nicht bereits jetzt absehbare bildungsadministrative Maßnahmen zur Regulierung (z. B. Erhöhung der Klassenfrequenzen, Diskussion um die Abschaffung des 13. gymnasialen Schuljahres). Bei normalem 'Durchlauf' und altersgemäßen Ausscheiden aus dem Dienst kann konstatiert werden, daß allein in Niedersachsen fast die Hälfte aller Lehrkräfte noch 15 bis 23 Jahre ihren Dienst verrichtet. Hier zeichnet sich für die kommenden Dezennien ein zumeist quantitativ hohes Fortbildungspotential ab.

Fortbildungsnotwendigkeiten werden aber nicht in jeder Schulart gleich stark erlebt, verlangt und nachgefragt. Die Spezifika der einzelnen Lehrämter und der tägliche Unterrichtseinsatz, die Frage nach dem Vorherrschen von Klassenlehrer- oder Fachlehrerprinzip, 'erzeugen' den Fortbildungsbedarf mit. Auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben darf jedoch die nach Schularten unterschiedliche geschlechtsspezifische Altersverteilung und die Beschäftigungsstruktur. Grund- und Hauptschulen sind eher 'weiblich', 'Frauendomänen' (vgl. Tab. 2). Gymnasien sind eher 'männlich', 'Männerdomänen'. Für Realschulen ist ein zwar größerer Männeranteil bei den Lehrkräften festzustellen, die Abweichung von der '50-Prozent-Mitte' ist jedoch gering. Die geschlechtsspezifische Lehrkräfteverteilung an Sonderschulen entspricht mit ihrem überwiegenden Frauenanteil in etwa der Gesamtverteilung niedersächsischer Lehrkräfte. Auffällig ist neben der unterschiedlichen schulartspezifischen Geschlechterverteilung der Lehrkräfte, daß an Sonderschulen und Gymnasien überproportional viele 'junge' Lehrerinnen in der Altersklasse 30 - 39 Jahre beschäftigt sind.

Ist die Geschlechtszugehörigkeit ein mögliches Indiz für die Inanspruchnahme von Fortbildung, weil sich die tradierten Rollenzusammenhänge (z. B. Mutter

Tab. 3: Voll- und Teilzeitbeschäftigung niedersächsischer Lehrkräfte 1992 nach Lehrämtern

Lehramt		Beschäftigungsart in %		
		Vollzeit	Teilzeit	N
Grund- und Hauptschule	m	94,6	5,4	8.917
	w	46,2	53,8	20.992
Realschule	m	95,5	4,5	5.701
	w	46,7	53,3	4.968
Sonderschule	m	95,3	4,7	1.483
	w	69,4	30,6	2.205
Gymnasium	m	92,7	7,3	8.870
	w	49,1	50,9	4.437
Sonstige Lehrämter	m	81,9	18,1	1.334
	w	43,7	56,3	4.057
Gesamt	m	93,5	6,5	26.305
	w	47,7	52,3	36.662
zusammen		66,9	33,1	62.967

Quelle: Eig. Berechnungen nach KRAMMETBAUER, 1993  
(m = männlich / w = weiblich)

Tab. 4: Lehrerfortbildung 1993 im Verband Deutscher Schulgeographen (Landesverband Niedersachsen)

	Bezirksgruppe / Ort	Datum	Thema
1	Göttingen	10. 2.	Dia-Vortrag "Madagaskar"
2	Stade	5. 5.	Exkursion ins Sietland
3	Wilhelmshaven / Spiekeroog	13. / 14.8	Küstentagung
4	Hannover	11.10.	Europa im geographischen Wandel
5	Osnabrück	27.10.	Europa im Erdkundeunterricht des Gymnasiums
6	Braunschweig	15.11.	Vergleich konventioneller und alternativer Landwirtschaft
7	Weser- Ems / Groningen (NL)	18.11.	Sozialgeographische Probleme einer nordniederländischen Großstadt

Quelle: Geographie in der Schule, H. 44, 1993 und Schulgeographie in Niedersachsen, H. 1, 1993

rolle, Haushalt) eben noch nicht in so starkem Maße wie vielleicht erwartet aufgelöst haben, kommt der Beschäftigungssituation ebenfalls eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Tab. 3). Insbesondere die männlichen Lehrkräfte sind es, die als Vollzeit-Lehrer tätig sind. Demgegenüber existiert bei den weiblichen Lehrkräften ein hoher Anteil von Teilzeit-Lehrerinnen, der mehr als die Hälfte der Beschäftigten ausmacht. Wenn mehr als jede zweite Lehrerin teilzeitbeschäftigt ist (beachte Ausnahme Sonderschule), können Rückschlüsse auf familiäre Belastungen und schulische Interessenstrukturen gezogen werden. Es ist anzunehmen, daß der unterrichtliche 'Problemdruck', der sich eventuell durch eine Fortbildungsmaßnahme entspannen kann oder lösen ließe, bei den weiblichen teilzeitbeschäftigten Lehrkräften nicht in dem Maße vorhanden ist wie bei den vollzeitbeschäftigten Lehrern. KUWAN (1990) spricht in diesem Zusammenhang von 'Weiterbildungsbarrieren' und führt insbesondere Alter, familiäre Situation, berufliche Zufriedenheit, Angebotsdefizite, mangelnde Transparenz des Angebots, Finanzierungsprobleme und Erfahrungen mit Weiterbildung als Einflußfaktoren für die Nicht- / Teilnahme an.

## 5.2 Lehrerfortbildung der Bildungsadministration

Das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI Hildesheim) veranstaltet jährlich landesweite zentrale Lehrerfort-/weiterbildungskurse. Diese (zu 70 % einwöchigen) Kurse werden von Lehrern und Lehrerinnen verschiedener Schularten besucht und in verschiedenen Bildungseinrichtungen durchgeführt. Weil die Kosten größtenteils vom Land übernommen werden (incl. Reisekosten, Ausnahme: Kirche) und Dienstbefreiung gewährt wird, gelten die Kurse der Bildungsadministration NLI im Gegensatz zur regionalen Lehrerfortbildung (z. T. vormittags Unterricht, nachmittags Seminar) in Kreisen der Lehrerschaft als attraktiv. Dies drückt sich auch im Verhältnis gemeldeter Bewerber und zugelassener Teilnehmer aus (1991: 121 %; vgl. NIEDERSÄCHSISCHES.... 1992). Jüngere Lehrkräfte sind, gemessen an ihrem Anteil im Land, unter den Teilnehmern stärker vertreten als ältere. Während Lehrkräfte der Berufsbildenden Schulen und der Sonderschulen deutlich überproportional Fortbildungsveranstaltungen in Anspruch nehmen, tun dies deutlich weniger Grundschullehrer/-innen und Lehrkräfte an Orientierungsstufen sowie an Gymnasien.



Tab. 5: Rangfolge der Unterrichtsfächer nach zentralem Lehrerfortbildungskursangebot in Niedersachsen (Schj. 1993/94)

Rang	Unterrichtsfach	Anzahl der Kurse		Gesamtangebot %	Anteil der Lehrkräfte mit Fakultas	
		N	% <sup>1</sup>		N	%
1.	Ev. Religion	78	7,14	22,47	5.088	3,30
2.	Sport	59	5,40	17,00	12.017	7,79
3.	Kath. Religion	35	3,20	10,08	2.967	1,92
4.	Deutsch	24	2,19	6,91	24.565	15,93
	Englisch	24	2,19	6,91	10.994	7,13
5.	Musik	20	1,83	5,76	4.283	2,77
6.	Kunst	17	1,55	4,89	7.789	5,05
7.	Französisch	14	1,28	4,03	3.211	2,08
8.	Mathematik	11	1,00	3,17	17.752	11,51
9.	Biologie	7	0,64	2,01	9.720	6,30
	Sozialkunde	7	0,64	2,01	3.430	2,22
	Technik	7	0,64	2,01	573	0,37
10.	Arbeit/Wirtsch.	6	0,55	1,72	976	0,63
	Werken	6	0,55	1,72	4.721	3,06
11.	Chemie	5	0,45	1,44	3.307	2,14
	Erdkunde	5	0,45	1,44	11.137	7,22
	Geschichte	5	0,45	1,44	9.559	6,20
	Hauswirtschaft	5	0,45	1,44	1.599	1,03
	Sachunterricht <sup>2</sup>	5	0,45	1,44	2.678	1,73
12.	Physik	4	0,36	1,15	5.372	3,48
13.	Latein	3	0,27	0,86	1.115	0,72
	Welt- und Umweltkunde <sup>3</sup>	3	0,27	0,86	-	-
Gesamt		347	31,77	100,00	154.122	100,00

außer Konkurrenz:

Umwelterziehung	28	2,56	-
Verkehrserziehung	20	1,83	-

Quelle:

Eigene Berechnungen nach

a) Statistik des Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Stand 4. 3. 1994), Hildesheim 1994

b) Lehrkräfte- Statistik des Niedersächsischen Landesamtes für Statistik (Stand 1. 9. 1993), mehrere Lehrbefähigungen pro Lehrkraft, Hannover (März) 1994

1 In Prozent sämtlicher Lehrerfortbildungskurse des NLI

2 nur Grundschule

3 nur Orientierungsstufe

Für den hier näher zu betrachtenden schulgeographischen Aspekt ist es wichtig, die NLI-Kurse aufgeschlüsselt nach Unterrichtsfächern zu vergleichen. Zwar gibt es durchaus thematische und teilweise inhaltliche Überschneidungen zwischen Kursen für verschiedene Unterrichtsfächer. Auch dürfen Kurse von denjenigen Lehrkräften besucht werden, die nicht über die dementsprechende Fakultas verfügen, gleichwohl aber Interesse an der Kursthematik haben und / oder, wie im Falle der Schulgeographie, dieses Fach ohne Fakultas seit Jahren unterrichten. Unverzichtbar ist die Aufschlüsselung jedoch für die 'Bedarfsfrage'. Da bekannt ist, wie viele der niedersächsischen Lehrkräfte über eine Fakultas in Erdkunde / Geographie verfügen, wird es interessant genug sein herauszuarbeiten, in welcher Größenordnung die Bildungsadministration potentielle fachspezifische Fortbildungsmöglichkeiten offeriert.

Leider ist zu konstatieren, daß die staatlichen schulgeographischen Fortbildungsangebote, soweit sie durch zentrale Kurse landesweit gewährleistet werden, vollkommen unzureichend sind (vgl. Tab. 5).<sup>1</sup> Obwohl mit einem immerhin 7,2 %igen Anteil an der Fachfakultas niedersächsischer Lehrkräfte zu den großen Nebenfächern gehörend, nimmt die Erdkunde / Geographie im zentralen Kursangebot lediglich den 11. Rang ein.<sup>2</sup> Andere Unterrichtsfächer, die eine weitaus geringere Fachpräsenz aufweisen (z. B. Kath. Religion), verfügen über erheblich bessere Rangplätze. Mit nur fünf Kursangeboten im Schuljahr 1993 / 94 nimmt die Geographie einen Rang ein, der die Disparitäten zwischen realer Fakultaspräsenz innerhalb der Lehrerschaft und realem Kursangebot in der Fortbildung sofort ins Auge springen läßt. Gilt ein Kurs mit dreißig Teilnehmern als ausgebucht, könnten maximal 150 Geographielehrer in diesem Schuljahr fachbezogene Fortbildung betreiben. Dies entspräche bei 11.137 im gleichen Schuljahr bestehenden Fachfakultäten einer schon als lächerlich zu bezeichnen-

---

<sup>1</sup> Hinzu tritt der Aspekt, daß nicht sämtliche der angebotenen Kurse auch durchgeführt werden können: "Es ist inzwischen eine schwierige Situation insofern entstanden, als... manche EK-Kurse kaum oder so schwach bewählt wurden, daß sie gestrichen werden mußten." (FETTKÖTER, in: Geographie in der Schule, H. 43, S. 19, 1993)

<sup>2</sup> Es werden folgende Kurse angeboten:  
"Das Industriegebiet Bitterfeld-Wolfen - Ein historisch-geographischer Abriß" / "Deutschland nach der Wende - Räumlicher Wandel im ehemaligen Grenzraum" / "Die Entwicklung der niedersächsischen Wirtschaft im Europa ohne Grenzen" / "Industrialisierung der Landwirtschaft und räumliche Konsequenzen. Vergleich von Wandlungsprozessen in Deutschland und in den USA" / "Politische Herausforderungen beim Ausgleich ökologischer und ökonomischer Interessen". "Welt- und Umweltkunde: Handlungsorientierung im Welt- und Umweltkundeunterricht der Orientierungsstufe - Möglichkeiten" / "Welt- und Umweltkunde in der Orientierungsstufe" (zweifach).

den potentiellen schulgeographischen Fortbildungsquote von 1,34 %. Würden sich alle Geographielehrkräfte zur zentralen Fortbildung anmelden - ohnehin eine Illusion -, wäre mit einer fachbezogenen Fortbildungschance von 1 : 74,2 zu rechnen. Solche Werte werden noch nicht einmal in NC-Fächern erreicht!

Natürlich gibt es Ausweichmöglichkeiten, die von Lehrkräften mit Geographie-fakultas in Anspruch genommen werden dürften. Wer Geographie zwar studiert hat - und nur Examierte (Haupt- / Wahl- / Erst- / Nachweisfach) tauchen in der Lehrkräftestatistik auf -, mittlerweile seine Neigungen auf ein anderes Fach oder auf interdisziplinäre Thematiken verlagert hat, findet bei dem Kursangebot 'Nischen', wenn er sich den Kursangeboten anderer Fächer oder zum Beispiel dem Schwerpunkt 'Umwelterziehung' zuwendet. Gemeinsam mit Lehrkräften, die gegebenenfalls über eine andere Fakultas verfügen, lassen sich die eventuell ursprünglich fachbezogenen Fortbildungsintentionen dennoch verwirklichen. Kurse wie "Energienutzung und Klima", "Natur in der Stadt", "Wattenmeer: Erleben - Verstehen - Schützen", "Neues Denken für die alte Erde: Ökologische Krise und menschliche Verantwortung", "Nationalpark Hochharz: Modell für den ökonomisch-ökologischen Interessenausgleich" des Schwerpunktes 'Umwelterziehung' lassen Ausweichmöglichkeiten in der Fortbildung von Geographielehrern durchaus zu. Insofern ist das von Schulgeographen genutzte Fortbildungsbildungspotential vermutlich größer als das ihnen fachspezifisch von der Bildungsadministration offerierte.

### 5.3 Verbandliche Fortbildungsaktivitäten

Der Landesverband Niedersachsen des Verbandes Deutscher Schulgeographen (VDS), seit 1993 mit über 800 Mitgliedern der mitgliederstärkste Landesverband im VDS, führt seit Jahrzehnten eigene Fortbildungsveranstaltungen durch. Der 1912 von HAACK (Gotha) gegründete VDS kann als eine lobbyistische Korporation angesehen werden, die ihren Mitgliedern Informationsaustausch und Fortbildung, Einfluß auf die Gestaltung von Rahmenrichtlinien, Studentafelanteilen und Schulbuchgenehmigungen sichert (vgl. WAGNER 1991). Als eine der vielen Lehrer-Fachorganisationen sind die verbandlichen Fortbildungsaktivitäten als privat zu beurteilen, wenngleich es hierfür unterstützende und flankierende Maßnahmen seitens des Dienstherrn (z. B. Sonderurlaub) gibt. Im Flächenstaat Niedersachsen in neun Bezirksgruppen, teilweise mit Multiplikatoren- und

Leitungsteams, aufgeteilt, organisieren diese im wesentlichen die verbandliche Fortbildung. Hinzu kommen gelegentlich als Landesschulgeographentage organisierte größere Veranstaltungen.

Die Lehrerfortbildung des Landesverbandes und seiner Bezirksgruppen ist von etlichen Imponderabilien vor Ort abhängig. Jahre mit einem höheren Fortbildungsangebot wechseln mit Jahren, in denen nur schwache Fortbildungsaktivitäten zu verzeichnen sind. Das Spektrum der Fortbildung reicht, ähnlich wie bei den Geographischen Gesellschaften, vom abendlichen Dia-Vortrag über halb- / ganztägige Referate, Betriebsbesichtigungen und Exkursionen. Ein wesentliches Mittel der korporatistischen Binnenkommunikation stellen sporadische Verbandspublikationen (Rundschreiben, Kurzmitteilungen, Terminkalender) dar. Berichte über neuere Rahmenrichtlinien-Entwicklungen, Publikationen, Fortbildungsaktivitäten, Verbandspersonalia etc. stehen dabei im Vordergrund.

Selbstverständlich verfügt der niedersächsische VDS-Landesverband für Fortbildungsaktivitäten nicht über derartige Finanzmittel wie die Bildungsadministration. Infolgedessen kann auch gar nicht erwartet werden, daß die vom Verband organisierte Fortbildung unter materiellen Gesichtspunkten auch nur im entferntesten an die Dimension der staatlichen Lehrerfortbildung heranreicht. Bezieht man jedoch qualitative Gesichtspunkte in die Betrachtung mit ein, kann der VDS sehr wohl mithalten. Einerseits sind mit gymnasialen Fachberatern, Studien- / Fachseminarleitern im Verband schulgeographische Experten organisiert, die nach herkömmlicher Terminologie zur außerhochschulischen schulgeographischen 'Elite' zählen dürften. Andererseits verfügt der VDS mit Hilfe seiner Verbandsaktivitäten über einen direkten Zugang zur niedersächsischen Bildungsadministration (Kultusministerium, Bezirksregierungen, NLI). Teilweise ist ein Beziehungsgeflecht festzustellen, wenn die mit schulgeographischen Aktivitäten staatlich befaßten Administratoren zugleich Verbandsmitglieder sind und dort aktiv werden, ohne daß die Frage nach der Interessenkollision Berücksichtigung finden muß. Der Charakter des VDS als lobbyistische Korporation macht es über solche Beziehungsnetzwerke möglich, rechtzeitig Informationen über geplante Absichten der Bildungspolitik zu erhalten, sie gegebenenfalls weiterzugeben und verbandlich darauf zu reagieren. Deshalb verwundert es nicht, wenn es mitunter zu einer personellen Verflechtung von verbandlichen Fortbildungsaktivitäten und Fortbildungsangeboten der Bildungsadministration kommt.

1993 wurden in Niedersachsen sieben Lehrerfortbildungen als verbandliche Fortbildungsaktivitäten durchgeführt (vgl. Tab. 4). Diese in der Regel halb- / ganztägigen Veranstaltungen fanden nicht zentral, sondern aufgrund des Bezirksgruppenkonzepts dezentral statt. Dadurch ist es den einer Bezirksgruppe zugeordneten Mitgliedern leichter möglich, an den Fortbildungsaktivitäten teilzunehmen (Erreichbarkeit). Die relative Zufälligkeit, ob ein großes oder kleines Fortbildungsangebot vorgelegt wird, richtet sich unter anderem nach der Rührigkeit der jeweiligen Bezirksgruppenvorsitzenden / Leitungsteams und anderen, zumeist strukturellen Bedingungen (z. B. Verweigerung von Betriebsbesichtigungen). Wesentliches Mittel zur verbandlichen Fortbildungsaktivität bilden ganztägige Exkursionen, bei denen (Problem-) Räume Niedersachsens und seiner Nachbarländer kennengelernt werden können. Die offensichtlich bei Schulgeographen beliebten Exkursionen bieten zugleich das Rekrutierungsfeld für neue Mitglieder.

Die schulgeographischen Defizite in der bildungsadministrativen und in der verbandlichen Lehrerfortbildung sind vom VDS durchaus erkannt worden und führten zu Kontakten des Verbandes mit dem NLI (6. 11. 1991). "Der Präsident des NLI... akzeptierte den vorgetragenen Wunsch nach Gleichstellung des Faches Erdkunde gegenüber anderen Unterrichtsfächern. Das in den letzten Jahren geringe Kursangebot in Erdkunde ist nicht auf eine 'gezielte Politik' im NLI zurückzuführen, sondern ist das Ergebnis einer zu geringen Zahl von Kursanbietern in Niedersachsen" (Geographie in der Schule, H. 42. S. 20, 1992). Es mag dahinstehen, ob der vom NLI genannte triftige Grund für Disparitäten in der schulgeographischen Fortbildung ausschlaggebend gewesen sein kann, wenn man sich die Bereitschaft von VDS-Mitgliedern vergegenwärtigt, verbandliche Fortbildungsaktivitäten zu entwickeln, und gleichzeitig die landesweiten Mittelkürzungen im Weiterbildungssektor berücksichtigt. Auf jeden Fall führten die VDS- Kontakte zum NLI zu einer beabsichtigten Weichenstellung: "Auch für das Fach Erdkunde ist eine NLI-Planungsgruppe einberufen worden, die die langfristigen Vorarbeiten für das Fortbildungsangebot übernehmen soll. Mit dem Landesverband der Schulgeographen wurde eine engere Zusammenarbeit verabredet; ein Mitglied des Landesvorstandes soll ggf. in diese Planungsgruppe einberufen werden" ( ebenda ).

## 6. Systematik und Strategie: Über Chancen lobbyistischer Korporationen in der Fortbildung

Die beruflichen Fortbildungsangebote für Geographielehrer/-innen sind, dies kann als Fazit gelten, vollkommen unzureichend. Weder durch Hochschulen noch durch die staatliche Bildungsadministration werden in ausreichendem Maße organisierte schulgeographische Fortbildungsangebote bereitgestellt. Ja, man darf sogar soweit gehen zu behaupten, daß in Einzelfällen eine konkrete Benachteiligung der Schulgeographie bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten existiert und billigend in Kauf genommen wird.<sup>3</sup> Dabei kommt gerade der fachspezifischen Fortbildung aus Gründen der Kollegiumsüberalterung und der gleichzeitig stattfindenden Wissensexplosion eine immanente Bedeutung zu, den strukturellen Fortbildungsbedarf in den neuen Bundesländern noch gar nicht mitgerechnet. Unter den Stichwörtern 'ökonomische Krise', 'technologische Herausforderung' und 'Sinnkrise der Zivilisation' hat die Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssektors mittlerweile einen herausragenden gesellschaftlichen Stellenwert erreicht. Mobilität und Flexibilität, Qualifizierung und Substitution sind bildungsökonomische Zielwerte, die in großangelegten Fort- / Weiterbildungskampagnen (z. B. Qualifizierungsoffensive) verwirklicht werden sollen (vgl. KONZERTIERTE... 1992; BEST 1993). Die Halbwertszeit von Wissen, didaktische und personale Alterungsprozesse schulgeographischen Wissens müssen konsequenterweise stärker als bisher in den (Aus-) Bildungskonzepten von Geographiedidaktikern und Schulgeographen, von Hochschulen und Bildungsadministrationen berücksichtigt werden.

Wie kann man nun aus der offensichtlich bestehenden Fortbildungsmalaise herausfinden ? Gibt es den 'großen Wurf' des einmaligen Inangriffnehmens, um das Dilemma abzuschaffen und strukturell befriedigende Lösungen zu erreichen ? Wohl kaum! Einerseits hängt das schulgeographische Fortbildungsverhalten von allgemeinen Kennzeichen in der beruflichen Fortbildung ab und ist darin - ob

<sup>3</sup> Bei maximal 30 TeilnehmerInnen pro Kurs ergeben sich für die in Tab. 4 errechneten Ränge 1 - 3 folgende Relationen zwischen angebotenem Fortbildungsplatz und potentielltem Teilnehmerfeld mit Fakultas:

Ev. Religion	1	2,2	(2.340 Pl. / 5.088 LK)
Sport	1 :	6,8	(1.770 Pl. / 12.017 LK)
Kath. Religion	1 :	2,8	(1.050 Pl. / 2.967 LK)
(Geographie	1 :	74,2	( 150 Pl. / 11.137 LK)

Die durch das NLI angebotenen Kurse in Religion "werden z. T. von den Kirchen in eigener Verantwortung und Finanzierung durchgeführt" (NIEDERSÄCHSISCHES..., S. 4, 1992)

gewünscht oder nicht - stark eingebettet. Die Existenz von geschlechtsspezifischen und thematischen, altersabhängigen und regionalen Faktoren als Weiterbildungsbarrieren in der Fort- / Weiterbildung ist zur Kenntnis zu nehmen (vgl. DEUTSCHES..., 1993). Solcherlei 'Behinderungen' gelten für den gesamten Weiterbildungssektor und sind nicht nur in der Schul-/Geographie/-didaktik vorfindbar (vgl. KUWAN 1992). Wenn eine Reform der organisierten schulgeographischen Fortbildung angestrebt wird, ist zu überprüfen, inwieweit die genannten Faktoren eine erstrebenswerte Entwicklung blockieren und zu verhindern imstande sind. Andererseits ist das Fortbildungsverhalten durchaus Ergebnis und Ursache eines ambivalenten Prozesses zugleich. Ohne tautologisch werden zu wollen: Ein längere Zeit bestehendes, geringes Fortbildungsangebot und eine Vielzahl von Teilnahmeabsagen regulieren die dann geringer werdende Nachfrage ebenso wie eine massiv vorgetragene Fortbildungsabsicht (Nachfrage) die Chance zur Erhöhung des bildungsadministrativen Fortbildungsangebots eröffnen kann.

Organisierte schulgeographische Fortbildung muß, darüber dürfte Klarheit bestehen, systematischer betrieben werden. Die bisherigen Defizite in der schulgeographischen Fortbildung sind in jedem Bundesland aufzudecken und zum Anlaß zu nehmen, eine Strategie für das berufliche "life long learning" zu entwickeln. Überließe man die Bemühungen um Fortbildungsintensität nur Einzelpersonen, wären die Aktivitäten an diese Person gebunden. Einzelne dürften es jedoch eher schwer haben, zu komplex sind die Aufgaben. Deshalb wird vorgeschlagen, sich bereits bestehender verbandlicher Infrastruktur zu erinnern und sie in Anspruch zu nehmen. In einer Zeit, in der fiskalische Budgetkrisen mit horrender Staatsverschuldung (z. B. Deutsche Einheit) und ökonomische Krisen (z. B. Massenarbeitslosigkeit, Verarmung) offensichtlich sind, kann nicht darauf gewartet werden, bis Bildungsadministrationen 'von sich aus' tätig werden oder über 'genügend' bereitgestellte Mittel verfügen. Gerade die im Weiterbildungssektor verstärkt anzutreffenden Privatisierungstendenzen, bei denen eine Vielzahl privater Träger (GmbH's) unterschiedliche und staatlich subventionierte Qualifizierungsmaßnahmen durchführen, sollte zu einer Rückbesinnung auf die schon seit Jahrzehnten betriebene, privat organisierte schulgeographische Fortbildung führen. Daß dies zwischenzeitlich verbandspolitisch durchaus erkannt

wurde und versucht wird, erste Ansätze dafür vorzubereiten<sup>4</sup>, entbindet nicht von der Verpflichtung des weiteren Vorantreibens einer Problemlösung.

Als praktische Maßnahmen zur systematischeren und gleichzeitig auch strategischen Aufarbeitung der Fortbildungsmalaise sind Änderungen in der Verbandspolitik vorzuschlagen:

- Benennung von Fortbildungsbeauftragten in jedem disziplinären Teilverband
- Gründung einer bundesweit (international) tätigen, selbständigen und gemeinnützigen Fortbildungsakademie durch HGD und VDS (VGDH, DVAG, ZENTRALVERBAND, ZENTRALAUSSCHUSS, Geographische Gesellschaften)<sup>5</sup>.
- Zusammenfassung der regionalen Initiativen zur schulgeographischen Fortbildung per zentraler Datenerfassung (Informationspool / Fortbildungsdatenbank; vgl. EDDING / KRAMER, in AKADEMIE..., 1993)
- Schaffung bundesweiter Informationen über schulgeographische Fortbildungsangebote mit Hilfe bestehender verbandlicher Informationskanäle (Mitteilungsblätter, Rundbriefe etc.)<sup>6</sup> und Möglichkeiten des verbands- sowie bundeslandübergreifenden Zugangs zu Fortbildungsaktivitäten<sup>7</sup>.
- Entwicklung eigenständiger Fortbildungsangebote unter Rückgriff auf bestehende, verbandlich zu nutzende Infrastrukturen (Dozenten, Hochschulen, Tagungsstätten usw.)
- Finanz- / Sachmittelakquisition bei privaten Stellen und staatlichen Administrationen, Versuche zur Auslagerung und Übertragung bisher bildungsadministrativer Fortbildungsangebote.

Daneben ist es bereits jetzt unerlässlich, wie in Niedersachsen geschehen, verbandspolitisch auf die bildungsadministrativen Lehrerfortbildungsinstitutionen einzuwirken.

---

<sup>4</sup> vgl. Ergebnisse des "2. Ladenburger Gesprächs", Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung" (SCHMIDT, in: Rundbrief Geographie, H. 116, S. 2, Bonn 1992). Für Schulgeographen / -innen werden regionale Fortbildungskurse auf Länderbasis präferiert.

<sup>5</sup> Vgl. die erwogene / geplante Errichtung einer Fortbildungsakademie der "Deutschen Gesellschaft für Geographie" (GuiD 3/93, S. 155, Nr. 11). Entscheidend ist, daß auch die schulgeographische Fortbildung zum Zuge kommt und nicht ausschließlich Exkursionen angeboten werden.

<sup>6</sup> Vorbild könnte zunächst der von der DEUTSCHEN STIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (DSE, Bonn) halbjährlich herausgegebene 'Kalender' über entwicklungsbezogene Fortbildungskurse sein (später: Diskettenaustausch, On-Line-Verfahren).

<sup>7</sup> Wichtig, wenn Schulgeographen/innen andere Regionen genauer kennenlernen und schulische Exkursionen vorbereiten wollen.



Natürlich ist bewußt, daß mit einer informationellen und zum Teil strukturellen Zentralisierung des Fortbildungsangebots in originäre Zuständigkeiten der Teilverbände eingegriffen wird und der Schritt bis zu einer eventuellen Verwirklichung der als diskussionswürdig erachteten Vorschläge ein weiter ist. Bevor jedoch die Vorschläge, die ein hohes Maß an verbandspolitischer Kooperation verlangen, ad absurdum geführt werden, ist zu bedenken, daß es auch um Zukunftschancen des Faches geht. Im Vergleich und in Konkurrenz zu vielen Lehrer-Fachorganisationen stehend, sind im Weiterbildungssektor langfristig attraktive Maßnahmen zur chancengleichen Durchsetzung schulgeographischer Interessen und zur Bestandssicherung vonnöten. Warum sollte die Verbandspolitik, wenn sie schon nicht die bildungsadministrativ präferierte "lean production" zu stoppen in der Lage ist, darauf verzichten, in der Fortbildung ein eigenständigeres und unabhängiges Profil durch Kooperation zu erreichen? Um für mögliche Konkurrenzkämpfe der Unterrichtsfächer untereinander besser gewappnet zu sein, hauptsächlich aber um die Serviceleistungen schulgeographischer Fortbildungsangebote für die alternden Kollegen/-innen mit innovativem Wissen zu verbessern, dürften zukunftsorientierte Konzepte unabdingbar sein.

### Literaturverzeichnis

- AKADEMIE FÜR RAUMFORSCHUNG UND LANDESPLANUNG (Hrsg. 1993): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. - Hannover.
- BEINKE, L. / ARABIN, L. / WEINBERG, J. (Hrsg. 1980): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. - Bonn.
- BEST, N. (1993): Berufliche Erwachsenenbildung. - Nürnberg.
- DAUM, E. (1980): Das Innovationsproblem in der Geographiedidaktik. - In: Geographie und ihre Didaktik 8, S. 54 - 70.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (1993): Zugang zu Bildung. Lernende und Lehrende in Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. - Berlin.
- GERGELY, S. M. (1986): Wie der Computer den Menschen und das Lernen verändert. - München / Zürich.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg. 1991): Ausgebrannt. NOH-PÄD I. - Nordhorn.
- HENTIG, H. von (1985): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. - München / Wien.

- KONZERTIERTE AKTION WEITERBILDUNG (Hrsg. 1992): Mit der Weiterbildung den Herausforderungen der "Risikogesellschaft" begegnen. - Bonn.
- KRAMMETBAUER, K. (1993): Zur Altersstruktur der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. - In: NIEDERSÄCHSISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK (Hg.), Statistische Monatshefte Niedersachsen 9 / 93, S. 403 - 410.
- KROHN, W. / KÜPPERS, G. (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft. - Frankfurt a. M.
- KUWAN, H. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer "Nicht-Teilnehmer" an Weiterbildungsveranstaltungen. - München.
- KUWAN, H. (1992): Berichtssystem Weiterbildung 1991. BMBW - Aktuell 12/92. -Bonn.
- NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG (Hrsg. 1992): Statistik der niedersächsischen Lehrerfortbildung 1991. - Hildesheim.
- LÜST, R. (1993): Frohe Quoi - Sci -Year. Plädoyer für ein Jahr ohne wissenschaftliche Kongresse. - In: Die Zeit; Nr. 1 vom 31. Dez. 1993, S.29.
- ROLFF, H.-G. (1993): Wandel der Gesellschaft - Wie reagiert die Schule ? - In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schule im Umbruch. Krise oder Chance? S. 3 - 20. - Hannover.
- ROSENMAYER, L. (21976): Schwerpunkte der Soziologie des Alters - Gerosoziologie. Hdb. d. emp. Sozialforschung, Bd. 7. - Stuttgart.
- SCHRAMKE, W. (1986): Heimwärts und schnell vergessen ? Reform, "Wende" und neue heile Welt der Geographiedidaktik in der Bundesrepublik Deutschland. - In: HUSA, K. / VIELHABER, C. / WOHLGSCHLÄGEL, H. (Hg.): Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung, Bd. 2, S. 113 -118. - Wien.
- SCHULZE, G. (1990): Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. - In: BERGER, P. A. / HRADIL, S. (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile; S. 409 - 432. - Göttingen.
- WAGNER, H. (1991): Lehrereinsatz. Interessenvertretung und didaktische Innovationen. Bildungsökonomische und wissenschaftssoziologische Aspekte zur Lage der Schulgeographie. - Bad Bentheim.
- WAGNER, H. (1994): "Weiße Flecken " im Marketing ? Über den Grad der regionalen Selbstorganisation im VDS-Landesverband Niedersachsen. - In: VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN, LANDESVERBAND NIEDERSACHSEN (Hg): Schulgeographie in Niedersachsen, H. 2 / 94. - Göttingen.