

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven

Vorsitzender: Hans-Joachim Reiucke, Felix-Dahn-Str. 3, 2000 Hamburg 6

I N F O R M A T I O N E N

Nr. 7/1984

SCHRIFTLÉITUNG:

Walter Link, Bremerhaven

*Vorstand: Hans-Joachim Reiucke, Hamburg; Karl Klezok, München; Walter Link, Bremerhaven; Dr. Franz-Josef Becker, Köln;
Christoph Edelhoff, Kassel; Dr. Ulrich Kröll, Münster; Eveline Müser, Hamburg; Prof. Dr. Karl-Heinz Rebel, Tübingen; Dr. Arno Schmidt, Hannover*

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
VORBEMERKUNG DER SCHRIFTFLEITUNG	3
DER NEBENAMTLICHE LEHRERFORTBILDNER	4
Diskussionspapier des Vorstandes	
MARIA BÖHMER	12
Bericht über das Symposium der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung vom 21. - 23.9.1983 im RPZ Bad Kreuznach zum Thema " Lehrerfortbildung..."	
FRANZ-JOSEF BECKER	14
Bericht über die Kooperationstagung zwischen dem DVLFb und der Bundeszentrale für politische Bildung vom 21. - 23.10.1983 in Köln	
HANS-JOACHIM REINCKE	37
Kurzbericht über die Tätigkeit des Vorstandes	

VORBEMERKUNG DER SCHRIFTL EITUNG

Diskussionen über Grundsatzfragen - in unserem Bereich über Probleme der Lehrerfortbildung - sind nicht im Eiltempo zu bewerkstelligen.

Somit hat auch die Arbeit am Thema " Der nebenamtliche Lehrerfortbildner " unseren Vorstand wesentlich länger beschäftigt, als es ursprünglich vorauszusehen war.

In diesem Zusammenhang appelliere ich noch einmal an alle Mitglieder, entsprechend unseren Vorsätzen auf der 2. Mitgliederversammlung am 2. Juni 1982 durch die Veröffentlichung eigener Beiträge in den Informationsblättern die Diskussion innerhalb des Vereins zu verstärken: Der mündliche Erfahrungsaustausch alle 2 Jahre auf der Mitgliederversammlung reicht dazu alleine nicht aus.

Jeder auch noch so subjektive Beitrag beleuchtet und erklärt ein Stück Realität aus dem Bereich der Lehrerfortbildung und verhilft dazu, ein immer differenzierteres Gesamtbild unseres Berufsfeldes zu entwerfen.

In Abwandlung eines Ausspruches von Voltaire gilt die Aufforderung:

" Die nützlichsten Informationen sind die, die den Leser anregen, sie zu ergänzen. "

Walter L i n k, Bremerhaven

DER NEBENAMTLICHE LEHRERFORTBILDNER

Diskussionspapier des Vorstandes

VORWORT

1. DIE NOTWENDIGKEIT NEBENAMTLICHER LEHRERFORTBILDNER
2. ERSCHEINUNGSFORMEN
3. ZUR QUALIFIKATION NEBENAMTLICHER LEHRERFORTBILDNER
 - 3.1 QUALIFIKATION UND QUALIFIZIERUNG NEBENAMTLICHER LEHRERFORTBILDNER AUS DEM SCHULBEREICH
 - 3.2 QUALIFIKATION NEBENAMTLICHER LEHRERFORTBILDNER AUS ANDEREN GESELLSCHAFTLICHEN BEREICHEN
4. HAUPTAMTLICHE UND NEBENAMTLICHE LEHRERFORTBILDNER
5. UNTERSTÜTZUNG FÜR NEBENAMTLICHE LEHRERFORTBILDNER AUS DEM SCHULISCHEN BEREICH

VORWORT

Der Vorstand hat gleich nach der Mitgliederversammlung auf der Comburg, 1982, seine Arbeit zu grundlegenden Fragen der Lehrerfortbildung wieder aufgenommen. Diese Diskussion ist schwierig und langwierig, weil einerseits der Vorstand nur 4 - 5mal im Jahr zusammentreten und nicht jedes Mitglied jedes Mal dabei sein kann, andererseits die Endfassung aus den vorliegenden Entwürfen sehr sorgfältig gemeinsam erarbeitet werden muß.

Der Vorstand kann nun im Informationsblatt Nr. 7 als Diskussionsentwurf das Kapitel " Der nebenamtliche Lehrerfortbildner " vorlegen. Es soll das Positionspapier " Zur Lehrerfortbildung " (vgl. INFO Nr. 4/1982) um einen wichtigen Aspekt erweitern.

Wir hoffen, daß der Text innerhalb des Vereins Gegenstand vieler Gespräche wird und daß er Stellungnahmen provoziert. Für schriftliche Stellungnahmen (auch zustimmende) wäre der Vorstand dankbar.

Hans-Joachim Reincke
Vorsitzender

DER NEBENAMTLICHE LEHRERFORTBILDNER

1. Die Notwendigkeit nebenamtlicher Lehrerfortbildner

Lehrerfortbildung, die berufsbegleitend und anwendungsorientiert arbeitet, bedarf für ihre erfolgreiche Tätigkeit sowohl der vielfältigen praktischen Berufserfahrung des Unterrichtens und Erziehens in der Schule als auch der Anregungen und Erfahrungen aus außerschulischen Bereichen.

Mitarbeit von Personen aus dem Schulbereich in der Lehrerfortbildung ist kollegiale Mitwirkung, deren Wirksamkeit gerade darin besteht, daß der Lernprozeß der Lehrer in der Fortbildung auch von Personen gleicher Tätigkeiten und Erfahrungszusammenhänge angeregt und begleitet wird.

Das differenzierte Erfahrungsfeld der Schule mit ihren Typen, Formen und Stufen, Werten, Normen und Inhalten, Erscheinungsformen und Kommunikationsweisen könnte von der kleinen Anzahl hauptamtlicher Fortbildner ohnehin nicht repräsentiert werden, selbst wenn diese über eine ständige aktuelle Berufserfahrung in der Schule verfügten.

Freilich wäre theoretisch auch eine so starke Vermehrung von Stellen für hauptamtliche Lehrerfortbildner (oder Inanspruchnahme von Lehrerausbildern) denkbar, daß alle Angebote für Fortbildung von diesem Personenkreis gemacht werden könnten. Dabei ginge jedoch der unmittelbare Praxisbezug verloren, der immer wieder neu und den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend auch dadurch hergestellt wird, daß Lehrer über die Funktion der nebenamtlichen Mitarbeit ihre eigene Fortbildung mittragen.

Nebenamtliche Mitarbeit in der Fortbildung ist deshalb nicht Ausdruck eines Mangels, sondern - unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung der Fortbildung in Verbänden und aus der Eigeninitiative der Lehrerschaft - wesentlicher Bestandteil einer auf die konkrete Berufspraxis der Lehrer gerichteten Fortbildung, die es ermöglicht, Unterrichtsvorhaben in der Schulpraxis zu erproben und auszuwerten.

Die Notwendigkeit wird darüber hinaus durch einen aktuellen Gesichtspunkt besonders deutlich: Durch den gegenwärtigen und wohl auch künftigen Einstellungsstopp droht in den Kollegien und an den Schulen der Informations- und Erfahrungsaustausch der Generationen verlorenzugehen. Der nebenamtliche Lehrerfortbildner hat hier eine Mittlerfunktion, die an Bedeutung von Jahr zu Jahr wächst und die es zu erkennen gilt.

Im vielfältig differenzierten Aufgabenfeld der Lehrerfortbildung sind freilich nicht nur Lehrer als nebenamtliche Mitarbeiter heranzuziehen. Für die Vermittlung von Informationen aus der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, über Schulvorschriften

und Schulorganisation sind auch Personen als Mitarbeiter in der Fortbildung notwendig, die in diesen Bereichen spezielle Aufgaben wahrnehmen. Das Gleiche gilt für Fachleute aus dem Bereich der Bezugswissenschaften des Erziehungs- und Bildungssystems oder anderer gesellschaftlich bedeutsamer Wissenssysteme (etwa Wirtschaft und Technik), wo es auf besondere Kenntnisse und Leistungen in den betreffenden Fachgebieten ankommt. Diese Fachleute können freilich erst dann in der Lehrerfortbildung wirksam werden, wenn sie neben ihrer fachlichen auch über eine entsprechende erwachsenenpädagogische Kompetenz verfügen.

2. Erscheinungsformen

Ein großer Teil der nebenamtlichen Lehrerfortbildner ist hauptberuflich in der Schule tätig. Lehrerinnen und Lehrer, vielfach auch solche mit besonderen Aufgaben (z.B. Fachberater, Fachmoderatoren, Betreuungslehrer, Seminarleiter, Beratungslehrer, Schulleiter) arbeiten in der Lehrerfortbildung zeitlich begrenzt als Veranstaltungsleiter, Arbeitsgruppenleiter oder Referenten mit.

Von jeher sind auch Angehörige der Hochschulen - aufgrund eigenen Interesses oder auf Anforderung - in der Lehrerfortbildung tätig. Ihre wissenschaftliche Kompetenz als Erziehungswissenschaftler, Fachdidaktiker oder Fachwissenschaftler wird in der Lehrerfortbildung zur Information und als Innovationsanregung benötigt, wie umgekehrt die in der Lehrerfortbildung gemachten Erfahrungen auf die wissenschaftliche Arbeit zurückwirken.

Schon immer haben sich Referenten der Ministerien und staatlichen Bildungsinstitute sowie der Schulbehörden für die Lehrerfortbildung eingesetzt und sind auch selbst tätig geworden. Diese Experten bringen ein sehr breites Spektrum an Kompetenzen ein.

Vertreter derjenigen gesellschaftlichen Bereiche, die im weiteren Sinne an der Schule interessiert sind, können ebenfalls nebenamtlich an der Lehrerfortbildung beteiligt werden: Hier seien genannt die Vertreter

- anderer Behörden und Institute,
- der Kammern, Verbände, Gewerkschaften,
- der Wirtschaft und der Institute der Wirtschaft,
- des Gesundheits- und Sozialwesens,
- der öffentlichen Medien (Funk, Presse, Fernsehen, Theater, Musik, Kunst),
- der Politik und des Zeitgeschehens im weitesten Sinne.

Die Tätigkeiten nebenamtlicher Lehrerfortbildner werden überwiegend in folgenden Bereichen ausgefüllt, die ihrerseits auf Schulformen bzw. Schulstufen bezogen sind:

- Unterrichtsfächer, Lernbereiche und ihre Didaktiken;
- Richtlinien und ihre Umsetzung;
- allgemeine und übergreifende Themen aus Unterricht, Erziehung und Bildung;
- Leitung, Verwaltung und Kommunikation in der Schule.

3. Zur Qualifikation nebenamtlicher Lehrerfortbildner

Lehrerfortbildung ist dem Grundsatz verpflichtet, daß alle Lehr- und Lernangebote an die Berufserfahrung der Teilnehmer anknüpfen, diese aufarbeiten und erweitern. Dies sollte sich in einem offenen, freiwilligen Arrangement vollziehen. Daher muß der nebenamtliche Fortbildner besondere Qualifikationen besitzen und weiterentwickeln können.

Dazu zählen in erster Linie:

- Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft, auf andere einzugehen (Empathie), sowie Kooperationsbereitschaft;
- die Fähigkeit, Wissen und Erfahrung in rezipierbarer Form weiterzugeben;
- die Bereitschaft und Fähigkeit, eigenen Erfolg mit anderen zu teilen und den Erfolg beim Lernen der Teilnehmer vor den eigenen Gewinn an der Lehrerfortbildungsveranstaltung zu stellen.

Hinzu kommt eine Reihe von instrumentellen und organisatorischen Fertigkeiten und Arbeitstechniken etwa der Informationsoptimierung, der Mediennutzung, der Gesprächsführung und der Gruppenleitung. Sie können zumeist erst im Verlauf der nebenamtlichen Mitarbeit in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung bzw. durch ein entsprechendes Training (Fortbildung der Fortbildner) erworben werden.

3.1. Qualifikation und Qualifizierung nebenamtlicher Lehrerfortbildner aus dem Schulbereich

Der nebenamtliche Fortbildner aus dem Schulbereich ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß er sich den jeweiligen Bildungs- und Erziehungsaufgaben besonders verpflichtet fühlt. Ihre Realisierung wird um so eher gelingen, wenn der nebenamtliche Fortbildner stetig auf eigenes Weiterlernen Wert legt und zwar sowohl im Hinblick auf seine Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und im Erweitern seiner Kenntnisse als auch im Hinblick auf eine engagierte Praxis, die aus Distanz ständig reflektiert wird.

Im einzelnen gehören hierzu die besondere Bereitschaft und Befähigung im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (die pädagogische Qualifikation), im Umgang mit allen am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten (die kommunikative Qualifikation), im Umgang mit überlieferten und neuen Wissensbereichen (die wissenschaftliche Qualifikation), im Umgang mit inhaltlichen, didaktischen und methodischen Fragen (die curriculare Qualifikation) und im Umgang mit dem System und der Organisation der Schule und Bildungsverwaltung (die organisatorische Qualifikation).

Es ist selten, daß diese Qualifikationen bei einzelnen Personen gleichmäßig ausgeprägt oder zu frühen Zeitpunkten der Berufstätigkeit verfügbar sind. Üblicherweise bilden sie sich - in unterschiedlicher Ausprägung - erst im Verlauf der Berufstätigkeit aus. Gerade aus der Wechselwirkung von der Tätigkeit als Lehrer und der Mitwirkung an der Lehrerfortbildung wird die Entwicklung der gewünschten Qualifikationen gefördert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das Wahrnehmen der Aufgabe nebenamtlicher Fortbildung kein Durchgangssamt zu einer neuen Berufstätigkeit begründet. Die Qualifikationen des nebenamtlichen Fortbildners beruhen alle auf der Haupttätigkeit in der Schule und im Bildungswesen, fließen in diese zurück und werden in ihnen weiterentwickelt. Nach diesem Verständnis ist Lehrerfortbildung Teil der Berufstätigkeit des Lehrers und des in der Bildungsverwaltung Tätigen. Die Qualifikation zur Mitarbeit in Veranstaltungen lokaler, regionaler und zentraler Art ist eine Berufsqualifikation, die grundsätzlich für jeden Beteiligten zu fordern ist.

3.2. Qualifikation nebenamtlicher Lehrerfortbildner aus anderen gesellschaftlichen Bereichen

Der nebenamtliche Fortbildner, der nicht aus dem Schul- und Bildungsbereich kommt, wird als Experte und Repräsentant seines hauptberuflichen Arbeitsgebietes in der Lehrerfortbildung tätig.

Er sollte bereit und fähig sein, den aktuellen Wissens- und Diskussionsstand in einer dem Adressatenkreis angemessenen Fachsprache mitzuteilen, argumentativ Einsichten herbeizuführen, spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und auf Verwendbarkeit zu reflektieren.

Aufgeschlossenheit für den Bedarf der Schule sowie die Bedürfnisse der Lehrer sollte ebenso gegeben sein wie Gesprächsbereitschaft, Lernfähigkeit, Respektierung der unterrichtlichen Ausgangslage und Anerkennung erwachsenenpädagogischer Grundbedingungen für Lehrerfortbildung. Der punktuelle Einsatz eines Experten reduziert oftmals diese Anspruchsebene.

Die kontinuierlich erforderliche Qualifizierung dieses nebenamtlichen Lehrerfortbildners besteht darin, daß er den aktuellen Stand seines hauptberuflichen Aufgabengebietes repräsentiert, daß er aber auch bereit ist, Rückkoppelung aus der Lehrerfortbildung in Bezug auf die didaktische Aufbereitung und methodische Umsetzung seiner inhaltlichen Themenbereiche zu akzeptieren. Er muß bereit sein, sich in ein Kurskonzept und Lehrgangsteam einzugliedern, schriftliche Unterlagen zu erstellen sowie Zweck, Ziel und Erfolg seines Einsatzes in der Lehrerfortbildung zusammen mit Veranstaltern und Teilnehmern zu überdenken.

4. Hauptamtliche und nebenamtliche Lehrerfortbildner

Die Unterschiede von hauptamtlichen und nebenamtlichen Lehrerfortbildnern sind nicht in der Qualität zu sehen, sondern in den jeweilig unterschiedlichen Funktionen.

Der hauptamtliche Lehrerfortbildner plant, organisiert, verwaltet, leitet und evaluiert Veranstaltungen im Rahmen seiner hauptberuflichen Tätigkeit. Damit gewinnt er die spezifische Form seiner Professionalität. Er macht kontinuierlich Erfahrungen mit Inhalten und Formen des berufsspezifischen Lernens von Erwachsenen. In der institutionalisierten Form von Lehrerfortbildung kann er diese Erfahrungen verallgemeinern und übertragbar machen. Im jeweiligen bildungspolitischen und organisatorischen Rahmen hat er die Aufgabe, Kontinuität und Vernetzung der verschiedenen Fortbildungspersonen und -aktivitäten herbeizuführen und zu gewährleisten.

Nebenamtliche Lehrerfortbildner werden häufig als individuelle Spezialisten tätig, und ihr Engagement verbleibt eher im Bereich punktueller Maßnahmen.

Deswegen liegt der Beziehung von haupt- und nebenamtlicher Tätigkeit in der Lehrerfortbildung ein Modell der Zusammenarbeit zugrunde, das unterschiedliche Kompetenzen verknüpft: Während der hauptamtlich tätige Lehrerfortbildner sein Praxisfeld in der Arbeit mit Erwachsenen hat, liegt das primäre Praxisfeld des nebenamtlichen Fortbildners aus dem Schulbereich gewöhnlich in seiner Unterrichts- und Erziehungstätigkeit für Kinder, Heranwachsende und junge Erwachsene. Auch die Mitwirkung der nebenamtlichen Lehrerfortbildner aus anderen Bereichen gründet auf einer solchen konkreten Berufstätigkeit.

Hauptamtliche Fortbildung fördert Initiativen, die auch aus der Lehrerschaft selbst kommen und dabei oft den nebenamtlichen Fortbildner hervorbringen können. Die Aufgabe der hauptamtlichen Fortbildung besteht darin, diese Initiativen auf ihre allgemeine Bedeutsamkeit zu befragen und gegebenenfalls in ihr Programm aufzunehmen.

In diesem Prozeß ist der nebenamtliche Fortbildner besonders aus dem Schulbereich ein wichtiges Verbindungsglied.

Gleichzeitig wirkt sich Fortbildung auch durch die an ihr beteiligten nebenamtlichen Fortbildner auf die jeweilige Schul- und Arbeitssituation aus. Im Rahmen der Zusammenarbeit von Lehrern können durch nebenamtliche Fortbildner Informations- und Kommunikationsnetze lokaler und regionaler Art entstehen.

Besonders wirksam werden solche Informations- und Kommunikationsnetze, wenn ihnen der Service (Beratung, Materialien, organisatorische Hilfen) von Fortbildungseinrichtungen lokaler, regionaler und zentraler Art zur Verfügung steht.

5. Unterstützung für nebenamtliche Lehrerfortbildner aus dem schulischen Bereich

Hilfen inhaltlicher und materieller Art durch die institutionalisierte Fortbildung sind Grundbedingungen für eine kontinuierliche und wirksame nebenamtliche Mitarbeit.

Zum einen müssen den nebenamtlichen Fortbildnern Möglichkeiten für den Kenntniserwerb und das Fertigkeitstraining im Bereich der Unterrichtswissenschaften, der Fachdidaktiken und der Schulpädagogik gegeben werden. Zum anderen müssen ihnen Gelegenheiten geboten werden, durch die Auswertung und Einordnung der eigenen Tätigkeit erwachsenepädagogische Kenntnisse und fortbildungsdidaktische Kompetenzen zu gewinnen.

Möglichkeiten hierfür sind:

- spezielle Fortbildungsangebote für nebenamtliche Mitarbeiter,
- gezielte Einladungen zu bestimmten Fortbildungsveranstaltungen,
- Vor- und Nachbereitung von Fortbildungsveranstaltungen, an denen sie aktiv beteiligt waren,
- kontinuierliche Beratung und Kontakt zu den hauptamtlichen Lehrerfortbildnern.

Wünschenswert wären auch Möglichkeiten der Fortbildung in Kontaktstudienphasen und durch das Fernstudium.

Da nebenamtliche Mitarbeit in der Regel zeitlich begrenzt erfolgt, müssen die Lehrerfortbildungseinrichtungen für diesen Personenkreis die erforderlichen verwaltungsmäßigen und organisatorischen Serviceleistungen bereitstellen (Schreib- und Vervielfältigungsdienst, Verwaltungshilfe, Tagungsräume, Materialien und Medien, Abrechnungen usw.).

Bei ständiger oder länger andauernder nebenamtlicher Mitarbeit ist eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtungen zu empfehlen, z.B. bei einem länger laufenden Projekt. Mitarbeit in der Lehrerfortbildung sollte grundsätzlich als Bestandteil dienstlicher Tätigkeiten anerkannt werden.

MARIA BÖHMER

Symposium " Lehrerfortbildung als ständige und gemeinsame Aufgabe aller Lehrerausbildungseinrichtungen unter den Bedingungen struktureller Lehrerarbeitslosigkeit " der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung vom 2. - 4. Oktober 1983 im Regionalen Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach

Das Symposium war von den Gedanken getragen, Hochschule und Fortbildungspraxis zusammenzuführen und eine Bestandsaufnahme regionaler Lehrerfortbildung vorzunehmen. Dieses Anliegen kam bereits in der Wahl des Tagungsortes, dem Regionalen Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach, zum Ausdruck.

Die Resonanz auf die Einladung zum Symposium war mit Blick auf die drei Phasen der Lehrerbildung sehr unterschiedlich: Dem Hochschulbereich gehörten nur einige Teilnehmer an. Die gleiche Feststellung gilt für die zweite Phase. Die Mehrzahl der Teilnehmer stammte aus der Lehrerfortbildung. Spiegelt sich hierin das geringe Interesse der Hochschule an der Lehrerfortbildung? Die Diskussion zeigte, daß die Hochschule sich in den vergangenen Jahren stärker Fortbildungsfragen zugewandt hat, aber daß noch erhebliche Forschungsdefizite bestehen. Problematisiert wurde die Frage, inwieweit Hochschulwissenschaftler relevante Beiträge zur Lehrerfortbildung leisten können. Hier eine Antwort zu formulieren, wäre bei dem derzeitigen Diskussionsstand sicherlich verfrüht. Seitens der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung wird diese Frage weiter thematisiert.

Das Symposium gliederte sich in einen ausführlichen Vortragsteil, Arbeitsgruppen und einen Spielversuch: Das Eröffnungsreferat hielt Frau Dr. Helga Smollich, Direktorin des RPZ, zum Thema: "Regionale Lehrerfortbildung in der Realisierung des RPZ Bad Kreuznach". Es folgten Berichte der zuständigen Referenten aus den jeweiligen Kultusministerien über Lehrerfortbildung in Rheinland-Pfalz (Werner Grandjean) und in Nordrhein-Westfalen (Dieter Jötten) sowie ein Beitrag zur Institutionalisierung regionaler Lehrerfortbildung in Hessen (Hannes Siege, HILF). Die Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit einer möglichen Funktionserweiterung der Lehrerfortbildung als Folge zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit und Evaluationsfragen. Der Spielversuch " Erfahrungsorientiertes Lernen in der Lehrerfortbildung ? " unter Leitung von Ingo Scheller aktivierte die Teilnehmer. Eine solche Form erscheint jedoch nur für schulinterne Lehrerfortbildung praktikierbar.

Über alle Unterschiede hinweg zeichnete sich in den Symposiumsbeiträgen deutlich der Trend zur Regionalisierung ab.

VORBEMERKUNG AUS DER SICHT EINES TEILNEHMERS

An der Kooperationstagung in Köln (DVLFB - Bundeszentrale für politische Bildung), über deren Inhalte nachstehend von Dr. F.J. Becker berichtet wird, habe ich als LFB-Vertreter des Landes Bremen teilgenommen.

Wie wir aus eigener Praxiserfahrung als Lehrerfortbildner wissen, entwickeln sich LFB-Tagungen, allen Vorausplanungen zum Trotz, häufig nach spezifischen Eigengesetzlichkeiten und erbringen nicht vorhersehbare Inhalts- und Verlaufsstrukturen.

Erfahrene Fortbildner nutzen solche Entwicklungen, um sie mit den Teilnehmern kritisch zu diskutieren und den Tagungsverlauf entsprechend umzugestalten.

Insofern spiegelt dieser Bericht in aller Anschaulichkeit bis ins Detail die Prozeßhaftigkeit von LFB-Tagungen dieser Art wider und ist somit zugleich ein didaktisches Musterbeispiel für Anlage und Verlauf solcher Tagungen:

Neben dem Informationswert ist insbesondere das der Grund für die Veröffentlichung dieses Berichts im DVLFB-INFO.

Walter L i n k

FRANZ-JOSEF BECKER

Kooperationstagung zwischen der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V.

Tagung für Fortbildner des Lernbereichs Politik

B e r i c h t

Zur Motivation und Intention der Fachtagung

Ausgehend von der Aussage des bayerischen Kultusministers, Hans Maier, daß der politischen Bildung der Wind ins Gesicht blase, und der Erfahrung, daß die politische Bildung in den Schulen als scheintot bezeichnet werden kann, wenn man davon ausgeht, daß dazu erfahrungsorientiertes Lernen und die reflexive Auseinandersetzung mit der normativen Legitimation des demokratischen Gemeinwesens gehört, kam im Herbst 1982 seitens eines Vorstandsmitgliedes des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. die Anregung an die Bundeszentrale zustande, einen Erfahrungsaustausch der Lehrerfortbildner für den Bereich der politischen Bildung länderübergreifend zu ermöglichen. Daß die Lehrerfortbildner als neue Adressatengruppe nach Didaktikern und engagierten Politiklehrern ins Auge gefaßt wurde, hat mehrere Gründe:

- die didaktische Diskussion hat differenzierte Begründungen mit hohem theoretischem Niveau und komplexen Legitimationsstrategien entwickelt, die aus der Sicht alltäglicher Praxis der Vermittlung sowohl gegenüber den politischen Tatsachen wie den Vermittlungsmöglichkeiten in der Schule esoterisch erscheinen
- engagierte Politiklehrer spiegeln nicht die reale Schulsituation des Politikunterrichts wider, der u.a. dadurch gekennzeichnet ist, daß Politikunterricht mehrheitlich nicht durch fachgeschulte Lehrkräfte erteilt wird, daß dieses Fach entsprechend der Stundenverteilung nach der Festlegung der schriftlichen Fächer Lehrkräften zugeteilt wird, die ihr volles Stundendeputat noch nicht erreicht haben, daß die Zuweisung häufig auch unter politischen Gesichtspunkten der

Schulleitung erfolgt und schließlich aufgrund des häufigen Wechsels weder durch kontinuierliche Unterrichtserfahrung noch durch Fortbildung Professionalität erreicht wird.

Für die Lehrerfortbildung stellt sich das Problem also so dar: neben konzeptionellen und theoretischen Problemen taucht das entscheidende Problem der Vermittlung auf. Es wurde die Annahme gemacht, daß die Vermittlung des komplexen Standes der didaktischen Diskussion an die den Politikunterricht erteilende Lehrerschaft nicht erreicht wurde und daß dementsprechend auch Vermittlungsprobleme auf der Ebene Lehrer - Schüler existieren.

Diese vorläufigen Annahmen als Hilfsvoraussetzung für eine Reflexion auf die konkrete Wirklichkeit der Vermittlung politischen Wissens und Verhaltens führte dazu, einen länderübergreifenden Erfahrungsaustausch anzuregen, indem die Annahmen zur Situation durch Artikulation länder-spezifischer Situationen kritisch überprüft werden sollten, um von daher vor allen Dingen das Vermittlungsproblem erfahrungsorientiert bearbeiten zu können. Gedacht war also daran, die Erfahrungen der Kollegen der Lehrerfortbildung in den verschiedenen Einrichtungen in den Bundesländern zum Austausch zu bringen, um damit unterschiedliche Strategien der Lösung des Vermittlungsproblems bekanntzumachen und kritisch reflektieren zu können.

Es herrschte bei den Initiatoren Einverständnis darüber, daß es dazu zunächst notwendig sein werde, eine Situationsbeschreibung und eine gemeinsame Zieldiskussion der Lehrerfortbildner zu ermöglichen. Die Zieldiskussion sollte sich dabei konzentrieren auf die Prüfung möglicher Ziele gemeinsamen Erfahrungsaustauschs und derjenigen Wege, die zur Förderung der Vermittlungskompetenz führen könnten. Angenommen wurde, daß Motivierungsprobleme im Vordergrund stehen könnten. Dabei wurde die Voraussetzung gemacht, daß diese Probleme nicht nur ein Resultat des Entwicklungsstandes pädagogischer Kompetenz sind, sondern auch mit realen politischen Verhältnissen zusammenhängen. Angenommen wurde, daß Politikabstinenz, Staatsverdrossenheit und Demokratiekritik bzw. Mißtrauen den Artikulationen der Repräsentanten der Politik gegenüber - über die Motivierungs- und Vermittlungsproblematik hinaus - zur Reflexion auf das Legitimations- und Institutionenproblem führen könnte.

Neben diesem grundsätzlichen Ansatz wurde in der Vorannahme vermutet, daß es zu den Problemen praktischer Lehrerfortbildung gehöre, wie sie mit den Themenfeldern Sicherheitspolitik, Friedenserziehung, deutsche Fragen, europäische Einigungsbewegung, neue Medien usw. konzeptionell und vermittlungspraktisch umgeht.

Entsprechend dem Postulat der alltagstheoretischen Orientierung der empirischen Sozialwissenschaft wurde davon ausgegangen, daß die Praktiker am ehesten selbst Problemfelder ihres Handelns benennen können und auch evtl. Strategien zu formulieren in der Lage sind, die der Bewältigung dieser Problemfelder dienen. Längerfristig sollte dabei nicht ausgeschlossen sein, daß mit externer Hilfe aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung die Gruppe der Lehrerfortbildner den Bereich eigener Erfahrungen zu überschreiten versucht. Jedoch, vorausgesetzt war, daß eine Möglichkeit eigener selbständiger Problemartikulation und darauf aufruhender Programmatik der Entwicklung des Problemlösungsverhaltens gefunden werden sollte. Auf dieser Vorannahme beruhte die Planung der Tagung.

Planung der Tagung

Die Planung der Tagung ging davon aus, daß Akteure der Lehrerfortbildung aus den Einrichtungen der Lehrerfortbildung in den Ländern der Bundesrepublik sowie aus den Landeszentralen für politische Bildung an dieser Veranstaltung teilnehmen sollten. Ausgeschrieben wurde die Einladung für Lehrerfortbildner, die Fortbildungskurse für Lehrkräfte der Fächer Gesellschaftskunde, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialkunde und SoWi durchführen. Da die Adressaten der Teilnehmergruppe in der Regel selbst Fortbildungsveranstaltungen planen und in der Regel auch leiten, wurde das Programm des ersten Erfahrungsaustausches bewußt offen ausgeschrieben. Zur Verfügung standen zwei Arbeitstage oder 4 Arbeits- und Lerneinheiten. Grundsätzlich sollten sie durch zwei Fragekomplexe strukturiert werden. Der 1. Fragekomplex sollte den Ist-Stand erheben, der 2. Fragekomplex sollte Schwerpunkte zukünftiger überregionaler Zusammenarbeit ermitteln. Eingerahmt werden sollten diese beiden Fragenkomplexe am

Anfang durch die Vorstellung der Teilnehmer und ihrer Arbeitsbereiche und am Ende durch die Erörterung zukünftiger Organisationsweisen von aus den Beratungen hervorgehenden gemeinsamen Veranstaltungen. Analysefähigkeit und Planungskompetenz der Teilnehmer sollten diese Pilottagung strukturieren und Grundlagen für weitere Austauschmöglichkeiten schaffen.

Zum Austausch über die gegenwärtige Erfahrungssituation waren als Anregung folgende Fragen formuliert:

- Was wird in der Lehrerfortbildung der o.g. Fächer inhaltlich und methodisch angeboten? Wo liegen Schwerpunkte? Wie ist die Nachfragesituation der Lehrerschaft? Wie spiegelt sich der Stellenwert der Fächer in der Schule im Fortbildungsinteresse wider? Wie ist die Gewichtung des Angebots für diese Fächer im gesamten Spektrum der gesamten Lehrerfortbildung?

Als Strukturierungshilfsmittel für den 2. Themenkomplex der Möglichkeit zukünftiger Zusammenarbeit und Schwerpunktbildung sollten folgende Fragen dienen:

- Woran könnte gemeinsam, d.h. in Kooperation zwischen den Akteuren der Lehrerfortbildung und mit Unterstützung der Bundeszentrale für politische Bildung, gearbeitet werden? Was sind Zukunftsaufgaben? Welche Fortsetzung gemeinsamer Beratungen ist möglich?

Die nach diesen Vorgaben geplante Veranstaltung begann am Freitag, dem 21. Oktober 1983, um 19.00 Uhr, und endete am Sonntag, dem 23. Oktober 1983, um 12.30 Uhr. Der Tagungsort war das Ostkolleg in Köln.

Durchführung der Fachtagung

1. Arbeitseinheit

An der Fachtagung nahmen 20 Personen - Lehrerfortbildner und Mitarbeiter der Landeszentralen für politische Bildung - teil. Der inhaltliche Teil der Fachtagung begann Freitag abend mit einer Einführung in Genesis und Zielsetzung der Veranstaltung und einer Vorstellungsrunde der Teilnehmer, die eigentlich schon unter dem Gesichtspunkt einer ersten Pro-

blembenennung und Selbstfindung stehen sollte, tatsächlich aber eine Vorstellungsrunde der Institutionen war, aus denen die einzelnen Teilnehmer kamen. Allerdings zeigte sich bei einer nachträglichen Auflistung der nebenher genannten Problemfelder für die Weiterarbeit am Samstag, daß sich aus den Äußerungen fünf Problemfelder mit 13 Themenkomplexen bilden ließen.

Während sich im Verlauf des Samstags über den Nutzen der ersten Vorstellungsrunde Unbehagen breit zu artikulieren schien, wurde doch im weiteren Verlauf klar, daß durch institutionelle Faktoren die Bedingungen der Umsetzung von Konzepten und Inhalten der politischen Bildung in der Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung bestimmt werden. Im Vergleich der Angebotsmöglichkeiten der einzelnen Teilnehmer zeigt sich eine unterschiedliche personelle und materielle Ausstattung für die Ermöglichung der Fortbildung in dem Bereich des politisch-gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Unterschiedliche Nähe zum Lernprozeß der an den Veranstaltungen der Lehrerfortbildung teilnehmenden Lehrerschaft ist ein weiteres Kennzeichen in der Lehrerfortbildung. Neben mehr administrativer und materiell organisierender Tätigkeit - mit zum Teil nur zeitweiliger Betätigung in diesem Bereich - existiert ein Fortbildnertyp, der selbst prozeßbegleitend und vermittelnd tätig ist. Diese unterschiedlichen Bedingungen beeinflussen sowohl die Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Problems wie auch die Kenntnis der Grenzen des praktisch Möglichen und damit die Strategien einer verbesserten Vermittlung.

Die Themenfindung für die Angebote findet in unterschiedlichen Verfahren statt. Teilweise sind die Letztanwender, Lehrer, selbst an der Planung und Gestaltung von Programmen beteiligt, teilweise werden Themenangebote durch Rückfrage bei Fachverbänden gewonnen, zum Teil ergeben sich Angebote selbstverständlich aus den Richtlinien und der Erlaßlage der einzelnen Bundesländer u.a. auch in Rückkoppelung an Beschlüsse der KMK.

Die Darlegung der Genesis und Zielsetzung ohne Vorlage eines Ablaufprogramms für den gesamten Ablauf der Tagung bei vorheriger schriftlicher Benennung des aufgeführten Fragekatalogs für die gesamte Tagung führte sicherlich dazu, daß einige Teilnehmer sich gedrängt fühlten, das Lei-

stungsniveau der Arbeit ihrer Institution darzustellen. Die derzeit erfahrbare Problematik der Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung bzw. des politischen Unterrichts an Lehrer und deren Widerspiegelung ihrer schulischen Probleme mit der Apathie teilweise auch Aggression bei Schülern höherer Klassen gegen den Politikunterricht kam dabei nur am Rande zum Ausdruck. Die Anregung für den Abend, sich kurz vorzustellen und dabei zu sagen, in welcher Institution man tätig ist, unter dem leitenden Gesichtspunkt die "Interessenslage hier", d.h. während der Tagung und die "Problemfelder jetzt", d.h. im Alltagsgeschäft der Gegenwart zu benennen, blieb ohne tiefere Resonanz.

In der tagungsbegleitenden Reflexion auf diesen Sachverhalt wurde wieder bewußt, in welchem Maße Interessensbesetzungen von Kursteilnehmern Einstiegssituationen bestimmen und damit soziale Abläufe und daß sie durch Programmkonstrukte nur wenig beeinflußt werden können - vor allen Dingen dann nicht, wenn das Konstrukt eine verbale Selbstdarstellung vorsieht.

Wenn Übertragungen (Transfer) zulässig sind, dann resultiert hieraus die Konsequenz, sich gemeinsam erfahrungslernend über unterschiedliche Eröffnungsszenarios auszutauschen, die vor kognitiven Leistungen soziale Bedingungen für solche Leistungen entwickeln.

Eine erste Diagnose des Politikunterrichts in der Schule und seiner Abbildung in der Lehrerfortbildung führte zu folgender vorrangig geäußerten Feststellung:

Lehrern scheint zwar nach Erfahrungen von Lehrerfortbildnern der fachwissenschaftliche Hintergrund der Fächerkombination Gesellschaftslehre, Sozialkunde, Politik zu fehlen, Fortbildungsangebote in dieser Richtung finden allerdings auch weitgehend nur geringe Nachfrage bei Einrichtungen der Lehrerfortbildung. Dagegen wiesen die Teilnehmer aus Einrichtungen der Landeszentralen darauf hin, daß ihre mehr fachlichen Angebote - ohne den Zwang der unterrichtlichen Verwertung im Hintergrund - auf große Zustimmung bei der Lehrerschaft stoßen. Allerdings lassen sich auch in der Lehrerfortbildung Tendenzen und Konjunkturen ausmachen, die auf unterschiedliche Interessen hinweisen. Zeitweilig oder regional unterschiedlich scheinen lehrplanbezogene Angebote großes Interesse

zu finden. Andererseits kann auch die Lehrerfortbildung verstärktes fachliches Interesse feststellen.

Probleme lassen sich ableiten aus den Rahmenbedingungen des Faches: Etwa Einstündigkeit des Faches in der Stundentafel, Kompensationsfach für durch die schriftlichen Fächer nicht abgedeckte Pflichtstunden und damit ständiger Wechsel je nach Zufall der Stundenplangestaltung im Schulhalbjahr.

Hinsichtlich der methodischen und fachlichen Qualifizierungsinteressen lassen sich auch schulformverschiedene Interessen ausmachen: Während bei Gymnasiallehrern mehrheitlich Interesse an fachwissenschaftlicher Information zu herrschen scheint, artikulieren Haupt- und Realschullehrer mehr methodisches Interesse. Dagegen wird nun wieder auf Erfahrungen hingewiesen, wonach die Innovationsbereitschaft bei Lehrern relativ niedrig angesetzt werden müßte. Das Problem des Vorrangs von Fachwissenschaft oder Methode und Handlungskompetenz führte zu einer Diskussion, die deutlich machte, daß problem- und handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im Bereich der politisch-gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerfortbildung umstritten sind. In zwei Fällen konnten teilnehmende Kollegen auf eine wichtige Erfahrung hinweisen, die ansonsten nicht mehr der Situation des hauptamtlichen Fortbildners und politischen Bildners entspricht: Sie sammelten Erfahrungen in gleicher Intensität sowohl in der Fortbildung von Lehrern wie im Unterricht mit Schülern, wobei einer der Teilnehmer dies im regulären Unterricht tat, der andere seine Erfahrungen in mehrtägigen Kursen mit Lehrern oder Schülern gewinnt. Einige der Kollegen haben auch Schülererfahrung dadurch, daß sie Projekte, die den Lehrern vorgestellt werden bzw. mit ihnen ablaufen sollen, zuvor in der Schule erproben können.

2. Arbeitseinheit

Diese Beschreibung von Fortbildungssituationen und Bedingungen der Fortbildner war durchsetzt von Problemformulierungen, die für die weitere Arbeit in zwei Formen aufgelistet wurde. Eine thematisch differenzierte Auflistung beinhaltete folgende ungeordnete Problembenennung, die auf

Einzelblätter fixiert und den Teilnehmern plakativ zur Kenntnis gebracht wurde:

- Ist die emanzipatorische Didaktik am Ende und wird sie durch eine Wiederauferstehung der Institutionenkunde abgelöst? Kann zwischen beiden überhaupt ein Gegensatz ausgemacht werden oder gibt es eine Vermittlung?
- Welches sind die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule und welche Rolle kann dabei die Lehrerfortbildung einnehmen?
- Welche Umgangsmöglichkeiten mit der Zielkomponente des Politikunterrichts, kritisches Verhalten des Bürgers lernend zu ermöglichen, gibt es? Wie geht die Lfb mit dem Unbehagen an der Zielkomponente um? Gibt sie das Ziel auf oder sucht sie neue Formen seiner Bestätigung und Vermittlung? Hat sie diese Entscheidungsmöglichkeit überhaupt?
- Wie überwindet Lehrerfortbildung die Abstraktheit im Politikunterricht? Welche Ermöglichungsformen der Anschaulichkeit im Lernfeld Politik existieren? Welche müßten entwickelt werden?
- Wie vermeidet Lfb, daß sie gegenüber politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen in ihren Angeboten nachhinkt? Welche Grundantworten zu politischen Fragestellungen gibt es? Welche Grunddispositionen müßten in der politischen Bildung entwickelt werden? An welchen längerfristigen Themenfeldern ließe sich lernen?
- Mit welchem Instrumentarium könnte die Lehrerfortbildung eine Befähigung der Lehrer zu selbständiger unterrichtlicher Reaktion auf gesellschaftlich wechselnde Problemfelder erreichen?
- Was sind konsensuelle Lerninhalte in der Lfb der politisch-gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der Bundesrepublik? Gibt es gemeinsame Themenfelder und gemeinsame didaktisch-methodische Konzepte?
- Wie stärkt Lehrerfortbildung Lehrer gegen Resignation? Wie schützt sie sich selbst davor? Wie geht Lfb mit der Politikmüdigkeit der Lehrer und der Schüler um?
- Mit welchem Instrumentarium hilft Lehrerfortbildung Indoktrination durch Lehrer im Unterricht vermeiden?
- Welche Bedeutung hat das Lernfeld Politik für das Individuum und welche für das Gemeinwesen? Welches sind die Interessen der Lfb an diesem Feld? Welches sind ihre Möglichkeiten?

- Gibt es Lehrerfortbildungs- und erwachsenen-methodische Arbeitsformen allgemein und speziell im Lernfeld Politik?
- Wie geht Lfb außer mit der Politikmüdigkeit mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der Politik in der Fortbildung im politisch-gesellschaftlichen Lernfeld um?
- Nach welchen Gesichtspunkten akzentuiert sie ihre Inhalte? Nimmt sie die Perspektive der Schüler und Lehrer ein oder die der Administration - oder wie vermittelt sie zwischen beiden?

In einer zusammenfassenden Aufgliederung dieser Aspekte erschien folgende Einteilung sinnvoll:

- In welchem Zustand befindet sich das Verhältnis von Politik und politischer Bildung? Welche Möglichkeiten der Bearbeitung der Differenz von Normativität und Wirklichkeit gibt es?
- Welches sind die Kennzeichen einer angenommenen Krise der politischen Bildung? Welche Problematik ergibt sich aus unterschiedlichem Akzeptanzverhalten gegenüber dem Leitziel eines emanzipierten Schülers oder Lehrers?
- Welchen Konsens in der politischen Bildung gibt es zwischen Theoretikern und Praktikern und unterschiedlichen Präferenzen der Ziele politischer Bildung?
- Wie geht die politische Bildung mit der beschriebenen Situation um: Der politischen Bildung bläst der Wind ins Gesicht?
- Ist politische Bildung ein durchgehendes Unterrichtsprinzip, wird es fächerübergreifend gehandhabt oder ist sie ein spezifisches Fach?

Diese fünffache Gliederung der abendlichen Diskussion als Hilfsmittel der Strukturierung thematischer Arbeit für den Samstag, nimmt die Darstellung der Situation der Lfb und der benannten Probleme vom ersten Abend aus einem anderen Blickwinkel wahr als dies die differenzierte Auflistung tut. Gleichzeitig neben einer höheren Verallgemeinerung werden neue Aspekte genannt.

Methodisch wurde den Teilnehmern das Angebot gemacht, selbst aus der Auflistung der Probleme heraus Themenfelder der gemeinsamen Arbeit zu gewichten, ohne daß diskutiert war, in welcher Form die Weiterarbeit erfolgen sollte. Allerdings waren die beiden unabhängig voneinander aufgestellten Listen für diesen Prozeß nicht gleichwertig relevant: Während die Liste der dreizehn Problemfelder schriftlich ausgehängt

worden war, wurde die Liste der Fünfer-Gliederung nur mündlich vorge-
tragen. Für das Verfahren, mit Hilfe von je Teilnehmern verfügbaren
fünf Punkten (Strichen) eine Gewichtung vorzunehmen, stand die mündliche
Auflistung nicht zur Verfügung.

Nach der Verteilung der Punkte, an dem sich nicht alle Teilnehmer be-
teiligten, ergab sich folgende Gewichtung:

1. Welches sind die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule
und welche Rolle kann dabei die Lehrerfortbildung einnehmen? (15
Punkte)
2. Ist die emanzipatorische Didaktik am Ende und wird sie durch eine
Wiederauferstehung der Institutionenkunde abgelöst? Kann zwischen
beiden überhaupt ein Gegensatz ausgemacht werden und/oder gibt es
eine Vermittlung? (11 Punkte)
3. Nach welchen Gesichtspunkten akzentuiert Lfb ihre Inhalte? Nimmt
sie Perspektiven der Schüler und Lehrer ein oder die der Administra-
tion - oder wie vermittelt sie zwischen beiden? (10 Punkte)
4. Gibt es Lehrerfortbildungs- und erwachsenenmethodische Arbeitsformen
allgemein und speziell im Lernfeld Politik? (8 Punkte)
5. Wie überwindet Lfb die Abstraktheit im Politikunterricht? Welche
Ermöglichungsformen der Anschaulichkeit im Lernfeld Politik exi-
stieren? Welche müßten entwickelt werden? (6 Punkte)

gleichrangig dazu erschien folgender Problembereich:

6. Wie geht Lfb mit der Politikmüdigkeit der Lehrer und Schüler um?
Wie mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der Politik? (6 Punkte)
7. Was sind konsensuelle Lerninhalte in der Lfb der politisch-gesell-
schaftswissenschaftlichen Fächer in der Bundesrepublik? Gibt es ge-
meinsame Themenfelder und gemeinsame didaktisch-methodische Konzepte?
(5 Punkte)

Die darunter liegende Gewichtung der übrigen Themenkomplexe wird hier
nicht mehr aufgelistet.

Die Veranstaltung folgte dem Prinzip der Selbststeuerung und fordert
damit zur Prozeßreflexion auf. Die Auflistungen dienten dazu, jeweils
artikulierte Themenfelder zu dokumentieren und durch Konfrontation mit
ihnen und der Möglichkeit sich wählend zu verhalten, nicht nur Gewich-
tungen vorzunehmen, sondern auch Positionen zu reflektieren. Insofern

beansprucht das Verfahren der Mitwirkung der Teilnehmer, von dem nicht alle Gebrauch machten, auch Modellcharakter für Angebote zur politischen Bildung im Erwachsenenbildungsbereich. Allerdings existieren erfahrungsgemäß Hemmnisse, die in mangelnder Übung wie im geforderten Entscheidungsverhalten und im Effizienzdenken zu suchen sind. Das führt häufig dazu, daß diskursive Verfahren als minderwertiger gegenüber dezisionistischen Verfahren angesehen werden.

Auflistung und Gewichtung erweisen sich als Momentaufnahmen, über die die jeweilige Interessensbesetzung hinweggeht, wenn nicht konzeptionelle Geduld dominant gemacht wird.

Die Veranstaltung wandte sich am Samstag morgen nach der Darstellung der Auflistung der Problemfelder und ihrer Gewichtung dem Problem der Krise in der politischen Bildung zu. Angeregt war diese Orientierung einmal durch das als zweites aufgeführte Problemfeld in der Fünfer-Gliederung und zum anderen durch die am höchsten gewichtete Fragestellung: "1. Welches sind die Perspektiven der politischen Bildung in der Schule und welche Rolle kam dabei die Lehrerfortbildung einnehmen?"

Im Teil der Krisendebatte wurden die Teilnehmer gebeten, eigene Erfahrungen zu benennen, um sich nicht auf allgemeine Annahmen beziehen zu müssen. Der Versuch, daran eine Anamnese der diagnostischen Äußerung zu knüpfen und von daher therapeutisch, d.h. selbst wieder problemlösend weiterarbeiten zu können, ist nicht gelungen. Wahrscheinlich war der Zeitpunkt zu früh und die Diagnose nicht hinreichend präzise und differenziert.

Die einleitende Frage lautete: Wo und wie wird die Krise der politischen Bildung und des politischen Unterrichts erfahren?

Aus den Artikulationen zu diesen im Teilnehmerkreis formulierten Fragen ergibt sich folgende unsystematische Auflistung:

- Administrative Intervention gegen Betroffenheitsartikulation (legalistische Reduktionen gegenüber Meinungsartikulationen, aber auch Prinzip der Beschränkung öffentlicher Meinungsäußerung und Problemerkörterung auf "fachkompetente" Kreise)

- Destruktion des human-individuellen Ansatzes politischer Mündigkeit durch die Tatsachen der großen/internationalen Politik
- Legalitätskritik und Romantikdenunziation gegenüber kritischen und handlungswilligen Bürgern
- Empfindung eines Risikos bei Engagement der politischen Bildner, Selbstbeschränkung im Vokabular der Beschreibung und Bewertung und der Verwendung von Gesellschaftsbildern
- Optimistische und funktionalistische Verdeckung gesellschaftlicher Problemstruktur - auch mit Aufforderungscharakter an die politische Bildung, die gesellschaftlich-politische Realität positiv abzubilden (uneinlösbare, problematische Forderung an die politische Bildung)
- Mißtrauen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gegen die politische Bildung (Verdacht der Einseitigkeit, Wendung gegen die Erziehung zur Urteilsfähigkeit, Kritik am Lehrerverhalten. Daran schloß sich die Frage, ob evtl. Mißverständnisse die Ursache seien und worin diese wiederum begründet sein könnten.)
- Eliminierung der politischen Diskussion dessen, was in der Öffentlichkeit politisch diskutiert wird aus der Institution Schule
- Ängste der Lehrer im Rahmen institutioneller Zwänge, Angst der Eltern, daß in der Schule indoktriniert wird
- Krise als Resultat mangelnder Professionalisierung der Lehrer?
- Verzicht auf fächerübergreifende Lernkonzepte zugunsten fachlich orientierter Richtlinien
- Konsensdruck statt Achtung verschiedener Interessen und Interessenskonflikte, Verunsicherung der Lehrer durch den Konsenszwang administrativer Satzungen
- Krise als Resultat des Drucks der Politik auf die politische Bildung
- Abbruch theoretischer Reflexion und Kommunikation - vermutlich als Folge der Handlungsorientierung
- Denunziation und Problematisierung von Handlungsorientierung
- Differenz von Anspruch und Realität, aber auch Problem der Benennung dieser Differenz bzw. der ständigen Entgegensetzung und Prüfung von Norm und Wirklichkeit.
- Ausklammerung (Selbstneutralisierung der Lehrer) politischer Konflikte
- Unbehagen an der Nichteinlösung von Maximen des demokratischen, rechtsstaatlichen Gemeinwesens

- Neutralität statt Kontroversität in der Lehrerfortbildung im politisch-gesellschaftlichen Lernfeld
- Verstärkte Polarisierung der Politik selbst und deren Rückwirkung auf die politische Bildung
- Einschränkung der Bedeutung des Faches Politik durch Entwicklung der anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und deren Sozial- und Handlungsbezug
- Krise als Resultat des Anspruchsniveaus der politischen Bildung und dessen uneinlösbaren Postulats eines idealen Bürgers und einer rational diskursiven Politik; deshalb: Überprüfung des Anspruchsniveaus und dessen Normalisierung
- Problem des fachfremden Unterrichts (Geschichts- und Geographielehrer als Lehrer im Lernfeld Politik, Sozialkunde, Gesellschaftslehre), Vorbehalte gegenüber politikwissenschaftlich ausgebildeten Lehrern wegen der Differenz ihrer Werthaltungen gegenüber der Mehrheit der Gesellschaft
- Fehlender Aktualitäts- und Realitätsbezug der Lfb-Angebote; mangelnde Bedürfnisbezogenheit der Angebote zu Bedürfnissen der Lehrer
- Befürchtungen um Verlust des erreichten didaktisch-methodischen Standpunktes
- Intransparenz politischer Sachverhalte und Ohnmachtsgefühle gegenüber übermächtigen Problemen
- Fehlende Toleranzhaltung gegenüber parteinehmenden Urteilen bei Gebot der Erziehung zur Urteilsfähigkeit; daraus erwachsende unbearbeitete Spannungen
- Streben nach Ausgewogenheit und damit verbundener Angst vor fehlender Vollständigkeit und daraus resultierender Kritik der Einseitigkeit; kompensierende Faktenhaberei
- Voluntaristischer Charakter der Politik in Differenz zur Rationalitätsforderung an den Politikunterricht

Im Rahmen der Diskussion, die in dieser Auflistung punktartig widergespiegelt wird, kam es zu einer intensiven Kontroverse, ob die vorwiegend benannten externen Ursachen der Krise der politischen Bildung einen tatsächlichen Zustand beschreiben, oder ob nicht vielmehr die Krise hausgemacht ist, d.h. daß die politische Bildung und die Träger des

Politikunterrichts bzw. die Verantwortlichen der schulischen Konkretion in ihrer Praxis Daten gesetzt haben, die zu externen Reaktionen führten. Gleichfalls wurde diskutiert, ob eine Anhebung der Fachkompetenz den signalisierten Problemen und Angstepfindungen gegensteuern könnte oder nicht vielmehr ein Beitrag zur wissensmäßigen Übermächtigung sei und damit auch wieder unter das Übermächtigungsverbot der didaktisch-methodischen Konsensbildung in der Bundesrepublik falle. Der dritte kontroverse Punkt war die Rolle der Handlungsorientierung in der Lehrerfortbildung. Viertens herrschte keine Übereinstimmung darüber, welchen Status die politische Bildung im Rahmen der Exekution politischer Entscheidungen hat.

Diese Differenz oder Offenheit der Fragestellung spiegelte sich im Fortgang der Tagung wider, die an Hand der Anregung sich über die Fragen zu verständigen

- Wie Lfb auf benannte Krisen und Defizite reagieren sollte
- Was in der Lfb über die bisherigen Angebote hinaus anbieten müsse zur Entscheidung führte, sich an den Themenaspekten 1. und 3. der Gewichtung zu orientieren.

Konsens herrschte über die Aussage, daß der Lehrer einen gesellschaftspolitischen Auftrag habe. Aber schon in der Anfrage, wie Lfb verhindern könne, daß einzelne Lehrer indoktrinieren, war zum Ausdruck gekommen, daß die Konkretion dieser Aussage das eigentliche Problem darstellt. Wie also ist der gesellschaftspolitische Auftrag näher und im Einzelfall etwa definiert und wer entscheidet? Dazu wurde auf die Verpflichtung zur Problemorientierung und Kontroversität und dem Verbot der Übermächtigung im politischen Unterricht hingewiesen. Am Verständnis der Bedeutung von Problemorientierung knüpfte sich wiederum eine kontroverse Diskussion. Bewegt sich der Politikunterricht dabei auf primär kognitiver Ebene, indem er Kenntnisse von Sachverhalten vermittelt und Leistungen an der Beherrschung dieser Kenntnisse mißt, oder geht Problemorientierung mehr auf Handlungsorientierung?

Diese Auseinandersetzung führte wieder auf das Feld der Einwirkungen politischer Instanzen auf den Bereich des Politikunterrichts und förderte die Fragestellung zutage, wie man mit dem Prinzip der Handlungs-

orientierung nach Erfahrungen mit der Reaktion der Politik darauf umgehen könne. Im Verlauf dieser Diskussion tauchte auch der Gesichtspunkt auf, daß die Probleme der politischen Bildung unterschiedlich zu betrachten seien - je nach dem Adressatenkreis. Der Krisencharakter des Politikunterrichts sei nicht der Krisencharakter der politischen Bildung. Außerdem sei nicht der problem- und handlungsorientierte Unterricht das Problem, sondern welche Probleme in welcher Form problematisiert würden. Gegen das Konzept der Problem- und Handlungsorientierung wurde von einem Teil der Teilnehmer besonders akzentuiert auf die kognitiven Anforderungen des Politik-Unterrichts abgehoben und die Fachlichkeit des Faches gefordert. Ein starkes Bedenken dagegen resultierte aus der Heranziehung der Perspektive des Hauptschülers: Fachsystematik als Forderung werde den Möglichkeiten und Interessensituationen z.B. der Hauptschüler nicht gerecht. Generell aber lautet die Anfrage, ob die Fachsystematik als reduzierte Wissenschaft überhaupt unter dem Gesichtspunkt des Wissenschaftspluralismus möglich sei und unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmung von Politik als Praxis überhaupt sinnvoll gefordert werden könne, da Wissenschaft nur ein Deutungs- und Normierungsfeld neben anderen ist. In der Teilnehmerdiskussion über die weiteren Schritte der Veranstaltung kristallisierte sich heraus, daß zwei Problembereiche einer vorrangigen Bearbeitung bedürften:

I.: Das Verhältnis von praktischer Politik und Politikunterricht mit Einschluß der Fragestellung wie Politik für Lehrer so verständlich gemacht werden könne, daß sie dabei auch lernen wie sie Politik den Schülern verständlich machen können. In diesem Komplex sollte nicht unberücksichtigt bleiben, ob in diesen Lernprozessen Politiklernen modellhaft neutral geschieht oder schon verknüpft mit Wertpositionen und realen Konsequenzen

II.: Wie schafft es Lfb, Lehrer zur Handlungskompetenz zu befähigen, in dem Sinne, daß Lfb Modellcharakter für Prinzipien des Politiklernens und des politischen Handelns hat?

In der kontroversen Diskussion des Handlungsbegriffs war deutlich, daß das Postulat der Handlungsrationalität allgemeine Zustimmung findet, wohl aber strittig blieb, was Handlungsrationalität im Einzelfall bedeutet. Die Berücksichtigung der Konsequenzhaftigkeit der Handlungsorientierung war allgemeiner Konsens. Die Anfrage

wurde methodisch weitergeführt zu der Fragestellung: Welche Instrumente in der Lfb gibt es, um Befähigung zum politischen Handeln zu ermöglichen?

3. Arbeitseinheit

Die Arbeitssitzung am Samstag nachmittag begann mit dem Vorschlag, die Themen 1. und 3. der Gewichtung vom Beginn am Morgen zu bearbeiten.

1. Perspektiven der politischen Bildung in der Schule? Rolle und Möglichkeiten der Lfb?
2. Nach welchen Gesichtspunkten akzentuiert Lfb Inhalte? Aus der Perspektive der Basis/der Lernenden im Gegensatz zur Administration

Methodische Schritte zur Bearbeitung dieser beiden Themenkomplexe in einer weiteren Plenumsitzung sollten sein:

- Benennung der Erfahrungen in der Lehrerfortbildung
- Einbeziehung von direkten oder vermittelten Erfahrungen des Unterrichts

Diese beiden Ebenen sollten eine weitere Konzentration auf die Fragestellung nach Problemen und Defiziten in der Schule erfahren.

Aus dem Defizit-Ansatz heraus wurden dann noch zwei weitere Fragen formuliert, die der Strukturierung dienen sollten:

- Wie reagiert Lfb auf die benannten Probleme und Defizite?
- Was müßte über das bisherige Angebot hinaus geschehen?

In dieser Diskussion stellte sich als ein Schwerpunkt der Defiziterfahrung das Problem heraus, daß bei dem geringen Stundenumfang des Faches Politik, soziales Lernen in diesem Fach nicht ermöglicht werden kann. Es stellte sich die Frage nach der Überfachlichkeit des Prinzips "Soziales Lernen". In der Vertiefung wurde deutlich, daß es sich hier auch um Defizite in der Kenntnis oder Handhabung von Formen des sozialen Lernens handelt.

Außerdem wurde diagnostiziert, daß das Fach Politik in seiner Bedeutung durch andere Fächer verdrängt worden sei. So ist Geschichte wieder höher gewichtet oder es gäbe eine Konkurrenz der als 'neutral' angesehenen Fächerkombination Wirtschafts- und Rechtslehre.

Abgesehen vom vergleichsweise allgemein feststellbaren geringen Kenntnisstand der didaktischen und methodischen Grundlagen des Faches Politik und eines übergreifenden Verständnisses der Didaktik und Methodik der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, und daraus resultierender geringer Gemeinsamkeit der Lehr- und Lernformen und ihnen zugrundeliegender Konzepte wurden für die Schule noch folgende Zustände geschildert: Gegen Optionen der Didaktik des Faches Politik ist in der Schule im Regelfall ein rezeptiv, informationsorientierter Unterricht vorherrschend. Erfahrungslernen fehlt fast vollständig. Der Unterricht ist gekennzeichnet durch Stoffüberladenheit und fehlende Aktualität. Demgegenüber wurde auf engagierte und modellhafte Bedingungen des Politiklernens in der außerschulischen, politischen Sozialisation hingewiesen.

Der Lehrerfortbildung wurde vorgeworfen, sich in zu enger Weise an fachspezifische Inhalte und Lehrplanvorgaben zu halten. Eine Fehlentwicklung der Lfb in der fachspezifischen, lehrplankonformen Fortbildung habe das Abgehen von der politischen Bildung zur Folge. Die kontroverse Diskussion zu dieser Feststellung war von der Erkenntnis begleitet, daß Richtlinien in der Regel Verantwortlichkeiten des Lehrenden zulassen und dem Prinzip von Aktualität und Betroffenheit der Lernenden nicht grundsätzlich entgegenstehen, sondern daß geringe Fachlichkeit der Lehrenden sowohl in fachspezifischer Hinsicht, wie in methodischer Hinsicht zu risikoarmen Verengungen führen. Als Aufgabe der Lfb wurde deshalb formuliert, die Innovationsbereitschaft bei Lehrern zu fördern. Mit dieser Förderung sollte dann auch dem Nachhinken der Lfb gegenüber aktuellen Entwicklungen begegnet werden, indem die Lehrenden befähigt werden, im Unterricht aktuell zu reagieren.

Das Aktualitätsproblem wurde aber auch noch durch ein weiteres Problem belastet gesehen, dem der Lehrer auszuweichen versucht. Die Wirkung der Medien - wie überhaupt die mediale Vermittlung von Wirklichkeitsausschnitten - ist mit deren hoher sensueller Attraktion verknüpft. Um der Attraktivitätsfalle und deren negativen Wirkungen zu entgehen (Verstärkung des Rezeptionsverhaltens) sollte projektorientiertes Lernen, die Selbstlerngruppe als Methode genützt werden, die auch den Lehrer entlastet, den Aspektreichtum erhöht und Eigenaktivität der Lernenden ermöglicht. Die Frage, wie Lehrerfortbildung auf die in verschiedenen Ansätzen beschriebenen Defizite und Krisen des Faches Politik bzw. der

politisch-gesellschaftlichen Fächerkombination reagieren könne, führte zur Rückfrage nach der Objektivität der Diagnose und dem Prinzip der Programmgewinnung bzw. der Gestaltungsmöglichkeiten der Lfb.

Die Diagnose-Frage wurde mit Hinweis auf die zum Teil unmittelbare Teilnehmerwahrnehmung beantwortet: Der Kontakt mit den Lehrenden in mehrtägigen Kursen liefert Daten durch 'teilnehmende' Beobachtung, durch Selbstartikulation der Teilnehmer über Problemsituationen ihres Unterrichts. Hinzu kommt der Vergleich mit Erfahrungen anderer, der sich derzeit aber vorwiegend auf literarische Dokumentation von Defiziten des Unterrichts des politisch-gesellschaftlichen Lernbereichs beziehe. Ein erster Vergleich von Erfahrungen war durch die hier beschriebene Veranstaltung erstmalig persönlich gegeben.

Als weitere Faktoren wurden genannt: Fachbezogenheit und Fachlichkeit des Fortbildungsangebots, Akzeptanz durch die Lehrerschaft (bei kritischer Rückfrage an die Objektivität des Lehrerinteresses). Undiskutiert blieben die Feststellungen, daß auf Planungsverfahren sowohl die Schulaufsicht einwirke wie diese Planung auch durch Personalräte beeinflusst werde. Diese Elemente wurden als hinreichend angesehen, um daraus begründete Planung abzuleiten.

Eine Auflistung der Diskussionen dieses Arbeitsabschnitts ergab folgenden Katalog von Problemen und Defizitbeschreibungen:

- Vielfalt/Heterogenität der Fächer
- Einengung auf Schul-Fach-Lernen
- Ausbildungsstand der Lehrer
- Reichweite/Wirksamkeit der (kurzfristigen) Lfb
- Fehlendes soziales Lernen/Soziales Verhalten/Soziales Gewissen
- Stoff- und Informationsüberfrachtung
- Finanzausstattung und Attraktivitätsprobleme
- Heterogenität der Erwartungshaltungen der Teilnehmer
- Außenabhängigkeit (Politikadministration/Trends/rechtliche Rahmenbedingungen der Lfb/Stundenzahl im Vergleich zu anderen Fächern
- Wirksamkeitsdefizit schulischer politischer Bildung im Vergleich zu außerschulischer politischer Bildung

- Geringe Berücksichtigung der Möglichkeiten und Interessen der Hauptschüler
- Keine Artikulation von Lerninteressen einer nicht teilnehmenden Lehrerschaft und daher Probleme für die Programmplanung
- Problem der Basis- und Schulbezogenheit bei den Angeboten der Fortbildung für das Fach Politik

Kennzeichnend für diese Erörterung des Fortbildungsbereichs Politik war die stärkere Eingrenzung auf den Unterricht und die Verhaltensprobleme der Lehrerfortbildung diesem eigentlichen Bereich ihrer berufsbezogenen Fortbildungsanstrengung gegenüber. Die Form der allgemeinen Symptombeschreibungen wurde verlassen. Das Raster des Wahrnehmungstrichters erscheint praktikabel eingegrenzt.

4. Arbeitseinheit

Der letzte Arbeitsschritt der Tagung galt dem Versuch, festzustellen, an welchem Problemfeld die Teilnehmer der verschiedenen Einrichtungen der Lehrerfortbildung im Themenfeld Politik und der politischen Bildung der Länder demnächst weiterarbeiten wollen.

Dazu wurden alle Teilnehmer gebeten, zwei Themenvorschläge auf ein DIN-A-4-Blatt so zu schreiben, daß ein Thema in der oberen und ein weiteres in der unteren Hälfte stehe, so daß noch Platz vorhanden sei, um ein Gewichtungungsverfahren mit Hilfe einer Punktverteilung durchzuführen. 15 Blätter wurden mit verschiedenen Themenvorschlägen ausgehängt. Allerdings erwies sich eine Punktevergabe als schwierig, weil Themen ähnlich formuliert waren, Interessen am selbst genannten Thema hoch waren und schließlich die formale Voraussetzung nicht hinreichend gegeben war, um Punkte zuteilen zu können. Entweder war keine Abgrenzung zwischen den beiden Themenvorschlägen inhaltlich erkennbar oder es fehlte eine notwendige räumliche Trennung.

Nach einer Auswertung ergaben sich folgende 5 Themenfelder, die - um auch Gleichrangigkeit auszudrücken - mit römischen Ziffern und mit Buchstaben gekennzeichnet sind:

- I. Handlungsorientierung/Emanzipation in der Lfb und in Politiklernfeldern (acht Nennungen)

II. Darstellung von Zielsetzungen, Problemen, Schwierigkeiten, Erfolgen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen als Beispiele des Fallernens (5 Nennungen)

III a) Arbeitsformen in der Lehrerfortbildung (4 Nennungen)

III b) Stand der Fachdidaktik (4 Nennungen)

IV) Praxis der politischen Bildung auf dem Hintergrund möglicher Konsensqualität (3 Nennungen)

Dieses Raster der Zukunftsinteressen zeigt ein starkes Praxis- oder Vermittlungsinteresse im Problembereich Lehrerfortbildung in den politischen-gesellschaftlichen Lernfeldern. Dabei überwiegt die Erwartung, an konkreten Beispielen aus der Fortbildung zu lernen und nicht von modelltheoretischen Vorgaben auszugehen. Für die Struktur einer zukünftigen gemeinsamen Veranstaltung der Teilnehmergruppe wurden vier methodische Schritte vereinbart:

- Erfahrungsbezogenheit, d.h. die Teilnehmer machen gemeinsam Erfahrungen, die auch Teilnehmer einer Fortbildungsveranstaltung machen konnten
- Darstellung der Einbettung dieser Erfahrung in den Programmablauf einer Fortbildungsveranstaltung
- Reflexion der Elemente der Erfahrung im Kontext der dargestellten Fortbildungsveranstaltung, theoretische Begründung der Wahl des Erfahrungselementes, Darstellung des Theoriestandes der Fachwissenschaft /Fachdidaktik (hierzu kann ein externer Experte hinzugebeten werden)
- Transfer auf Fortbildungspraxis a) durch Vergleich mit der jeweiligen eigenen Praxis und b) durch Konzeption von Planungsvorlagen

Mit dieser vierfachen Anforderung an die Methodik einer späteren Tagung wurde der Versuch gemacht, der Erfahrungsorientierung, der fachlichen Begründung und Exemplarität von Erfahrungselementen, dem Modellernen und der Übertragbarkeit von Fortbildungspraxis auf Fortbildungspraxis zu entsprechen. Dabei war der Begriff der Handlungsorientierung noch einmal Anlaß einer kritischen Erörterung. Bei aller Kontroversität der Standpunkte über den Stellenwert des Erfahrungslernens entwickelte sich Konsens dahingehend, daß darüber im Anschluß an Erfahrungen diskutiert werden sollte. Erfahrungslernen selbst soll zum Thema der nächsten Veran-

staltung gemacht werden. Das Thema soll daher lauten:

**"Erfahrungsorientiertes Lernen in der
politischen Bildung und Lehrerfortbildung"**

Zusammen mit den grundsätzlichen methodischen Überlegungen wurde dazu ein Programmvorschlag mit den Alternativen "A" und "B" entwickelt:

	A	B
Freitag Abd. 3 Std.	Planspiel	Arbeit mit Assoziationen/ Bildkartei
Sonnabend Vorm. 3 Std.	Vorstellung der Teilnehmer 1 Std. Planspiel (Forts.)	Planspiel
Nachm. 3 Std.	Transfer für Lehrer und Schüler Handlungsrepertoire zur Organisation von Lernerfahrung	Erfahrungsaustausch Unterrichtsfilm Konzeptionelle Be- gründung
Abd. 2 Std.	Transfer auf Lehrer- fortbildungsaktivitäten	Austausch vergleichbarer Ansätze in der Lfb
So. Vorm. 3 Std.	Seminarauswertung	Seminarauswertung
	14 Std.	12 Std.

Dr. Heinz Klippert vom Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut Landau hat sich bereiterklärt, dieses Programm aus seiner Fortbildungserfahrung mit den Teilnehmern der Kooperationstagung durchzuführen. Eine Vorbereitungsgruppe mit den Herren: Dr. Becker, Dr. Cremer, Dr. Feil, Dr. Klippert, Lorenz, Priebe, Siege hat sich bereiterklärt, die Details der Veranstaltung als Fachtagung gemeinsam zu planen. Als Zeitraum ist ein Wochenende (Freitagabend bis Sonntag mittag) im Oktober/November 1984 intendiert. Diese Gruppe soll außerdem eine Planungsvorlage erstellen, die die Entscheidung über eine später durchzuführende einwöchige Fachtagung möglich macht.

Die Seminauswertung versucht aus einem Rückblick auf die abgelaufene Veranstaltung nicht nur Rückschlüsse über die Form der Arbeit zu gewinnen, sondern auch perspektivische Aussagen über den Sinn einer Fortsetzung der gemeinsamen Arbeit mit nun aus der gemeinsamen Problemerkörterung heraus gewonnenen inhaltlichen Akzenten.

- Die Teilnehmer waren der Meinung, daß zur Förderung der Praxis der Vermittlung der Inhalte und Formen der politischen Bildung eine engere Kooperation zwischen der Bundeszentrale als Einrichtung mit Überblickswissen und überregionaler Organisationsmöglichkeit, den Landeszentralen für politische Bildung als Zentren fachlicher und medialer Angebote und den Lehrerfortbildungseinrichtungen als Institutionen der Vermittlung an die wohl wichtigste Mittlergruppe, die Lehrer, notwendig sei.
- Die Teilnehmer waren der Meinung, daß mit dieser Kooperationsform überhaupt erst die Möglichkeit eröffnet werde, Erfahrungen über Vermittlungsformen auszutauschen und Klärungen des jeweils entwickelten Verständnisses von politischer Bildung durch die Kontroversität der Erörterungen zu gewinnen. Auf jeden Fall sei der in solcher Tagung präsente Erfahrungshintergrund vielfältiger als dies in einzelnen Bundesländern möglich sei, deshalb sollte eine solche offene Austauschform institutionalisiert werden.
- Die Teilnehmer waren der Meinung, daß Angebote der erlebten Art hilfreich für die Arbeit im eigenen Bundeslande seien. Im bundesweiten Austausch werde die Möglichkeit gegeben, die zumeist vorhandene Singularität der Fortbildungstätigkeit im Lernfeld Politik in kritischer Reflexion und im Vergleich unterschiedlicher Erfahrungselemente zu überschreiten und die eigene Interpretationskompetenz gegenüber Ereignissen tatsächlicher Prozeßabläufe genauso zu verbessern wie die methodische Kompetenz. Schließlich bestehe die Möglichkeit, sich durch das Zusammentragen der vielfältigen Kenntnisse und durch Hinzuziehung von Experten in vergleichsweise kurzer Zeit sachkundig zu machen.

Eine Fortsetzung der Kooperationstagung wird deshalb dringend gewünscht und in der Form längerfristiger Institutionalisierung erwartet.

Berichtersteller: Dr. Franz Josef Becker, Institut für Lehrerfortbildung
Essen-Werden

HANS-JOACHIM REINCKE

KURZBERICHT ÜBER DIE TÄTIGKEIT DES VORSTANDES

Der Vorstand tagte im Berichtszeitraum zweimal, und zwar am 27. August und am 29. Oktober 1983 im HILF, Reinhardswaldschule. Wichtige Arbeitsergebnisse und Themen:

1. Das INFO Nr. 6/83 wurde fertiggestellt und ist inzwischen ausgeliefert.
2. Die Redaktion für das INFO Nr. 7/84 übernahm Herr Link. Es soll möglichst noch im Februar ausgeliefert werden.
3. Der 2. Entwurf zum Thema " Der nebenamtliche Lehrerfortbildner " wurde am 27. August noch einmal abschnittsweise diskutiert und überarbeitet, am 29. Oktober verabschiedet und wird in diesem INFO Nr. 7 für die Mitglieder zur Diskussion gestellt.
4. Der Vorstand beschäftigte sich mit der Vorbereitung der nächsten Mitgliederversammlung, die während der 5. überregionalen LFB-Tagung in Soest 1984 stattfinden wird.
5. Die Fertigstellung des Comburg - Berichts hat sich durch unglückliche Umstände verzögert: Zur Zeit wird zügig an der Endredaktion gearbeitet.
6. Der Vorstand erörterte die Fortsetzung der Arbeit zu grundsätzlichen Themen.
7. Der Vorbereitungsausschuß für die 5. überregionale LFB-Tagung 1984 hat die Einladung fertiggestellt. Thema: " Anforderungen an Lern- und Arbeitsformen in Lehrerfortbildung und Schule angesichts der heute veränderten Situation von Lehrern und Schülern ". Die Einladungen sind mit dem Versand des INFOS Nr. 6/83 an die Mitglieder verschickt worden.
8. Weitere Themen, die behandelt wurden:
 - Berichte aus den Bundesländern;
 - Koordinationsveranstaltung mit der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn;
 - Symposium der DGfE - Kommission Schulpädagogik / Lehrer-ausbildung.

Die nächste Vorstandssitzung findet am 4. Februar 1984 wieder im HILF statt.