

# Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven

Vorsitzender: Hans-Joachim Reinde, Feliz-Damm-Str. 3, 2000 Hamburg 6

INFORMATIONEN

Nr. 6 / 1983

SCHREIFLEITUNG:

Arno Schmidt, Hannover

Vorstand: Hans-Joachim Reinde, Hamburg; Karl Kirzoh, Münden; Walter Link, Bremerhaven; Dr. Franz-Josef Boder, Köln;  
Christoph Edelhof, Kassel; Dr. Ulrich Kröll, Münster; Ewelina Müller, Hamburg; Prof. Dr. Karl-Heinz Rebel, Tübingen; Dr. Arno Schmidt, Hannover



# INHALTSVERZEICHNIS

---

	<u>SEITE</u>
VORBEMERKUNG DER SCHRIFTFLEITUNG	
KURZBERICHT ÜBER DIE TÄTIGKEIT DES VORSTANDES - Hans-Joachim Reincke -	1
LEHRERFORTBILDUNG ALS POLITIKUM - Franz Josef E. Becker -	1
STELLUNGNAHME ZUM POSITIONSPAPIER - Jürgen Niedenführ -	4
PROBLEMORIENTIERTE LEHRER(INNEN)-FORTBILDUNG ZUM ABBAU GESCHLECHTSSPEZIFISCHER BARRIEREN - Angela Jurinek-Stinner -	6
EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM THEORIE-PRAXIS-PROBLEM IN DER LEHRERFORTBILDUNG - Karlheinz Rebel -	7
BUCHBESPRECHUNG - Franz Josef Becker -	10
BUCHBESPRECHUNG - Arno Schmidt -	12
Aus: "Schulintern, Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg" Nr. 7 (Juli) 1983	12

Entsprechend den Forderungen der Mitgliederversammlung auf der Comburg erscheint nun wieder ein Informationsblatt. Zum einen soll dieses das breite Spektrum zeigen, in welchem sich die Meinungen und die Arbeit des Vorstandes bewegen. Zum anderen sollte hier hervorgehoben werden, daß die Arbeit an dem Papier "Der nebenamtliche Lehrerfortbildner" auf der Vorstandssitzung Anfang Juni weitgehend abgeschlossen worden ist. Die Versendung wird voraussichtlich im Verlaufe des September erfolgen können.

Als der für diese Nummer des Informationsblattes zuständige Schriftleiter bedauere ich feststellen zu müssen, daß nun wiederum das Gros der Beiträge von Vorstandsmitgliedern verfaßt worden ist. Daher wiederhole ich den Aufruf meiner Kollegin, Frau Evelin Müser, und bitte alle Leser, uns durch Übersendung von Beiträgen zu helfen, damit möglichst viele Meinungen und Erfahrungen ausgetauscht werden können und der Zusammenhalt innerhalb des Vereins wächst!

Ann. Schmidt, Hannover

Hans-Joachim Reincke:

### Kurzbericht über die Tätigkeit des Vorstandes

Der Vorstand tagte am 19. März und am 4. und 5. Juni 1983 im HILF, Reinhardswaldschule. Wichtige Themen:

#### 1. Informationen der Geschäftsführung:

Eintritte:	Stand 1.2.83	=	18
Austritte:	Stand 1.2.83	=	5
Todesfälle			1
Mitgliederstand	1.2.83	=	146

2. Das Info Nr. 5 wurde fertiggestellt und ausgeliefert.

3. Die Redaktion für das Info 6/83 übernahm Herr Schmidt. Die Beiträge wurden abgesprochen, der Arbeitsplan festgelegt.

#### 4. Der nebenamtliche Fortbildner

Die zum Thema vorliegenden Papiere wurden eingehend besprochen. Der Text sollte nach vier inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert und neu gefasst werden. Während der Juni-Sitzung wurde noch einmal intensiv (6 Stunden) an den neuen Entwürfen gearbeitet. Die Endredaktion übernahm Herr Schmidt. Zur September-Sitzung wird der Text zur Verabschiedung vorliegen.

5. Als Nachfolger von Herrn Kröll kooperierte der Vorstand Herrn Professor Piepho.

#### 6. Vorbereitungsausschuss für die 5. überregionale Tagung 1984

Die Formulierung des Generalthemas wird noch diskutiert.

Themenschwerpunkte:

Neue Lehr- und Lernformen in der Schule und in der Lfbr

Jugend 1980. - Neue Schule und Bedingungen für eine neue Schule.

Die Themenstellung wird von einem Unterausschuss der Vorbereitungsgruppe formuliert.

#### 7. Weitere Themen, die behandelt wurden:

- Berichte aus den Bundesländern

- Die Shell-Studie "Jugend 1981"

Die nächste Vorstandssitzung findet am 27. August wieder im HILF, Reinhardswaldschule, statt.

### Fachtagung für Lehrerfortbildner der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. führt in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn eine die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland übergreifende Fachtagung für Lehrerfortbildner durch, die in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Lehrer fortbilden. Als Ein-

stieg in eine mögliche Serie von Fachtagungen ist ein Erfahrungsaustausch gedacht. Länderübergreifend sollten dabei folgende Fachbereiche besprochen werden:

- Was wird in der Lehrerfortbildung der Fächer: Gesellschaftskunde, Gesellschaftslehre, Politik, Sozialkunde und Sozialwissenschaft inhaltlich und methodisch angeboten? Wo liegen Schwerpunkte? Wie ist die Nachfragesituation der Lehrerschaft? Wie spiegelt sich der Stellenwert der Fächer im Fortbildungsinteresse wider? Wie ist die Gewichtung des Angebots für diese Fächer im gesamten Spektrum der Lehrerfortbildung?
- 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 Beratung ist möglich?

Die Ebene des Erfahrungsaustauschs wird angestrebt, um nach vielen Versuchen zur Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer diese abgehobene Ebene von Fachdidaktikern zu verlassen und reale Erfahrungen mit der Fortbildung und der darin sich spiegelnden Wirklichkeit des Unterrichts zum Gegenstand inhaltlicher und methodischer Überlegungen zu machen.

Die Tagung fand von Freitag, 21. Oktober 1983, 18.00 Uhr, bis Samstag, 23. Oktober 1983, gegen 13.00 Uhr, im Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung in Köln statt. Kollegen, die selbst Fortbildungsangebote zu den obigen Fächerkombinationen durchführen (nicht nur planen), können sich entweder bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1, z.Hd. Herrn Dr. Cramer, melden oder bei dem Vorstandsmitglied des Vereins, Dr. F.J. Becker, Meerfeldstraße 28, 5000 Köln 1.

Franz Josef E. Becker

### Lehrerfortbildung als Politikum

Selbstverständlich ist auch Lehrerfortbildung, bezogen auf alle Inhalte ihrer Aktivität, eine politisch eingebettete und wirkende Institution, wenn Erziehung ein Element der Reproduktion der Gesellschaft und zugleich ein System der Zuweisung von Sozialchancen (Schelsky) in einer offenen Gesellschaft darstellt. Gleich, ob sich Lehrerfortbildung nach dem Konzept der Transmission oder der Transformation (Schmidt, Knab) versteht, ihr Selbstkonzept wie das Fremdkonzept besitzen immer politisch-gesellschaftliche Wirkung

Eine sich selbst reflektierende Lfb bemerkt dies bei der Reflexion über die extern definierten Rahmenbedingungen ihrer Arbeit wie beim Umgang mit ihren Adressaten: den Lehrern. Ihre politische Bedeutung definiert sich durch die Beantwortung der Frage wie sie sich selbst und ihre Adressaten versteht: Betrachtet sie diese als weisungsgebundene Befehlsempfänger und sich selbst als bloße Relaisstation oder versteht sie Teilnehmer und Fortbildner unter dem Aspekt von Mündigkeit und Demokratie als fachlich qualifizierte und urteilsfähige Individuen, die gemeinsam und wechselseitig eine Lerngemeinschaft bilden? Je nach Beantwortung werden Methoden und Inhaltsschwerpunkte gewählt, werden Vorgaben der Bildungsverwaltung dargestellt oder reflexiv er- und verarbeitet.

Das Problem des politischen Stellenwertes der Lfb tauchte wieder einmal expressiv bei der letzten überregionalen Fachtagung 1982 auf. Es bestimmt unausgesprochen Fragestellungen des Selbstverständnisses der Lfb und der daraus abgeleiteten Problematik der Professionalisierung. Eingebettet ist das Problem in die alte pädagogische Frage, inwieweit das pädagogische Konzept eines weitoffenen und Individuenbezogenen Lernens einerseits und gesellschaftliche Funktionsanforderungen andererseits miteinander harmonisieren oder sich nicht doch widersprechen (nach Flitner). Für die Lfb folgt daraus die gesellschaftlich-politische Fragestellung: Soll sie - und wenn ja - für was, soll sie Partei ergreifen? Stellt sie sich gegen entindividualisierende und enthumanisierende Tendenzen primär funktionaler Bestimmung der Erziehungsleistung der Schule oder ist Lfb eine Praxis, die auf die Eigenwertigkeit von Persönlichkeit und pädagogischer Professionalität vertraut und das Konzept technischer Fertigung für den Lernbereich nicht teilt. Im letzteren Falle gerät sie mit Formen quantitativen Effizienzdankens in Konflikt. Sie wirkt dabei gesellschafts-, kultur- und bildungspolitisch, indem sie gegen vernünftliche Sachrationalität die Rationalität des Kultursubjekts Persönlichkeit setzt.

Konflikierend verhält sich Lfb auch bei der Wahl ihrer Lernkonzepte. In gemeinsamen Anstrengungen von Fortbildnern und Lehrern für eine bessere Schule, die drei Aufgaben löst: Verbesserung der individuellen Lernmöglichkeiten und persönlichen Entfaltung der Schüler, Fortentwicklung der gesellschaftlichen Formen durch Befähigung zur friedfertigen Konfliktlösung und Ermöglichung und Bewahrung der Freude am Lernen als Entdeckerfreude in einer sich ändernden Umwelt- sowohl bei Schülern wie bei Lehrern -, wird häufig die Erfahrung ausgesprochen, daß die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedin-

gungen der Schule den Lernintentionen nicht nur nicht entsprechen, sondern entgegengesetzt sind, z.B. dann, wenn Offenheit im Lernkonzept von Verhaltensweisen und Werten fehlt oder formale Fertigkeit, Neugierdeverhalten und Entscheidungslernen dominiert.

Die Empfindung enger Systemgrenzen für pädagogisches Engagement im Sinne der Ermöglichung eines mündigen Bürgers durch Erziehung führt zu resignativer Apathie, zu funktionaler Anpassung und Opportunismus oder auch zu trotzig-naivem Idealismus. Apathie und unvermittelter Idealismus können in Wut umschlagen. Nichtbegriffene Verhältnisse werden zumindest nach dem Freundlichen Modell pathologisch. Indem Lehrerfortbildung sich als ein Teil praktizierter Aufklärung versteht und dabei praktische Möglichkeiten der dem Lernsubjekt verpflichteten Pädagogik vermittelt, wirkt sie politisch. Die an Einsichtsförderung orientierte argumentative Aufklärung in der Lerngruppe der Fortbildung wirkt ambivalent. Sie hat Befriedigungswirkung, kann aber auch Änderungsstrategien anregen, indem sie unbegriffene Verhältnisse bedingungsanalytisch durchsichtiger macht und zugleich innerhalb der Gruppe die Potentiale diskursiver Argumentation erfahrbar macht. Dabei können die Grenzen dieses Verfahrens ebenfalls bewußt werden, die dort zu suchen sind, wo Kommunikation verweigert wird.

Wie überall wird für die Wirkung der gute Wille vorausgesetzt, der aber bekanntlich zu seiner Effektivität auch Wirkungsfähigkeit verlangt. Guter Wille immer vorausgesetzt, so ist doch zweifelhaft, ob in der Gesellschaft allenthalben die Fähigkeit vorhanden ist, sich auf pädagogische Probleme einlassen zu können. Für die Fortbildungspraxis bedeutet das: Sie muß die Vielzahl ihrer pädagogischen Teilnehmer in ihrer fachlichen Kompetenz gegen Allerwärtsansprüche gesellschaftlicher Gruppen - erst recht solchen, die sich aufgrund wie immer definierter Macht der nicht nur offenem, sondern auch fachlichen Diskurs entziehen - stärken. Sie muß selbst gegen solche Allerwärtsansprüche resistent sein als sinnlich-praktischer Beweis pädagogischer Professionalität mit begründeten Standpunkten. Fortbildung, die Lehrer in ihrer Professionalität zu stärken versucht, und dies nicht nur in einem funktionalen Sinne, sondern persönlichkeitskonzentriert und sinnorientiert, wird damit politisch. Auch der pädagogische Sinn läßt sich wie jeder andere Sinn nicht verordnen, sondern wird reflexiv und letztlich subjektiv gewonnen und verbindlich. Mit dem Bewußtsein davon wird die Durchgriffsmöglichkeit der Bildungsverwaltung abge-

schwächt, während substantieller Gehalt - mit entsprechender Dauerhaftigkeit - die Chance erhält tiefer verankert zu werden und intensivere Zustimmung zu erhalten.

Lehrerfortbildung sollte deutlich machen, daß Professionalität des Lehrers und die damit eingehende berufliche und persönliche Identität unter anderem bedeutet: Die sekundär scheinbar pädagogische Innovation zum Zwecke der Beeinflussung der öffentlichen Meinung, das Rasonnieren berufsremder Sprecher über den schulischen Alltag ist für den Berufspädagogen vielleicht von nachtpolitischen Belang - insofern er Betroffener werden kann -, aber ohne fachliches Interesse. Allerhöchstens wird der anregende Wert des Dilettantismus sichtbar (Max Weber). Gesellschaftlich-praktisch müßte daraus folgen: Fehlende Professionalisierung muß sich gegenüber der professionellen Pädagogenschaft auch als unwirksam erfahren können; aber das ist mehr ein Problem der berufsständischen Vertretungen der Lehrer. Beim hohen Interesse zahlreicher gesellschaftlicher Gruppen an der Schule dürfte sich daraus nämlich ein politisches Machtproblem entwickeln.

In diesem Selbstbewußtsein macht Lehrerfortbildung als Transformationspraxis auch bewußt, daß es nicht nur einen einsinnigen Weg der Transmission gibt, sondern auch Zustände der Rückkoppelung, in denen Schule und Lfb auf die Bildungsverwaltung durch Rückmeldung in ihren verschiedenen Formen einwirken und diese damit auch zu inhaltlich bestimmten Reaktionen anfordern.

Rückmeldung an die Bildungsverwaltung - und das beschreibt weiterhin ihre politische Stelle - tätigt die Lfb in ihrer Funktion als Politikberatung (mit welcher Effizienz auch immer). Diese funktionale Einordnung in die Struktur der Bildungsverwaltung darf jedoch nicht dazu führen, diese Beratung angepaßt an vermutete Politikererwartungen durchzuführen. Das würde dem Professionalitätspostulat und der pädagogischen Verantwortung nicht entsprechen. Politikberatung durch die Organisationen der Lfbwände, wenn sie das Prinzip zumindest der Methodenautonomie der verantwortlichen handelnden Pädagogen ernst nimmt und für sich selbst konstitutiv macht, bedeuten, daß sie innovative Konzepte auf die pädagogische Zielsetzung hin überprüft und außerdem im Lichte ihrer Basiserfahrungen mit Lehrern und der darin enthaltenen Spiegelung der gesellschaftlichen Realität der Schule auch auf Machbarkeit hin befragt. Es ist ohne Zweifel recht einfach, schulische Maßnahmen zu verordnen, ohne verantwortungspolitisch - im Sinne des Begriffs der Verantwortungsethik Max

Webers - nach Möglichkeiten und gegebenenfalls Folgen zu fragen. Genauso einfach ist es dann - auch mit Hilfe wissenschaftlich empirischer Beweisführung - bei Mißerfolgen, d.h. Nichtverwirklichung der Prinzipien administrativer Vorgaben, die Lehrer für dieses Versagen verantwortlich zu machen.

Die Bildungsverwaltung vermittelt den Eindruck, als messe sie ihre Wirksamkeit in der Kürze der Zeiteinheiten, die zwischen zwei Verwaltungsakten liegen. Daß auch noch so gekonnt und mit Stützmaßnahmen der Bildungsverwaltung in die Welt gesetzte neue pädagogische Prinzipien ihre Zeit brauchen, bis sie nicht nur buchstäblich zur Kenntnis genommen sind, sondern auch begriffen und in die Praxis umgesetzt wurden, wird dabei häufig übersehen. Hier hat Lfb im Sinne der Förderung von Kontinuität und Stringenz, aber auch zum Schutz der Lehrer Partei zu ergreifen. Schließlich wäre das auch im Interesse der Schüler, die zumindest ausreichend qualifizierte Lehrer verdienen.

Entsprechend ihrem nachfrageorientierten Legitimationsbewußtsein unterliegt auch die Bildungsverwaltung der Gefahr, daß sie ins Leben gerufene pädagogische Aktivitäten zugunsten von Anpassungsprozessen an dominierende Tendenzen und des Nachweises ihrer Tätigkeit zurücknimmt, bedeutungslos werden läßt oder durch andere ersetzt. Die Bereitschaft zum pädagogischen Engagement wird zerschissen und die Schulmüdigkeit der Lehrer wird dann allzugerne diesen selbst zugeschrieben.

Politikberatung durch die Lfb würde demnach - gleich ob Fortbildung als Transmission oder Transformation verstanden wird - bedeuten, daß die Basiserfahrungen der Fortbildung auch dem Entscheidungsträger zugänglich gemacht werden. Das setzt allerdings eine Organisation von Fortbildung voraus, in der kontinuierliche und unmittelbare Erfahrungen mit Teilnehmern der Fortbildung zusammengehen mit inhaltlicher und methodischer Gestaltung der Fortbildung. Wer nicht in themenzentrierten Arbeitseinheiten und informellen Gesprächen den Lehrertag ständig dargestellt erhält, kann auch nicht über Möglichkeiten und Grenzen innovativer Maßnahmen beraten. Wenn man den alltagswissenschaftlichen Forschungsansatz der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion ernst nimmt, dann sind zunächst diejenigen für ein Handlungsfeld kompetent, die in ihm handeln. Effektive Bildungsverwaltung nach Kriterien der Bürokratie und Bildungswissenschaft sind hier keine Garanten, sondern eher die Handelnden selbst, mag deren Selbstverständnis idealnominativ betrachtet auch höchst problematisch erscheinen. Es ist zumindest ein nicht zu vernachlässigender Indikator.

Die alltägliche Erfahrung mit Innovationsproblemen und deren Rückspiegelung durch die letzte Instanz der Umsetzung in die Schule: die Lehrer, verpflichtet Lfb zur Vermeidung von Fehlentscheidungen zur Beratung der Entscheidungsträger. Eine nicht zu verwirklichende Entscheidung ist ja nicht nur möglicherweise der Tod der dahinter stehenden Idee und bedeutet nicht nur eventuell das Verschwinden ihrer Repräsentanten von der politischen Bühne, sondern hat durch fortgesetzte Wiederholung auch den Tod der politischen Glaubwürdigkeit zur Folge. Man mag das dann Reformmüdigkeit oder -unwillen nennen. Ursache dafür sind jedoch nicht die Lehrer alleine, sondern eher der Wechsel von Zielen - häufig ohne hinreichende Plausibilität - und eine Zielwahl, die mit den vorhandenen Mitteln nicht realisiert werden kann oder die Wahl falscher Mittel selbst. Es kann nach den Erfahrungen der letzten zwanzig bis dreißig Jahre nicht angehen, daß Fächer oder Schulformen angeordnet werden, ohne daß eine entsprechende quantitative und qualitative Vorbereitung der Lehrenden erfolgt, die es ihnen auch gestattet, sich selbst argumentativ mit den Prinzipien von Zielen und Mitteln auseinanderzusetzen. Das Gegenteil geschieht immer wieder: zum Schaden für die Schule und die hoffentlich berechtigten Intentionen dieser Innovationen.

In einen gesellschaftlich-politischen Konflikt begibt sich Lehrerfortbildung auch, wenn sie Position für den Letztadressaten der Fortbildung: die Schüler, bezieht. Sie setzt sich damit gegen evtl. berufsständische Interessen und Rollenfixierungen. Allgerade die Schule als eine Lehr- und Lerngemeinschaft zu begreifen, in der auch Schüler etwas Lehren können, und zwar nicht nur ihren Mitschülern, sondern auch den Lehrenden, greift das Selbstverständnis vom Lehrern an. Auch die Zumutung eines Perspektivwechsels und der Veränderung der Bezugsebene - weg von der scheinbar alles sich deutenden Wissenschaft und hin zur Alltagswirklichkeit des Schülers als dessen realem Lebensbezug, aus dem Lernen motiviert wird, führt zu Widerständen. Sich an das verallgemeinernd abstrakte einer Wissenschaft zu halten kann leichter sein als die Mühe der Konkretion auf sich zu nehmen, obwohl sie die Entlastung mit sich brächte, daß Schüler sich engagieren könnten, wenn sie begriffen, worum es geht. Für den Lehrer hätte das berufliche Zufriedenheit zur Folge. Das verlangt von der Lehrerfortbildung, daß sie die Schwelle der Veränderungsbereitschaft bei Lehrern überwindet, die aufgrund ihrer Sozialisationsgeschichte sich mehr abstrakt und zugleich auch spezialistisch und wenig sozial der Umwelt ihrer Lernenden annähern als praktisch und kooperativ.

Zugunsten der Lernmöglichkeiten von Schülern, aber auch zur Hebung der Lernfreude muß sich Lfb gegen-

über eingefahrene Verhaltensweisen auf den prinzipiell experimentellen Charakter des Lernens einlassen und entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Damit wird das Sicherheitsbedürfnis nicht nur von Lehrern berührt, sondern auch das der Lehrerfortbildner selbst und zugleich das Bedürfnis einer gesicherten, geordneten und kontrollierenden Bildungsverwaltung. Aber auch hier stellt sich die grundsätzliche Frage: Was soll die Bedingungen des Lernens bestimmen, das Bedingungsfeld und die Sache in ihrer prinzipiell vor didaktischen und methodischen Struktur oder das dem Lernen fremde Prinzip durchgehender Organisation. Der lernwichtige Effekt von Experiment, Irrtum und Erfolg geht dabei verloren und verkürzt Lernen um die Inhaltlichkeit auf formale Fertigkeit.

Diese Aspekte, die vor dem auch politisch interpretierbaren Problem ungenauer Konkretion stehen, sind nicht vollständig. Ihre Nennung dient dazu, die Diskussion des gesellschaftlich-politischen Selbstverständnisses von Lehrerfortbildung durch Träger der Fortbildung wie Fortbildner selbst zu fördern.

Jürgen Niedenführ:

#### Stellungnahme zum Positionspapier

Die Bedeutung von Lfb im bildungspolitischen Kalkül der Länder scheint sichergestellt zu sein, denn die Bundesländer befassen sich mit der Lfb in vielfacher Hinsicht. Dabei rückt die Frage mit ins Spiel, was den Ländern in diesem Zusammenhang jeweils die Lfb bedeutet. Das Interesse an ihr erweist sich als weitgespannt. Es beinhaltet neben Vorstellungen von Lfb als einem Instrument zur Reglementierung der pädagogischen Initiativen des Lehrers im Sinne der staatlichen Richtlinien auch Konzepte, die der Lfb noch die Aufgabe einräumt, zur Reform der Schule aus pädagogischer und politischer Verantwortung beizutragen.

Angesichts der verstärkt auftretenden Tendenzen, Lfb zu einem Instrument der staatlichen Schulaufsicht zu machen, ist es besonders wichtig, daß der Verein durch sein Positionspapier zur Klärung darüber herausfordert, was Lfb innerhalb unseres Bildungsgefüges bedeuten soll.

Als herausfordernder Gesprächspartner in dieser Angelegenheit dürfte sich der Verein besonders dann erweisen, wenn er unter seinen Mitgliedern und darüberhinaus ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für die Frage wecken kann, was Lfb unter bildungspolitischen und didaktischen Gesichtspunkten bedeuten soll. Ob das vorliegende Positionspapier in dieser Hinsicht im Verein ein Anstoß zur weiterführenden Auseinandersetzung ist, möchte ich

mit einem Fragezeichen versehen.

Positionspapier oder Deklaration?

Unter dieser Frage möchte ich zwei Beobachtungen aufgreifen:

- Auf der Mitgliederversammlung im Juni '82 wurde das Positionspapier vehement diskutiert. Offensichtlich wurde es als ein Dokument empfunden, das eine Position beschreibt und dazu auffordert, eine Position zu beziehen.
- In meinem Arbeitsbereich treffe ich nur auf sehr wenige Kollegen, die an konzeptionellen Fragen der LfB interessiert sind. Das Positionspapier des Vereins hinterläßt kaum Spuren, als Herausforderung zur Stellungnahme wird es überwiegend nicht empfunden.

Diese beiden Beobachtungen erhellen aus meiner Sicht einiges im Hinblick auf die "Tonalität" und die Wirkungssituation des Papiers:

- Das Positionspapier präsentiert sich im Habitus einer Deklaration, die wohl den kundigen Insider zur engagierten Stellungnahme herausfordert, aber kaum noch den "Nur-Fortbildner", der sich nicht die Zeit nehmen kann oder will, um über die Aufgabe und Funktion der Fortbildung in bildungspolitischen Konzepten etc. zu reflektieren. Die Moderatheit des Tones, die zugleich eine Folge des Kompromisses zwischen den unterschiedlichen Positionen im Vorstand ist (vgl. Vorwort), zielt auf offiziöse und amtliche Gesprächsebenen, also auf Adressaten, bei denen sich der Verein als kompetenter und politisch verantwortungsvoller Anwalt der Lehrerfortbildung zur Geltung bringen will und muß.
- M.E. kann gar nicht bestritten werden, daß das Positionspapier sachlich fundiert und verbandspolitisch klug angelegt ist. Aber gerade diese positiven Merkmale entziehen es nach meiner Beobachtung weitgehend der Aufmerksamkeit vieler Lehrerfortbildner. Das Positionspapier "schwebt" über ihrer Position und zwingt sie auch zu wenig zum rationalen Diskurs über ihre Aufgabe.

Ich ziehe daraus die Konsequenzen, daß es dem Verein gelingen muß, vor der Formulierung von Papieren, die aufgrund ihres deklaratorischen Grundzugs vor allem nach außen gerichtet sind, Positionspapiere in die Diskussion einzubringen, die zum Gespräch zwischen den Vereinsmitgliedern herausfordern und auch dem "Nur-Lehrerfortbildner" einbeziehen.

Eine Intensivierung der vereinsinternen Auseinandersetzung und Meinungsbildung wünsche ich mir zu folgenden Themen:

- Didaktik der Lehrerfortbildung; Konzepte und Erfahrungen - Kontroversen.
- Lernkonzepte für Erwachsene - Konsequenzen für die Kurskonzeption - Erfahrungen bei der Umsetzung in LfB.
- Lernerfahrung mit Lehrern; spezifische Probleme des Lernverhaltens von Lehrern.
- Der Lehrerfortbildner zwischen Ideal und Alltag - Aspekte der Arbeitsbedingungen und der Kompetenzerweiterung bzw. -verbesserung von Lehrerfortbildnern.
- Modelle für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Einrichtungen in der LfB - Praxisberichte, Analyse von Praxis.
- Möglichkeiten der Intensivierung von LfB trotz der Verknappung der Mittel.
- u. a.

Fragen und Anmerkungen

Aus meiner Sicht ergibt sich aus dem Positionspapier ein Bedingungsgefüge für "gute Lehrerfortbildung", das folgende Punkte umfaßt:

- 'Alle Veranstaltungsformen und Aktivitäten der LfB müssen sich in ein inhaltliches Kontinuum einbringen lassen, um eine andauernde Teilhabe der Lehrer an Fortbildung zu erreichen.' (vgl. Positionspapier S. 10)
- LfB muß die Erkenntnisse der Erwachsenenpädagogik umsetzen, Arbeitsformen favorisieren, die zur Teilnehmeraktivierung führen und das Selbstlernen, die Hilfe zur Selbsthilfe' bei den Teilnehmern fördern. (vgl. S. 9)
- Der Fortbildner soll sich als 'Motor von Gruppenprozessen' sowie als 'Animator' und 'Moderator von selbstbestimmtem Lernen in Gruppen' verstehen. (S. 11)
- LfB gestaltet den 'Prozeß der Innovationen' für die Schule mit (S. 6), der Fortbildner übernimmt eine 'Mittlerfunktion zwischen Schule, Schulverwaltung, Wissenschaft und Gesellschaft' (S. 11)

Das im Positionspapier aufgezeigte Bedingungsgefüge für 'gute LfB' gibt Anlaß zu einigen Fragen und Ergänzungen:

- In seiner Gesamtheit wird im Positionspapier nicht hinreichend konkret deutlich, wodurch das 'inhaltliche Kontinuum' aller Bemühungen der LfB gewährleistet werden soll. Mir scheint, daß in diesem Zusammenhang ein wunder Punkt von LfB überhaupt anzusprechen ist, nämlich die Korrelation zwischen den Bemühungen auf der Fortbildungsebene und den Erfordernissen, die sich von der Schulpraxis her ergeben. Ein 'inhaltliches Kontinuum' kann LfB dem einzelnen Lehrer nur sein, wenn sie aus den Bedingungen seiner Praxis hervorgeht und diese sinnvoll und realistisch verbessert. Damit stellt sich die Frage, in welchem Umfang der Fortbildner selbst in der Schule tätig sein muß, um für die Schule und die Lehrer tätig sein zu können. Zugleich ist zu fragen, ob nicht die Erfahrung von LfB im Sinne eines 'inhaltlichen Kontinuums' auch daran gebunden ist, daß nicht nur der einzelne Lehrer seine LfB betreibt, sondern sich LfB für eine Gruppe im Rahmen ihrer üblichen Arbeitsbedingungen in einem hohen Maß realisiert. Wenn das richtig ist, dann müßte man über den Stellenwert und die Formen schulinterner LfB nochmals neu nachdenken.
- So sehr es richtig ist, einen wesentlichen Zweck von LfB in der Befähigung zum Selbstlernen zu sehen und den Fortbildner als 'Animator und Moderator von Prozessen selbstbestimmten Lernens zu verstehen', erhebt sich doch die Frage, ob damit im Positionspapier nicht ein Aspekt sehr ausschließlich gesetzt wird, der zudem weitere Bereiche der Praxisbedingung von LfB außer acht läßt.

Nach meiner Einschätzung müßte im Positionspapier stärker berücksichtigt werden, daß die Bereitschaft zu selbstbestimmtem Lernen eine Motivation voraussetzt, die viele Lehrer nicht aufbringen. LfB kann also von ihrer Didaktik her nicht nur auf den potentiellen optimalen Teilnehmer hin konzipiert werden. Zudem bleibt insbesondere in den Darlegungen des Positionspapiers zur Didaktik der LfB unklar, welche Berechtigung andere Zielsetzungen innerhalb von LfB haben könnten; Zielsetzungen z.B., die mehr an der unterrichtsfachlichen Qualifikation des Lehrer ausgerichtet sind.

Qualifizierung der Fortbildner

Im Positionspapier wird auf S. 16 betont, daß die gängige LfB in der Bundesrepublik noch nicht den erforderlichen Stand der Professionalisierung erreicht hat.

Als einen wichtigen Schritt auf dieses Ziel hin würde ich mir eine Aufarbeitung der überregionalen Tagungen der Lehrerfortbildner wünschen. Leitender Gesichtspunkt könnte die Frage nach dem jeweils erreichten Lernfortschritt etc. in Sachen LfB sein.

Angela Jurinek-Stinner:

Problemorientierte Lehrer(innen)-Fortbildung zum Abbau geschlechtsspezifischer Barrieren

1. Das Positionspapier von 1982 muß inhaltlicher werden

Unser Positionspapier von 1982 hat - wenn auch nicht in allen Punkten unbestritten - erst einmal Richtlinien für unsere gemeinsame Arbeit festgelegt. Auf der 4. Überregionalen Fachtagung in Comburg habe ich bereits darauf hingewiesen, daß inhaltliche Diskussionen diesen formalen Rahmen füllen müssen. Heute möchte ich mich zu einem Punkt äußern, Anregungen geben, der m.E. für uns in der Zukunft ein wichtiges Diskussionsfeld sein sollte: Sexismus in der Schule

Meine Thesen lauten:

- o Die herkömmliche Lehrerfortbildung leistet keinen Beitrag zum Abbau geschlechtsspezifischer Diskriminierungen in der Schule.
- o Die Fortbildungsangebote sind mehr auf fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Themenkreisen orientiert; sie berücksichtigen zu wenig persönlichkeitsbildende und -unterstützende Konzepte.
- o Inhalte und Organisationsformen der Lehrerfortbildung transportieren zwar offiziell das Ziel einer praxis- und teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung, aber: wird die Realität aller Teilnehmererwartungen erfasst? Sind die Teilnehmererwartungen von Lehrern und Lehrerinnen gleich?

Mein Anliegen ist:

Lehrer(innen)-Fortbildung muß auf die Tatsache reagieren, daß es geschlechtsspezifische Diskriminierungen gibt: Sexismus in der Schule muß ein offizielles Thema werden.

Meine Thesen stütze ich auf Erfahrungen und Fakten, mein Anliegen spiegelt sich in einem Anforderungskatalog wider, den ich zur Diskussionsstelle.

2. Was ist Sexismus?

Sexismus hat nichts mit Sex oder Sexualität zu tun. Sexismus ist vielmehr ein Begriff, der kritisch auf Ungerechtigkeiten hinweisen will, der geschlechtsspezifische Diskriminierungen aufdecken hilft. Sexismus in der Schule meint also alle die Gedanken, Einstellungen, Handlungsabläufe und institutionellen Strukturen, die im schulischen Alltag - ob im Unterricht oder Kollegium - dazu führen, daß Schüler oder Lehrer aufgrund ihres Geschlechtes Nachteile haben. Welches Geschlecht hat dann Vorteile? In unserer Gesellschaft können Frauen trotz gesetzlicher Gleichberechtigung (GG, Art. 3.2: Männer und Frauen sind gleichberechtigt.) erst langsam ihre Gleichbehandlung durchsetzen. Definitiv erfahren sie in noch vielen Lebensbereichen unterschiedliche "Behandlungen", wie z.B. bei der Lohnfrage, der Besetzung von Führungspositionen etc. Die Sexismusdebatte wird also primär auf Fragen der Frauendiskriminierung in der Schule zugeschnitten - bezogen auf Schülerinnen oder Lehrerinnen (Probleme homosexueller Lehrer bleiben vorerst ausgeklammert, vgl. dazu aber die spannenden Äußerungen in den Westermann'schen Beiträgen, Heft 2/1983).

3. Fakten und Beispiele

In konkreten Beispielen gedacht, kann Frauendiskriminierung vieles bedeuten: Wahrnehmen können wir am leichtesten offensichtliche Angriffe auf die Person, wie z.B. auffallende Schüleräußerungen: "Du alte Hure, hau doch ab!" Oder "Sie machen wir schon noch kaputt - schwache Frauen können hier nichts werden". Wie schätzen Sie aber die "gutgemeinte" Kollegenäußerung ein: "Sie sollten sich lieber um Ihre eigenen Kinder kümmern." Oder schon etwas schärfer "Frau Meier ist schon wieder schwanger - mit männlichen Kollegen haben wir einfach diesen Ärger nicht."

Wie sensibel reagieren wir aber auf subtile Formen des Lächerlichmachens oder Herabsetzens im Kollegium? Ist es als normal zu betrachten, daß Männer primär das Wort ergreifen und sagen, was Sache ist? Ist es richtig, wenn Frauen als zu emotional eingestuft werden, wenn sie als prinzipiell ängstlich gelten? - Gibt es keine ängstlichen Männer? Ist es normal, daß Grundschullehrer als typisch weiblicher Beruf gilt, weil Frauen doch immer besser mit Kindern umgehen können?

Ich möchte hier nicht polemisch werden, aber meine eigenen Erfahrungen mit Seminaren oder im Beruf bestätigen mir immer wieder, wie stark in der alltäglichen Sprache, in Gestiken und Mimiken, geschlechtsspezifische Vorurteile die Kommunikation prägen bzw. "weiblich" geleistete Arbeit beurteilen (manchmal "ver"urteilen).

Welche Erfahrungen haben Sie selbst mit der Lehrerfortbildung als Referent, Teilnehmer oder Organisator gemacht? Fällt Ihnen nicht manchmal auch auf, was sich in Ihrem direkten Umkreis abspielt? Beobachten Sie sich einmal selbst, mit wem Sie was besprechen, auf welche Ihrer Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen Sie zuerst sachlich reagieren.

Und jetzt nur ein paar Fakten:

Wir haben in der BRD 80 % Lehrerinnen in der Grundschule, 50 % in der Real- und Gesamtschule, 36 % im Gymnasium, aber nur ungefähr 3 % Hochschullehrerinnen, nicht mehr als 10 % Schulleiterinnen, Schürätinnen und Ministerialbeamtinnen. Wieviele Lehrerinnen aktiv in der Lehrerfortbildung als Referentinnen tätig sind, kann ich nicht beantworten, weil ich keine Statistiken kenne. Eine Durchsicht von Lehrerfortbildungs-Programmen spricht jedoch für sich.

o Warum gibt es keine Untersuchungen zu diesem Thema?

o Warum besteht unser Vereinsvorstand aus 8 männlichen Kollegen und einer weiblichen (also auch hier nur 11 %)?

o Warum wurde (wird) das Tagungsthema "Lernen von Lehrern und Schülern" nicht um die Frage ergänzt: "Lernen, über geschlechtsspezifische Benachteiligungen kritisch nachzudenken, auf sie sensibel zu reagieren."

4. Es tut sich etwas - wer nimmt es wahr?

Ich kann hier nur Stichworte liefern und keine detaillierten Informationen geben (vgl. meinen Aufsatz zu diesem Thema in: Weg/Jurinek-Stinner (Hrsg.): Frauenemanzipation und berufliche Bildung. Programme, Bildungskonzepte, Erfahrungsberichte. München 1982, Seite 144 bis 157 und die dort zitierte Literatur). Seit 1982 existiert der Arbeitskreis "Frauen- und Schule", der dieses Jahr bereits seinen 2. Kongreß abgehalten hat. Hier diskutieren Lehrerinnen und Schülerinnen miteinander über ihre spezifischen Fragen und Alltagserfahrungen (über Frau Dr. Ilse Bremer, Universität Bielefeld kann Material angefordert werden). Auf den Sommer-Universitäten in Berlin ist seit den 70iger Jahren Bildung ein Thema unter vielen anderen Frauenthemen. Gleichzeitig gibt es eine Menge selbstorganisierter Lehrerinnen-Gruppen, die bei Frauenprojekten mitarbeiten, Schule positiv verändern wollen (vgl. dazu besonders Schultz: Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge. Sexismus in der Erziehung. Berlin 1980 (2 Bände). Leider viel zu unbeachtet bleiben die neueren Entwicklungen der Women Studies in USA, Skandinavien und England. Wer sich die Mühe macht, die neueren Publikationen auf die Thematik "Sexismus in der Schule" hindurchzuforschen, wird auf eine Menge neuer Ideen und Aktionsmöglichkeiten stoßen.

5. Wie machen die Lehrerinnen weiter? - Wie machen wir im Verein weiter?

Warum viele Lehrerinnen resignieren und mit den Widersprüchen ihres Weiblichkeitskonzeptes nicht mehr alleine fertig werden, liegt sicher nicht an ihren eigenen Unfähigkeiten. Es fehlt ihnen vielmehr an Reflexionsangeboten, neuen Vorbildern und solidarischem Miteinander. Das Wissen um Diskriminierung und eigene Alltagserfahrungen als Lehrerin führen nicht automatisch und logisch zu neuen Handlungsmustern. Sein und Wollen, Wollen und Können sind vielfältig miteinander verbunden: alte Handlungsmuster können immer wieder neuen Idealen widersprechen. Das Gros der Lehrerinnen hat heute keine Lobby in der Lehrerinnenfortbildung und kaum frauenpolitische Konzepte im Vergleich zu den Lehrerinnenvereinen im 19. Jahrhundert, die sich erst die Gleichberechtigung erkämpfen mußten.

Die hier nur kurz skizzierten Aspekte möchte ich zum Schluß in einen Forderungskatalog zusammenfassen, den ich zur Diskussion stelle:

a) Sexismus in der Schule muß Inhalt von Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden. Analytisch und praktisch sind Diskriminierungsformen anzugehen:

- wie produziert die Schule als Arbeitsplatz Geschlechterideologien zwischen Mann und Frau? Wo gibt es Widersprüche zwischen diesen Ideologien und dem realen Schulalltag (Analyse von Schulbüchern, Medien, Lehrplänen - heimlichen Lehrplänen, kollegialen Strukturen etc.)?
- wie gehen die Lehrenden und Lernenden mit ihrer geschlechts-spezifischen Sozialisation um, wo liegen Widerstände, Ansätze zur Veränderung (Untersuchung individueller und sozial gleicher Biographien, der Interaktionen und Wahrnehmungsprozesse in der Schule etc.)?

b) Organisationsformen in der Lehrerfortbildung müssen vielfältig angelegt sein: Frauen- und Männergruppen sind neben gemischten Gruppen zu etablieren, wenn es um Fragen geschlechtsspezifischer Diskriminierung geht. Projektarbeit ist den punktuellen Kursen vorzuziehen. Die Zeitplanung muß die Lebenssituation verheirateter Lehrerinnen mit Kindern berücksichtigen. (z.B. Kinderbetreuung organisieren).

c) Die von staatlichen Institutionen getragene Lehrerfortbildung ist durch selbstorganisierte Projekte zu ergänzen bzw. sind letztere materiell zu unterstützen. Selbstorganisierte, autonome Lehrerinnenfortbildung wird als eigenständiger Ort des Erfahrungsaustausches zwischen Lehrerinnen, Schülerinnen und Müttern verstanden. Hier werden primär die Interessen von Frauen für Frauen artikulierbar und öffentlich gemacht. Solidarische Aktionen wie z.B. Etablieren von Frauenprojekten in der Schule, Bildungsurlaub und Anträge für Veranstaltungen in der Frauenbewegung, Anträge in Fachkonferenzen für sexistische Lehrmittelkritik etc. sind ein Mittel frauemlevanter Bildungspolitik.

d) Lehrer(innen)fortbildung braucht Instanzen der Selbstkontrolle. Ob als Arbeitskreis oder Stabstelle ist die Problembewältigung die gleiche:

- wo verhindern vorhandene Strukturen den Gleichberechtigungsgrundsatz bei der Referentenanwerbung, Stellenbesetzung etc.?
- wo verbergen sich in Thesen, Themen, Kursangeboten sexistische Momente (Analyse der Lehrerfortbildungsprogramme)?
- wie sind qualitative Veränderungen zu Gunsten der Frauen möglich? - allein

mehr Frauenrepräsentanz reicht nicht aus.

e) Unser Verein hat sich zum Ziel gesetzt, die berufliche Kompetenz der Lehrer zu verbessern, den Stand der Professionalität zu erhöhen. Berufliche Kompetenz ohne Ich-Identität ist nicht erreichbar und Ich-Identität setzt gleichberechtigte Selbstverwirklichung voraus. Der von mir angesprochene Komplex "geschlechtsspezifische Diskriminierungen" sollte ein festgefügtes Moment unseres gemeinsamen Denkens und Handelns sein.

Literatur:

Jurinek-Stinner, A.: Sexistischer Schulalltag: Fixierung oder Aufbruch durch Lehrer(innen)fortbildung München 1982  
(vor allem:) S. 152 - 154

Karlheinz Rebel

Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerfortbildung

Das Theorie-Praxis-Problem dürfte das im Bewusstsein vieler Lehrer gravierendste, sie unmittelbar betreffende Problem sein. Der sich immer mehr zu abstrakten Modellen entwickelnden, gleichzeitig aber auch unter Theoriemangel leidenden Erziehungswissenschaft entspricht die Professionalisierungstendenz des praktizierenden Lehrers als wissenschaftlich ausgebildeter und sich fortbildender Experte für Unterrichten und Erziehen. Praxis ist für diesen Experten sein pädagogisch/unterrichtliches Verhalten in der Schule, das nach den Ansprüchen einer sich als Handlungswissenschaft verestehenden Erziehungswissenschaft mit ihrer Hilfe theoretisch zu durchdringen ist und das - aus der Sicht des Praktikers - selbst wiederum Grundlage für die Theoriebildung in dieser Wissenschaft sein sollte. Das Problem setzt aber bereits bei der Frage ein, welche der Inhalte aus den Grund- und Erziehungswissenschaften für eine solche reflektorische Durchdringung der Praxisprobleme geeignet sind. Ist das Hauptkriterium für ihre Auswahl, analog dem Wissenschaftsbetrieb an den Hochschulen, die erziehungswissenschaftliche Fachsystematik, an die dann sogenannte Praxistelle - Anwendungen - angehängt werden, oder kann sich der Praktiker mit seinen Bedürfnissen durchsetzen, und seine Lehraufgaben sowie die jeweils neuen pädagogischen Situationen im Vollzug seiner Berufsrolle zum wichtigsten Auswahl- und Strukturierungskriterium für die Einbeziehung grund- und erziehungswissenschaftlicher Inhalte machen?

Sollte sich in der Lehrerfortbildung, was zu hoffen ist, die Letztere Interessenlage durchsetzen, dann sind allerdings die Probleme noch lange nicht gelöst. Die fehlende Koordination zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung und - noch schlimmer - das Fehlen eines alle Einzelmaßnahmen strukturierenden Prinzips: das Unterrichten - ferner die wirkliche oder scheinbare Sprödigkeit der Erziehungs-

wissenschaft gegenüber Ansprüchen der Praxis, der unbefriedigende Stand fachdidaktischer Reflexion und Theoriebildung führen dazu, daß das Theorie-Praxis-Problem seit Jahrzehnten in der Fachliteratur intensiv diskutiert, aber trotz mancher interessanter Ansätze wirklich durchgreifende Lösungen kaum gefunden wurden.

Hinzu kommen Mißverständnisse und Verkürzungen der Problemsicht auf beiden Seiten: Die Praktiker rufen mehr oder weniger verdeckt durch Theorie-Versatzstücke nach Rezepten; die Theoretiker verwenden wiederum unter Berufung auf die dringend erforderliche Problemlösung, aber unter Beibehaltung ihres Wissenschaftsverständnisses und ihrer gewohnten Lehrverfahren, deren didaktischer Kern sich auf Methodenfragen reduzieren läßt -, wo es nach ihrer Ansicht nicht schadet, Beispiele und an die Systematik ihres Faches angehängte Anwendungen.

Die Auswirkungen dieser ungelösten Probleme reichen aber noch viel weiter: Je wissenschaftsorientierter der Unterricht in den Schulen wird, wissenschaftsorientiert als Wissenschaftspropädeutik verstanden, etwa entsprechend den Ansätzen in den gymnasialen Oberstufen, um so mehr wird das ungelöste Theorie-Praxis-Problem von der Lehrerbildung in die Schulbildung verschleppt, um so potenziert tritt es den Lehramtsanwärtern bei ihren Fach- und Studienseminarleitern entgegen und wirkt sich geradezu verheerend auf die Schulpraktiker aus. Ein unendlich bössartiger Zirkel dreht sich! Seine negativen Folgen verschärfen noch das schon eh gestörte Verhältnis von Grund- und Erziehungswissenschaften einerseits und Fachwissenschaften andererseits und erschweren außerdem die Beziehungen zwischen den Lehrern verschiedener Schularten und -stufen, je nachdem wieviel Theorie- oder Praxisorientierung sie sich als Gymnasial- oder Grund-/Hauptschullehrer zuschreiben oder der anderen Gruppe anreiden.

Im Laufe der letzten Jahre erfolgte - um auch eine positive Entwicklung aufzuzeigen - eine intensive Diskussion insbesondere unter den professionellen Lehrerfortbildnern, wie eine effektive 3. Phase hinsichtlich ihrer didaktischen Strukturen aussehen sollte, um nicht nur die Defizite der vorausgehenden Phasen der Lehrerbildung auszugleichen, sondern ein eigenes Profil aufgrund spezifischer Aufgabenstellungen aus der Berufsrolle des Lehrers zu entwickeln. Dem Theorie-Praxis-Problem kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu. Dies soll noch über einen 2. Argumentationsstrang belegt werden:

Was Günter Wiemann hinsichtlich der künftigen Struktur des beruflichen Qualifikationssystems sagt, gilt sinngemäß - unter Berücksichtigung des Beamtenstatus des Lehrers, auch für diese:

1. Die Bedingungen des Beschäftigungssystems sind einem permanenten Strukturwandel unterworfen (Qualifikationswandel).
2. Eine gesicherte Prognose über den künftigen qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf ist (infolgedessen) nicht möglich (Qualifikationsprognose).
3. Der Grundbestand an beruflichen Qualifikationen aus der beruflichen Erstausbildung muß auf den strukturellen Wandel des Beschäftigungssystems bezogen sein (Qualifikationsstruktur).
4. Eine kontinuierliche Erwerbschance ist auch durch eine berufliche Erstausbildung, die auf den strukturellen Wandel bezogen ist, allein nicht zu begründen, da sich sowohl die Qualifikationsarten als auch die Qualifikationsniveaus verändern (Qualifikationsverfall)."

(G. Wiemann: Vertikaler und horizontaler Lernortverbund von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Arbeitshilfen für Volkshochschulmitarbeiter, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig, Heft 9, Braunschweig 1978, S. 12).

Auf den Lehrer sinngemäß übertragen, bedeutet das, daß sich eine Fort- und Weiterbildung nicht nur auf das Ausgleichen von Defiziten der ersten und zweiten Phase beschränken darf, sondern die Anpassung an die sich verändernden Qualifikationsstrukturen zum primären Ziel haben muß. Die für den Lehrer maßgebenden Qualifikationsstrukturen ergeben sich aus seinen unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben; die Lehrerbildung besonders der 1. Phase aber hat nicht nur das Unterrichten, je nach Lehramtsstudiengängen mehr oder weniger marginal, im Blick; die Qualifikationen, die vermittelt werden, haben zugleich etwas Statisches, Abgeschlossenes, beziehen den permanenten Strukturwandel nicht ein. Und der gleiche so sozialisierte Lehrer soll seinen Schülern als Grundausstattung die Fähigkeiten und Fertigkeiten mitgeben, als Erwachsene mit dem permanenten Strukturwandel fertig zu werden und für sich und ihre Familienmitglieder die notwendigen Konsequenzen aus dem drohenden Qualifikationsverfall zu ziehen.

Für eine Fortbildungsdidaktik für Lehrer lassen sich aus diesen Überlegungen folgende Thesen formulieren:

1. Analog zu Entwicklungen in der allgemeinen Weiterbildung besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Lernerfahrungen der Schüler im Unterricht und denen der Lehrer insbesondere in der Lehrerfortbildung.
2. Im Sinne einer "realistischen Wende" auch in der Lehrerfortbildung müssen Schullerntag und Unterrichtswirklichkeit der eigentliche Lern-

Inhalt der Fortbildung sein und müssen dementsprechend die Ziele formuliert und die verschiedenen Bezugsfelder, in denen Lehrerfortbildung steht (Schulalltag, didaktische, schulpädagogische, fachwissenschaftliche Fragestellungen usw.); staatliche Vorschriften und Regelungen, Lehrpläne, Richtlinien usw.) umgewichtet werden.

3. Die Fachwissenschaften und die Erziehungswissenschaft mit ihren Grundwissenschaften müssen auf ihren uneingeschränkten Anspruch systematischer Repräsentanz verzichten zugunsten offener Lernarrangements. Ernstnehmen der Frage der Bedeutsamkeit der Inhalte für den einzelnen Lehrer und seiner komplexen Berufsbasis.
4. Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener unter anthropologischen, psychologischen und soziologischen Aspekten sind auf der Makro- und Mikroebene der Lehrerfortbildung zu integrieren.
5. Fragestellungen und Erkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Bemühen um die Lehrerfort- und -weiterbildung sowie die dabei gesammelten und reflektierten Erfahrungen sind auch für die 1. Phase der Lehrerbildung bedeutsam und müßten von den Hochschulen stärker als bisher aufgearbeitet werden.

Wenn man diese Thesen fortdenkt, kann man zu einigen Konkretisierungsversuchen kommen:

1. Der Praxisbezug ist insbesondere für die Lehrerfortbildung demnach die *conditio sine qua non*. Er läßt sich dann leichter realisieren, wenn man akzeptiert, daß es neben der fachsystematisch bestimmten Struktur, die auch weiterhin für jeden effektiven Wissenschaftsbetrieb unverzichtbar ist, auch eine spezifische didaktische Struktur geben muß, die von dem eher anwendungsorientierten Interesse z.B. von Lehrern ausgeht, aber mit der wissenschaftlichen Arbeit den Ausgangspunkt, ein Problem aus der Berufswelt, gemeinsam hat. Die didaktische Struktur unterscheidet sich vom akademischen Wissenschaftsbetrieb in ihrer stärkeren Orientierung nicht nur an Anwendungsfeldern, sondern in der von ihr grundsätzlich in Anspruch genommenen Möglichkeit, Auswahl, Gewichtung und Strukturierung von wissenschaftlichen Informationen nach anderen als nur fachsystematischen Kriterien vorzunehmen. Diese Kriterien leiten sich aus Problemen komplexer Art aus dem Berufsfeld ab und werden neben der zu fordernden beruflichen, politischen und menschlichen Qualifikation auch solche der Bedeutsamkeit für den Lernenden und für die Gesellschaft einschließen. Die gleichen Probleme - eingegliedert in fachsystematische, theoriegeleitete Zusammenhänge - werden zwangsläufig realitätsferner, eher eindimensional, modellhaft strukturiert, eventuell mathematisiert.
2. In Ergänzung zu dem hier geschilderten Phänomenansatz muß die dritte Phase der Lehrerbildung in ihre didaktische Struktur auch die Lernbedingungen für Erwachsene aufnehmen: Selbststeuerung, Einbringen persönlicher Erfahrungen in den Lernprozeß, Übereinstimmung zwischen Rollenerwartungen und den dahinter stehenden Bedürfnissen und Interessen einerseits, Beach-

Die komplexeren praktischen Probleme etwa des Berufsfeldes sind dagegen dem Lernenden sowie den Anwendern von Wissenschaft näherstehend. Sie helfen Brücken schlagen von deren eigenen Erfahrungen zu wissenschaftlich geleiteten Fragestellungen, etwa durch authentische Problemschilderungen der Lehrer selbst, durch Fallstudien aus ihrem Erfahrungshorizont usw. Diese Problemfelder und Lösungswege sind der eigentliche Lernstoff; sie sind also nicht Einstieg, didaktischer Trick des nicht recht oder noch nicht Motivierten. Sie werden authentisch und plastisch beschrieben bis an den Punkt, an dem die Wichtigkeit dieses Problems für den Lernenden oder Anwender artikulierbar wird. Solche im vorwissenschaftlichen Feld stehenden Fragen müssen nun in für die Wissenschaft ergiebige Fragestellungen umgewandelt werden. Diese Fragestellungen richten sich an alle die Bereiche einer Fachwissenschaft, die Analysehilfen, eine adäquate Begrifflichkeit und geeignete Methoden bereitstellen, um Lösungswege für diese Probleme zu finden. Den Fachwissenschaften wird also nicht gestattet, zunächst vor dem Lernenden eine theoretische "Schallmauer" aufzubauen, die ihn von seiner Realität, seiner Praxis nur abschottet, sondern die Fachwissenschaften sind Instrumente zur Realitätsbewältigung, soweit Wissenschaften nach ihrem jetzigen Stand dazu überhaupt in der Lage sind. Im Grunde handelt es sich hierbei um einen Dreierschritt von der Konkretion (Phänomenansatz) über die Abstraktion (Analysephase, instrumentelle Beiträge der Fachwissenschaften entsprechend der didaktischen Strukturierung der Problemfelder: fragenswerte Fragen aus der Sicht der Lernenden, Abbau der scheinbaren Omnipotenz von Wissenschaft über Praxis usw.) zur Phase der Konkretisierung (Handlungsdimension). Praxis kann auf diese Weise Wissenschaft befragen. Diese gibt Antworten oder auch keine. Dabei muß sie hinnehmen, daß ihre Lücken sichtbar werden, die Begrenztheit ihrer Aussagen jederzeit bewußt ist. Sie macht dem Lernenden klar, daß sie ihm die Verantwortung für sein Handeln niemals abnehmen kann, daß er auch handeln muß, wenn ihm Wissenschaft keine Lösungswege weisen kann und er alleingelassen wird.

tung der veränderten Zeitperspektiven (Nahziele - Fernziele), Anpassungen an Veränderungen im Lebenszyklus der Erwachsenen durch Lernen.

3. Die 3. Phase der Lehrerbildung ist ein durchgängiger Prozes und kein einmaliger Akt. Einmalige Vorträge oder Diskussionen mögen zwar ihren Sinn in bestimmten Situationen haben, aber nur, wenn sie in einen größeren Kontext gestellt oder aus einer bestimmten Problemsituation heraus sich als sinnvoll ergeben. Das weitere Aufbauen der kognitiven Struktur im einzelnen Lehrer, die Verbesserung seiner Handlungskompetenz als Voraussetzung einer Verbesserung seiner beruflichen Qualifikation bedürfen einer längerfristigen Perspektive, sinnvollerweise im Wechsel von Individual- und sozialen Lernphasen, wie er z.B. auch im modernen Fernstudium gegeben ist. Nur auf diese Weise ist auch eine den täglichen Belastungen im Berufsfeld standhaltende Selbstmotivierung möglich, die vielleicht ihren Ausgangspunkt aus der Erfahrung von Defiziten im eigenen Können nimmt, aber darüber hinaus zu positiven Ansätzen einer konsequent betriebenen Selbstprofessionalisierung führen muß.
4. Jede Veranstaltung in der 3. Phase der Lehrerbildung bedarf einer ausreichenden Vorbereitung (Bedarf/Bedürfnisse; schriftliche Studienmaterialien, Lektüreaufgaben; Vorbereitung von Unterrichtsbeispielen usw.), einer dem Lerngewohnheiten und den Bedürfnissen der Lehrer angepaßten, ihre Unterrichtsrealität hereinnehmenden Durchführung, möglichst nach dem Prinzip des "offenen Lernens", und einer Nachbereitung durch Erfahrungsberichte, Ausfüllen von Fragebogen, eigene Versuche im Unterricht usw., mit Rückmeldung an die veranstaltende Institution.

Wenn es nicht gelingt, in der Frage des Theorie-Praxis-Problems der Lehrerbildung, insbesondere ihrer 3. Phase, in absehbarer Zeit ein wesentliches Stück voranzukommen, wird der Zusammenhang von Wissenschaftsbetrieb an den Hochschulen und Arbeit in den Lehrerbildungsinstitutionen immer mehr in Frage gestellt. Es gibt bereits jetzt genügend deutliche Tendenzen, diese Abspaltung als gegeben hinzunehmen und ein eigenes, selbstgenügsames Fortbildungssystem aufzubauen. Die Folgen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung wären auf Dauer verheerend. Der Ausweg kann also nicht eine Abkapselung beider Systeme sein, sondern eine vernünftige Arbeitsteilung und ein permanenter Dialog zwischen gleichberechtigten Partnern.

Franz Josef Becke r

### Buchbesprechung

Heinz Klippert, Botho Herrmann, Rudi Heimlich, Michael Deckwerth:

Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte, Burg Verlag Stuttgart - Bonn, 1983, 418 S.

Mit dieser Publikation reflektieren und begründen die hauptamtlichen Dozenten der Lehrerfortbildung am Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Landeskirchen in Rheinland-Pfalz in Landau ihre zehnjährige Fortbildungspraxis. Dies tun sie mit Gewinn für die Konzeptbildung der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik.

Die Schrift impliziert Kritik der Lehrerfortbildungspraxis und ist zugleich Anstoß für die Weiterentwicklung einer vergleichsweise jung institutionalisierten, berufsspezifischen Bildung. Obwohl sie sich auf berufsspezifische Bildung konzentriert, koppelt sie sich gleichzeitig von gängigen Interpretationsmustern einer enger berufsqualifizierenden Fortbildungskonzeption ab. Sie kann nach diesem Buch schwerlich noch als Theorie bezeichnet werden, da sie ihre Vorgaben und normativen Anforderungen nicht aus einer expliziten Theorie bezieht, sondern aus institutionell oder administrativ geschaffenen Tatsachen und externen Funktionsanforderungen.

Mit der Gemeinschaftsproduktion der Fortbildungskollegen vom Landauer Institut ist es gelungen, der theoretischen Reflexion und den praktischen Anforderungen der Lehrerfortbildung einen neuen Bezugsrahmen zu geben, der nur noch von einem bürokratisch-technischen Selbstbewusstsein Übergang werden kann. Fortbildung, die auf sich hält, wird sich ab jetzt dezidiert begründen müssen. Dies deshalb, weil es in dieser Bündelung, aber auch Konsistenz, kein Konzept einer dialogischen, ganzheitlichen Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik gibt - und vor allem, weil sowohl der emanzipatorische, gesellschaftliche, personalistische und wertorientierte Bezug in diesem Konzept vereinigt ist.

Der Titel ist zu erklären und mit ihm auch das Besondere dieses Buches zur Lehrerfortbildung. Konkretisierend greift es den von CORIS KNAB gebrauchten Unterschied von Transmission und Transformation in der Lehrerfortbildung auf. Lehrerfortbildung wird als notwendig dialogisch

und ganzheitlich begründet und in praktischer Anwendung vorgestellt.

Die Ganzheit ist ein Integral mehrerer Wirkzusammenhänge:

Repräsentation der im Bildungs- und Schulbereich wirkenden gesellschaftlichen Gruppen, Aufnahme des gesamten institutionellen, beruflichen, sozialen und individual-psychologischen Spektrums und Bedingungsfeldes von Schule und Lehrertätigkeit, aktive Mitgestaltung der Fortbildung in möglichst vielschichtiger Weise durch die gemeinsame Organisation von Lern- und Arbeitsprozessen der Teilnehmer. Zur Geltung kommen sollen emotionale, moralische, soziale, kognitive und instrumentelle Elemente in der Fortbildung - entsprechend den realen Anforderungen an die Lehrerschaft in einer humanen Schule. Diese stellt das didaktische Zentrum dar - mit ihren Oberbegriffen Mündigkeit und Menschenwürde -, aus dem sich Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung ableiten.

Das innere Verhältnis der Lerngemeinschaft und der Lerninhalte zur Lerngruppe wird aus dem dialogischen Prinzip bestimmt. Dieses dialogische Prinzip, herangezogen um auch die eigene Fortbildungspraxis zu begründen, die letztlich den Verzicht auf Fremdreferenzen gestattet, wird für eine Fortbildung als Mittel der Durchsetzung von Lehrplanbeschlüssen brisant. Mit dem dialogischen Prinzip und der Forderung nach Ganzheit der Fortbildung wird die so formulierte Fortbildungsnorm gegen eindimensionalen Bürokratismus, der selbst noch die der Curriculumtheorie nach notwendige Rückmeldung bürokratisch verwertet, statt sie zum Ausgangspunkt eines Verständigungsprozesses mit den wahren Akteuren jeder Reform zu machen, politisch. Zwar wird dies nicht explizit so ausgedrückt, aber hier sitzt der Stachel eines Anspruchs der für die Lehrerfortbildung Autonomie fordert.

Obwohl der Begründungszusammenhang aus einer Diskussion katholischer und evangelischer Positionen zum kirchlichen Auftrag in der heutigen Gesellschaft und insbesondere im Bildungswesen entstanden ist, kann das Buch Anspruch darauf erheben, für alle Diskussionen der LfB, die in der Bundesrepublik geführt werden, maßgeblich zu sein, da es als seine Eckpfeiler bildungspolitische Innovation, fachliche (fachwissenschaftliche, didaktisch-methodische, rechtliche, pädagogische) Qualifikation der Lehrer, soziale Integration - die ethnische eingeschlossen - und psychische Regeneration bezeichnet. Diese Aspekte spielen in aller Fortbildungsdiskussion eine Rolle,

die zwischen den verschiedenen Trägern der Fortbildung in der Bundesrepublik seit der Wiedervereinigung des Erzieherischen stattgefunden hat und die auszuhandeln versucht, was zwischen den verschiedenen Trägern, Praktikern und Theoretikern konsensfähig ist.

Die Lehrerfortbildung soll nicht mehr als Mehrzweckwaffe zur Kompensation gesellschaftlicher Defizite - letztlich nur Resultat eines Mißverständnisses des Anspruchs und der Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen - mißbraucht werden.

Die starke Teilnehmerorientierung, das Konzept der humanen Schule und die Ablehnung der Transmissionsfunktion von Fortbildung und Lehrertätigkeit wirft Fragen neu auf: Wie soll sich eine Fortbildung rechtfertigen, wenn es in der Gesellschaft darauf ankommt, Einheitlichkeit in der Gesinnung und Leistungsfähigkeit in der Produktion nach In-put/Out-put-Modellen zu beweisen? Diese Klippe wird auch das human-emanzipatorische Konzept der Mündigkeit und Menschenwürde nicht umfahren, es sei denn dies ist auch als Norm für die Gesellschaft zu begreifen. Das würde bedeuten: Nicht nur Schule und Lehrerbildung in all ihren Formationen werden an dem Wirklichkeitsgrad - oder doch zumindest an den methodischen und konzeptionellen Versuchen ihrer Verwirklichung - gemessen, sondern auch die Gesellschaft und ihre administrativen Organisationen. Dagegen aber steht der höchsterhobene funktionale Leistungsbegriff.

Zum Schluß: Dieses Produkt aus der Fortbildungspraxis macht deutlich, daß die Theorie der Lehrerfortbildung in ihrer Zwischenstellung zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Erwachsenenbildung ein eigenes nichttechnokratisches Profil entwickelt. Es macht deutlich - neben anderwärts vorfindlichen Indikatoren -, daß die gemeinsamen Anstrengungen der Fortbildner in der Bundesrepublik in ihren zweijährig stattfindenden Tagungen seit 1976 (Essen/Mülheim), 1978 (Achatzwies/München), 1980 (Reinhardswaldschule/Kassel) und 1982 (Comburg/Schwäbisch-Hall) zusammen mit den Beiträgen der Praktiker und wissenschaftlichen Förderer einer Konzeption der Lehrerfortbildung Erfolge der Klärung und Professionalisierung zeigen.

Buchbesprechung

Für die Wissenschaftliche Buchgemeinschaft haben im Rahmen der Reihe "Wege der Forschung" (Band 182) Gerhard Heck und Manfred Schurig eine Aufsatzsammlung "Lehrerfort- und Weiterbildung" - Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945 - herausgegeben. Der Sammelband ist 1982 in Darmstadt erschienen.

Die abgedruckten Aufsätze und Beiträge erstrecken sich von 1949 - 1979 über einen Zeitraum von dreißig Jahren. Der Sammelband gliedert sich in drei Teile:

Im ersten Teil geht es um Konzepte und theoretische Grundlagen: Neben Beiträgen Erich Wenigers und des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen mit bildungstheoretischen Problembeschreibungen finden sich Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates und von Hellmut Becker sowie Ludwig Huber zu Fragen der Schulreform und Curriculumentwicklung unter dem Gesichtspunkte der Lehrerfortbildung.

Der zweite Teil stellt die Umsetzung der Konzepte in Hamburg (Stadtstaat) und Hessen (Flächenstaat) dar. Hier sollen als wichtige Beiträge die von Hans-Joachim Reincke und Elisabeth Lippert genannt werden.

Der dritte Teil umfaßt besondere Maßnahmen in einzelnen Fächern und Aufgabenfeldern wie Managementtraining und die Einführung der Kollegstufe. Sehr lesenswert und instruktiv ist die Einführung in das Problem von Gerhard Heck und Manfred Schurig: Hier wird die Entwicklung der Lehrerfortbildung auf dem Hintergrunde der Entwicklung in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft dargestellt.

Die ausgewählten Aufsätze reflektieren diese Entwicklungen einerseits durch mehr ideenreiche und solide Beiträge (Weniger, Brezinka, Mohr, Roth), andererseits durch modische sowie wörterreiche Darstellungen (Haller/Wolf, Knauf).

Lehrerfortbildung zur Umsetzung der revidierten Lehrpläne  
in die Schulpraxis

Umfang und Intensität der Lehrerfortbildung zur Lehrplanrevision machen deutlich, daß das Ministerium für Kultus und Sport großen Wert darauf legt, daß die revidierten Lehrpläne sofort nach ihrem Inkrafttreten in die Schulpraxis umgesetzt werden können. Die Befähigung der Lehrer für diese wichtige Aufgabe soll durch zwei zueinander abgestimmte Bildungsprogramme erreicht werden, nämlich durch die Lehrplanzuge einersets und durch fachbezogene regionale Bildungsreihen andersersets. Die beiden Programme haben unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen:

• Bei den Lehrplanzügen wurden alle Lehrer der allgemeinbildenden Schulen schulintern und fachübergreifend mit den allgemeinen pädagogischen Absichten der Revision vertraut gemacht.

• bei den fachbezogenen regionalen Bildungsreihen werden dieselben Lehrer in den revidierten Lehrplänen einer ihrer Unterrichtsfächer eingeführt. Dabei wird exemplarisch aufgezeigt, wie sich die Zielsetzungen der Lehrplanrevision im einzelnen Fach auswirken.

Die Lehrplanzüge wurden in der ersten Hälfte des Kalenderjahres durchgeführt; mit dem Beginn des neuen Schuljahres setzt die regionale Lehrerfortbildung zur Lehrplanrevision ein. Durch Erlaß vom 14. März 1983 wurde den Oberschulämtern die Aufgabe übertragen, dieses umfangreiche Programm zu organisieren. Von den Organisationsgrundsätzen sind die folgenden für die Teilnehmer von besonderem Interesse:

1. Alle Lehrer sind verpflichtet, an den Veranstaltungen für das Fach teilzunehmen, zu dem sie sich bei der Erhebung durch Erlaß VII 501/14 vom 4. J. 1982 gemeldet haben; neu eingestellte Lehrer werden in die Fortbildung einbezogen.
2. Lehrer, die aus triftigen Gründen nicht an der für sie vorgesehenen Fortbildungsveranstaltung teilnehmen können (z. B. bei Krankheit), werden einer anderen zugewiesen.
3. Lehrern von Sonderschulen, die nach den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen unterrichten, wird die Teilnahme an einer regionalen Fortbildungsreihe ermöglicht.
4. Lehrern an Schulen in privater Trägerschaft wird die Teilnahme von Seiten des Landes Baden-Württemberg ebenfalls ermöglicht.
5. Die Fortbildungsreihen werden von Multiplikatoren durchgeführt, die auf diese Aufgabe in fünfjährigen Lehrgängen in den Staatlichen Akademien für Lehrerfortbildung vorbereitet wurden.
6. Die einzelnen Reihen umfassen in der Regel vier Nachmittagsveranstaltungen zu je drei Unterrichtsstunden.
7. Die Teilnehmer sollen ausreichend Anreizzeit haben; bei Bedarf wird Unterrichtsbefreiung gewährt.
8. Auf Antrag werden Reisekosten vergütet.

Die Einsetzung zu den Veranstaltungen erfolgt für Lehrer an Gymnasien durch die Oberschulämter, für Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen durch die Staatlichen Schulämter. Die revidierten Lehrpläne der einzelnen Fächer werden vorab zur Verfügung gestellt.