

*Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung
und Lehrerweiterbildung e.V.*

ALLGEMEINDIDAKTIK - FACHWISSENSCHAFT - FACHDIDAKTIK:
EIN GRUNDPROBLEM DES UNTERRICHTENS

aus dem Inhalt:

Schwerpunktthema

Karlheinz Rebel

Allgemeindidaktik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik:
ein Grundproblem des Unterrichtens

Aus der Bücherecke

Rezensionen und Neuerscheinungen

Tagungen und Termine

Berichte und Ankündigungen

Herausgeber: Deutscher Verein zur Lehrerfortbildung und
Lehrerweiterbildung e. V. (DVLFB)

Vorsitzender: Christoph Edelhoff
privat: Gustav-Menzel-Str. 24
3523 Grebenstein
Tel. 05674 - 6423

dienstl.: Hessisches Institut für Lehrer-
fortbildung - Reinhardswaldschul
3501 Fuldata 1
Tel. 0561 - 8101-161

Geschäftsstelle: Walter Link
Bachstr. 8
2850 Bremerhaven
Tel. 0471 - 24994

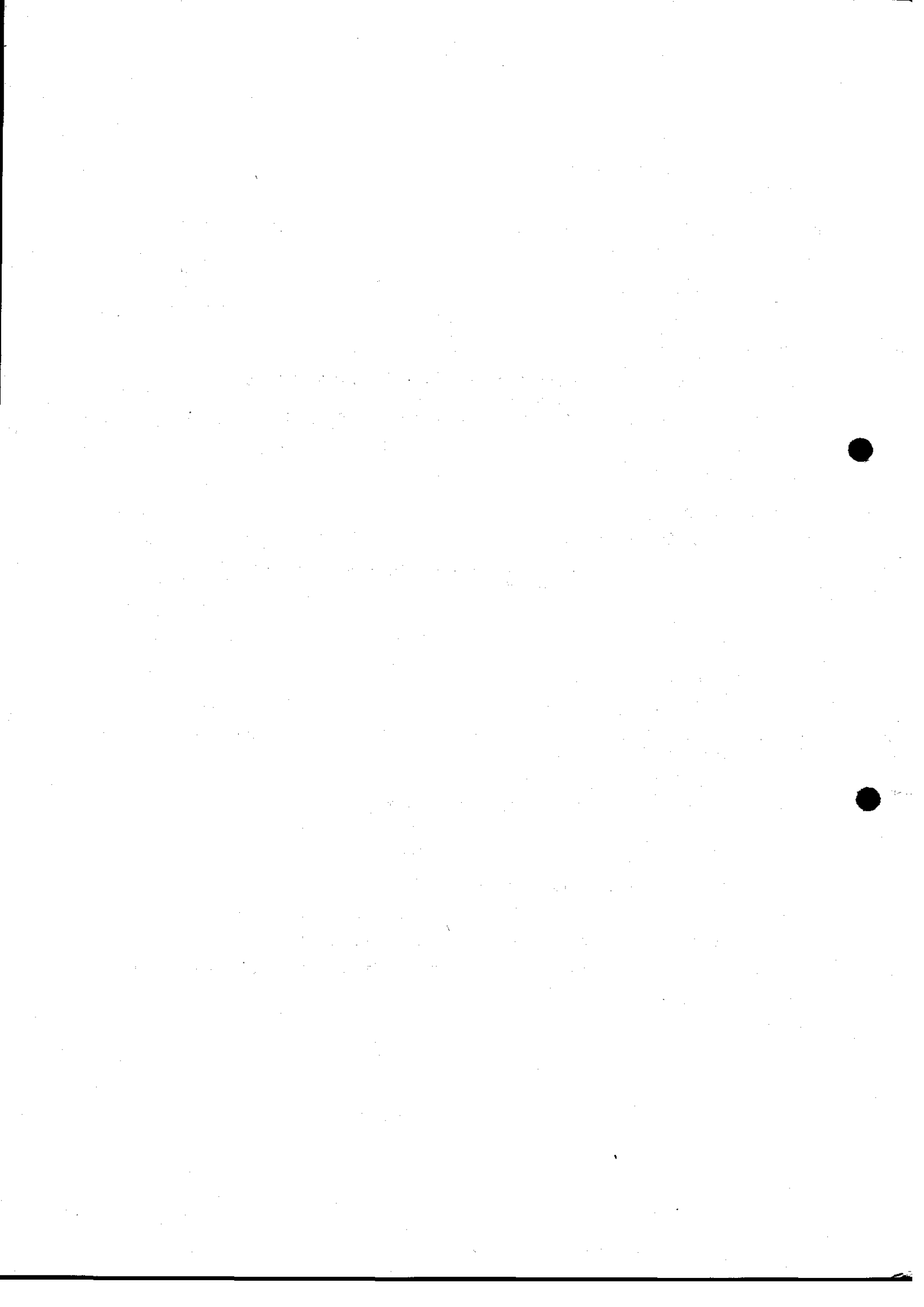
Redaktion: Ute Rampillon
p/A RPZ Bad Kreuznach



Fuldata 1, 1984

INHALT

	Seite
VORBEMERKUNGEN	1
SCHWERPUNKTTHEMA	
Karlheinz Rebel	2
Allgemeindidaktik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik ein Grundproblem des Unterrichtens	
BOCHERKISTE	
1. Rezensionen:	
H.Puchta, M.Schratz	16
DVLFB	17
Handelndes Lernen im Englischunterricht	
Lehrerfortbildung zwischen Reagieren und Innovieren	
2. Neuerscheinungen	18
TAGUNGEN UND TERMINE	
9. ATEE Konferenz (Bericht)	19
Kooperationstagung zwischen der Bundeszentrale für politische Bildung und dem DVLFB (Bericht)	20
Hochschule und Umfeld	22
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	22
AUS DER ARBEIT DES D V L F B	
Protokoll der 3. Mitgliederversammlung 1984	24
H.J. Reincke, Rechenschaftsbericht zur 3. Mitgliederversammlung	28
H.J. Reincke, Begründung des Wahlvorschlags des Vorstandes	33
Schlußwort des neuen Vorsitzenden Christoph Edelhoff am 13.6.1984	34
Der neue Vorstand	36
Presseauszüge	37



VORBEMERKUNGEN

Das SCHWERPUNKTTHEMA dieser Informationsschrift ist dem Spannungsverhältnis von Allgemeindidaktik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik gewidmet und zeigt damit nach der 5. überregionalen Fachtagung in Soest zum Thema "Lern- und Arbeitsformen in der Lehrerfortbildung und Schule angesichts der gegenwärtigen Situation von Lehrern und Schülern" noch einmal den Spannungsbogen auf, unter dem auf dieser Tagung diskutiert wurde.

Darüberhinaus ist dieses Thema von so allgemeinem und dauerhaften Interesse, daß es wohl für die Mehrzahl unserer Mitglieder von Bedeutung ist, insbesondere für diejenigen, die in ihrer eigenen Arbeit Vorschläge entwickeln, die zwischen Theorie und Praxis angesiedelt sind.

Die Literaturangaben aus der BOCHERKISTE sollen sowohl auf Neuerscheinungen hinweisen, als auch einzelne Veröffentlichungen detaillierter beschreiben.

Unter TAGUNGEN und TERMINE werden interessante Veranstaltungen genannt und kurze Berichte gegeben. Diese Informationen sollen zum Besuch einschlägiger Veranstaltungen anregen bzw. zu einem Überblick über die Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerfortbildung beitragen.

Aus der ARBEIT DES DVLFB berichten wir schließlich im letzten Teil dieser Informationsschrift, um unsere Mitglieder über die Aktivitäten des Vorstandes und über die Entwicklung des Vereins in Kenntnis zu setzen.

SCHWERPUNKTTHEMA

Allgemeindidaktik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik:

Ein Grundproblem des Unterrichtens

(erläutert an der Konzeptionsentwicklung des Fernstudienprojekts "Nationalsozialismus im Unterricht")

von Karlheinz Rebel

Vorbemerkung

1. Die folgenden Überlegungen werden von spezifischen sozialwissenschaftlichen Problemstellungen bei der entwicklungsorientierten Forschung des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) geleitet. Sie erheben aber in den allgemeinen Aussagen, besonders zum Verhältnis von Allgemeindidaktik und Fachdidaktik bei der didaktischen Vermittlung von Fachwissenschaft, durchaus den Anspruch, auch für didaktische Modellbildungen außerhalb der Sozialwissenschaften zu gelten, den Weg zur didaktischen Modellbildung als Grundlage des Unterrichtens jedes Lehrers ein wenig zu erleichtern und dazu erste, vorläufige Überlegungen beizusteuern.
2. Zugleich wird dabei zu verdeutlichen gesucht, wie das Zusammenspiel von Lehrerfortbildung vor Ort, Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und Beitrag des DIFF in einem arbeitsteiligen Vorgehen aussehen könnte. Fernstudium wird vom DIFF - als Zielvorstellung formuliert - als eine nicht-traditionelle, selbständiges Lernen mit dem Angebot einer individuell abgestuften Anleitung, offenes Lernen ermöglichende Studienform verstanden. Das bedeutet auch, daß Fernstudium als eine besondere Lernform unter Lehr-/Lernkonzepten zu subsumieren ist. Daher gelten auch für das Fernstudium allgemeindidaktische und fachdidaktische Fragestellungen und Theorien.
3. Die hier vorzutragenden Überlegungen werden in Thesenform formuliert. Dies führt zwar zwangsläufig zu einer starken Verkürzung der Einzelaussagen, kann aber die Diskussion erleichtern. Diese Diskussion ist angesichts der Unabgeschlossenheit und Komplexität der hier anstehenden Fragen das Entscheidende.

These 1

Soweit das DIFF Projekte zur Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt auf der Fortbildung entwickelt, muß nach einem in der heute vorliegenden Fortbildungsdidaktik für Lehrer allgemein gültigen Konsens der Bezug zum Erfahrungs- und Lernumfeld des Lehrers: also zu Unterricht und Schule, konstitutiv für die jeweils zu entwickelnde Projektkonzeption und ihre Realisation in Form von Studienmaterialien für das angeleitete Selbststudium sein. Sonst verfehlt das DIFF wichtige und produktive Entwicklungen in der sich zunehmend professionalisierenden Lehrerfortbildung, die ihrerseits wiederum auch in den Lehr-/Lernkonzepten der ersten Phase der Lehrerbildung immer mehr Beachtung findet. Curricular ist die Arbeit des DIFF insofern, als nicht nur Konzeptionen entwickelt, sondern diese auch in Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung umgesetzt und Möglichkeiten der Selbst- und Fremdkontrolle sowie Hilfen für das Selbststudium geschaffen werden. Fernstudium wird vom DIFF - als Zielvorstellung formuliert - als eine nicht-traditionelle, selbständiges Lernen mit dem Angebot einer individuell abgestuften Anleitung, offenes Lernen ermöglichenden Studienform verstanden.

These 2

Die Disziplin, die sich mit allen Aspekten des Lehrens und Lernens befaßt, ist die Didaktik, und zwar die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken. Ihre Fragestellungen und theoretischen Aussagen beziehen sich auf Lehren und Lernen, also zum Beispiel auf den Unterricht in Schulen als generelles Strukturphänomen. Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik(en) ist komplexer Art, nicht eindeutig festlegbar und neigt zur Einseitigkeit, entweder auf Kosten der Allgemeinen Didaktik oder auf Kosten der Fachdidaktik. Im Gegensatz zu den 60er Jahren liegt zur Zeit die Betonung stark auf den Fachdidaktiken, mit einer weithin

feststellbaren, durch das Ausblenden allgemeindidaktischer Fragestellungen erklärbaren und empirisch auf Schul- und Hochschulebene nachweisbaren Verengung auf Methoden des Lehrens. Ihr Ziel ist, die Inhalte von Fachwissenschaft zwar - wenn nötig - elementarisiert, aber in Struktur, Systematik, Erkenntnisinteresse usw. unverändert, aber durch methodische Kunstgriffe leichter und effektiver zum Lernenden zu transportieren. Es leuchtet ein, daß ein solches Selbstverständnis von Didaktik von den Fachwissenschaften eher akzeptiert wird als eine Fachdidaktik, die aus eigenem Recht und Selbstverständnis Fragen an die Fachwissenschaft(en) stellt, zum Beispiel nach dem cui bono, dem Sinn dieses Wissens für wen, nach den faktisch-alltäglichen Deutungsmustern von Angehörigen sozialer Gruppen, die ihre Lebenswelt selbst deutungsmäßig erschließen und aus ihrer Lebenswelt heraus agieren; schließlich Fragen nach der den Bedürfnissen der Lerner angemessenen Ordnung und Struktur des Wissens, das vermittelt werden soll. Eine Fachdidaktik im ersteren Sinne gibt letztlich sich und ihr Fragenpotential vor dem übermächtigen Gewicht der Fachwissenschaft auf

These 3

Was aber benötigt wird, um unter heutigen Bedingungen den Schülern - hier folge ich Hans Aeblis pragmatistischer Didaktik - den Aufbau eines Repertoires von Handlungsschemata, Operationen und Begriffen zur Orientierung in unserer Welt zu erleichtern (dies wird in bestimmten fachdidaktischen Ansätzen der politischen Bildung und der Geschichte in der didaktischen Kategorie des Überlebens gefaßt); ferner um die allmähliche selbständige Auseinandersetzung mit Norm- und Wertfragen (in den gleichen Fachdidaktiken unter der didaktischen Kategorie des guten Lebens gefaßt) und um die Assimilation eines objektiven Weltwissens zur je individuellen Verknüpfung dieser Einzelelemente (dies würden wir Bildung nennen) zu verstärken, sind, soweit die Schule ihren Beitrag zu diesem Bildungsprozeß leisten kann, neben den fachdidaktischen gerade auch die allgemeindidaktischen Aspekte über Bedingungen und Legitimierbarkeit von Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sowie über ihren Zusammenhang im Lehr-/Lernprozeß notwendig. Mit anderen Worten: Ohne Allgemeindidaktik besitzt die einzelne Fachdidaktik gar nicht die theoretischen Instrumente, um eigenständige, spezifisch didaktische Fragestellungen und Kriterien für geeignete Antworten gegenüber den Fachwissenschaften legitimiert durchzusetzen.

Daraus ergibt sich, daß weder eine technokratisch auf reine Methodenfragen reduzierte Fachdidaktik noch philosophisch hoch differenzierte, aber die Ebene alltäglichen unterrichtlichen Handelns nicht mehr erreichbare allgemeindidaktische Konzeptionen die Antwort auf unsere heutigen pädagogischen Probleme und insbesondere auf die Probleme der heutigen Lehrer- und Schülergeneration darstellen.

These 4

Aus dem fehlenden Gleichgewicht von Allgemeindidaktik und Fachdidaktik erklärt sich auch eine andere Fehlform didaktischen Handelns gerade unter Fachdidaktikern: nämlich die Tendenz, unter angeblich fachdidaktischen Fragestellungen das Potential der fachwissenschaftlichen Inhalte für die Schule ohne den permanenten Dialog mit den Fachwissenschaften selbst neu und systematisch aufbauen zu wollen, sozusagen in emanzipatorischer Konkurrenz zu diesen und meist mit dem Ergebnis einer heillosen Überforderung der Schüler, didaktischer Stoffhuberei und -hetze sowie dem zum großen Teil berechtigten Vorwurf der Fachwissenschaft fachlicher Verzerrungen, Verkürzungen, unvertretbarer Vereinfachungen usw. Wenn das Wort vom wissenschaftsorientierten Unterricht einen Sinn hat, dann vor allem den, daß auf keiner Schulstufe wissenschaftlich Falsches, Verkürztes, Überholtes vermittelt werden darf, und das heißt, daß die Ergebnisse wissenschaftlichen Forschens laufend in die Lehrplanentwicklung und auch in die Unterrichtsvorbereitung der einzelnen Lehrer integriert werden müssen.

These 5

Auf seiten mancher oder vieler Lehrer findet sich ganz allgemein die Tendenz, an Stelle eines aus allgemeindidaktischer Reflexion und aus fachdidaktischen Kriterien und Kategorien gewonnenen Modells für ihre Unterrichtsvorbereitung, mit dessen Hilfe sie konkrete Planungs- und Analyseschritte vornehmen können, eine nur inhaltliche (das heißt Fachwissenschaft elementarisierende) Unterrichtsvorbereitung zu betreiben und sich im übrigen auf unterrichtliches Verhalten, zum Beispiel auf die Mitarbeit der Schüler, zu konzentrieren. In diesem Zusammenhang entstand gerade in den letzten Jahren angesichts der Fülle von hoch komplexen Analysemodellen zur Unterrichtsvorbereitung das Wort von der Sonntagsdidaktik und

der Werktagsrealität in den Schulen, in denen den Lehrern häufig nur übrig bleibt, sich so gut es geht durchzuwursteln.

Das führt dann dazu, daß lehrplankonforme Inhalte mit Hilfe der zugelassenen Schulbücher und eventuell einer gewissen Absicherung durch fachwissenschaftliches Hintergrundwissen (in manchen Fällen aus dem Konkurrenzschulbuch) vermittelt werden sollen, mit dem methodischen Ziel, die Schüler zum Mitmachen als Beweis eines effektiven Unterrichts zu bewegen. Das DIFF würde seine Aufgabe völlig mißverstehen, wenn es seine Arbeit darauf ausrichtete, lediglich solches fachwissenschaftliches Hintergrundwissen bereitzustellen, ohne daß vorher die didaktische Struktur des Unterrichts als Ganzes reflektiert und ein Beitrag dazu geleistet würde, die oben geschilderten Fehlformen didaktischen Handelns reduzieren zu helfen.

These 6

Die für die Aus- und Fortbildung von Lehrern sowie indirekt für die Unterrichtsvorbereitung der Lehrer entscheidenden, aber auch für die DIFF-Entwicklungsarbeit für die Konzeptionsentwicklung eines DIFF-Lehrerfortbildungsprojekts relevanten Schlüsselfragen lauten (nach Gunter Otto):

Wodurch unterscheidet sich, was nach Fragestellung und Instrumentarium in der Forschung unentbehrlich ist, von dem, was in Aus- und Fortbildung für berufliches Handeln taugt?

Wodurch unterscheidet sich, was als Inhalt und Methode in der Aus- und Fortbildung effektiv sein kann, von dem, was in der Alltagspraxis getan wird?

Oder anders formuliert:

"Wie kann Theorie auf Berufshandeln vorbereiten?

Wie kann Praxis mit Hilfe von Theorie durchschaut, erkannt, verbessert, für alle Beteiligten fruchtbar gemacht werden?"

(Gunter Otto, 1983, S. 535)

Vor allem die zweite Frage zielt auf die Berufspraxis des Lehrers durch Fortbildung, während die erste stärker die Situation des Lehrerstudenten berücksichtigt.

These 7

Die entscheidende Klammer zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sind die Modelle für Unterrichtsplanung, wie diese ihrerseits nur modellhaft erfolgen kann. Diese Modelle werden mit Hilfe der Allgemeinen Didaktik formuliert. Sie sind für die didaktische Arbeit insofern konstitutiv, als sie die Entwicklung eines am Unterrichten orientierten fachdidaktischen Kategoriensystems erleichtern, sozusagen als Regulative wirken für den Dialog zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, und damit auch zwischen Theorie und Praxis vermitteln können. Das DIFF-Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" will ein wesentliches Stück im Vorfeld dieser Modellbildung leisten, indem es in der Studieneinheit 0 die Frage nach der Relevanz besonders für die Schülergenerationen heute stellt und Forschungsaspekte nennt, die gleichsam Schneisen in die unübersehbaren Daten moderner zeitgeschichtlicher Forschung schlagen. Relevanz- und Forschungsaspekte wiederum erlauben, die nachfolgenden Studieneinheiten dieses Projekts entsprechend zu strukturieren und so auf Lehrer- und Schülerinteressen bei der Planung des Unterrichts Rücksicht zu nehmen. Die Orientierung auch der DIFF-Arbeit an solchen Modellen für Unterrichtsplanung bedeutet jedoch nicht, daß die DIFF-Studieneinheiten auch explizit Unterrichtsbeispiele enthalten müssen. Und sie verwischt nicht die Unterscheidung der Ebene des Lehrers, an den sich die DIFF-Materialien primär wenden, mit der Ebene des Unterrichts. Statt dessen unterliegt unserem Vorgehen die Vorstellung einer arbeitsteiligen Kooperation zwischen dem DIFF, das zwischen Forschung und Fachdidaktik mittels der allgemeindidaktischen Reflexionen vermittelt, und den Lehrern, die mit ihren eigenen didaktisch-methodischen Überlegungen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung dialogisch auf das DIFF-Angebot eingehen. Anders gesagt: Das DIFF-Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" ist bereits die Realisierung eines didaktischen Auswahl- und Gewichtsprozesses, wobei versucht wird, zwischen geschichtlicher Forschung und fachdidaktischer Konsequenz möglichst kurz zu schließen. Sache der Lehrer ist es, auf der didaktischen Mikroebene ihrer Unterrichtsvorbereitung diesen Prozeß selbständig weiter voranzutreiben, möglichst ebenfalls unter der Antwoneung allgemeindidaktischer Fragen und Kategorien.

These 8

Für das Verhältnis Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik gilt, bezogen auf Projekte aus den Sozialwissenschaften/Geschichte ferner:

Politische, geschichtliche oder gesellschaftliche Probleme sind keine objektiven Gegebenheiten, sondern "Resultate eines Prozesses kollektiver Definition" (H. Blumer, in: K. O. Hondrich, 1975, S. 102).

Bereits die Problemkonstitution ist daher - im Gegensatz zu den meisten naturwissenschaftlichen und mathematischen Inhalten - Gegenstand des zeitgeschichtlichen, politischen, gesellschaftspolitischen Konflikts. Wenn ein Lehrer ein solches Problem behandelt, so übernimmt er entweder bewußt oder unbewußt die Sichtweise derjenigen, welche die für die Problemkonstitution erforderliche Definitionsmacht besitzen, oder er setzt sich von solchen Problemdefinitionen, wiederum mehr oder weniger bewußt und entschieden, ab. In jedem Fall wird der Problemcharakter von politischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen Sachverhalten hergestellt; und er ist überdies auf Werte oder politische Priorität bezogen, die in der Regel kontrovers sind, Entscheidungen erfordern; kurz: immer auch politischer Art sind (W. Gagel, 1981, S. 60; ferner W. Gagel, 1983, S. 563 - 578; b).

These 9

Ein weiteres Ableitungsproblem von Allgemeiner Didaktik zur Fachdidaktik der Geschichte oder der politischen Bildung hängt mit dem Strukturbegriff zusammen: In der kognitiven Lerntheorie besagt dieser, daß Lernen die Übertragung der begrifflichen Struktur eines Gegenstandes in die kognitive Struktur eines Lernenden bedeutet. Dabei wird ein enger Zusammenhang zwischen allgemein logischer und individueller psychologischer Struktur eines Faches oder Lerngegenstandes unterstellt (H. Skowronek, 1974, S. 143).

Durch Lernen wird nach dieser Auffassung das von der Wissenschaft logisch Vorkonstruierte als neues Wissen in die grundsätzlich gleich disponierte Denkstruktur des Individuums übernommen. Dahinter steht J. S. Bruners "Structure of the Knowledge" bzw. "Structure of the Discipline", als ob es eine Struktur der Wissenschaft gäbe, durch welche ein Sach- oder Realitätsbereich repräsentiert wird. Aber dies gilt schon nicht im gleichen Maße zwischen Wissenschaftler und Lerner, und es kommen außerdem sozialwissen-

schaftliche Spezifika hinzu: In "the Structure of the Knowledge" wird die für Geschichts- und Sozialwissenschaften übliche Konkurrenz alternativer und kontroverser Repräsentationen nicht erfaßt. Dies läßt sich sehr leicht verdeutlichen an dem jeweils unterschiedlichen Bezugsrahmen für Gesellschaft: nämlich

- a) Volksgemeinschaft;
- b) Staat und Gesellschaft;
- c) Gesamtsystem und Subsysteme Politik, Gesellschaft und Wirtschaft;
- d) Gesellschaftssystem als die gesellschaftliche Totale.

Alle vier Bezugsrahmen liegen jeweils unterschiedliche Sinndeutungen und Problemdefinitionen für Gesellschaft zugrunde, mit entsprechenden Konsequenzen für die Interpretation zum Beispiel geschichtlicher Daten.

Aus diesem Grunde muß eine weitere didaktische Kategorie eingeführt werden, die der kognitiven Strukturiertheit (W. Gagel, 1983, S. 368 f.; b). Im Gegensatz zur kognitiven Struktur sind in der didaktischen Kategorie der Strukturiertheit nicht nur das Was der Wahrnehmung, sondern auch das Wie, die Art der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, enthalten (T. B. Seiler, 1973).

These 10

Ein spezifisches Problem moderner Geschichtsdidaktik ist die ungelöste Spannung zwischen der Anwendung nomologischer, sozialwissenschaftlicher Erklärungspotentiale auf die Geschichte einerseits und dem narrativen, an das Mysterium der Einmaligkeit, das heißt punktuellen Unwiederholbarkeit gebundene Element aller Geschichte andererseits (H. Blankertz, 1973, S. 4). Diese Spannung läßt sich auch mit den beiden Kategorien Struktur und Ereignis ausdrücken (K.-G. Faber, 1978). Bei einem stark sozialwissenschaftlich orientierten Ansatz geht allzu leicht die Idee des geschichtlichen Zusammenhangs verloren, trotz äußerst wichtiger Einsichten im einzelnen. Bei einem narrativen Ansatz, der nicht zugleich auch sozialwissenschaftliche Einsichten verarbeitet, wird an wesentlichen Erkenntnissen moderner Geschichtsforschung vorbeigegangen. Wie kann das Gleichgewicht des Erzählens in der Geschichte, das früher jeder Lehrer können mußte, mit der Berück-

sichtigung modernster Forschungsergebnisse hergestellt werden? Wie kann beim Erzählen bei Alltagserfahrungen der Lernenden angeknüpft werden? Welche Rolle spielt dabei moderne Informationsdistribution? Was ergibt sich aus der These, daß jede Kommunikation auch Sozialisation sei? Wie ist Verstehen von Geschichte, also das Verknüpfen ihrer inneren Beziehung, adäquat zu einem zusammenhängenden Gefüge im Netz des eigenen Wissens möglich? Wie ihre Einordnung in das vorhandene Wissen (Assimilation)? Das Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" versucht, hierauf in den einzelnen Studieneinheiten eine mehr oder weniger gelungene Antwort zu geben.

These 11

Die Allgemeine Didaktik muß dem Fachdidaktiker aus der Fülle möglicher Unterrichtsplanungsmodelle Planungsprinzipien und -regeln herausdestillieren und seine Entscheidung für ein bestimmtes Modell begründen helfen. Hierbei ist von entscheidender Bedeutung die jeweils zu bestimmende "didaktische Perspektive" (W. Schulz, 1981), die "methodische Leitfrage" (H. Blankertz, 1975), die "didaktische Explikation" (B. Adl-Amini, 1981), die "wertungsmäßige Vorweg-Bestimmtheit" (W. Klafki, 1980) zur Bestimmung und Erfassung der Intentionalität im Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" (z.B. Kontinuität deutscher Geschichte bis heute? und Alltagsgeschichte. Diese Intentionalität kann intern oder extern verursacht sein, was hier nicht nur als eine psychologische, sondern auch und gerade als eine politische Problemdefinition zu verstehen ist. Am Beispiel der verschiedenen Perspektiven auf das Gastarbeiterproblem zwischen 1965 und 1983 und dieses wiederum mit der Brechung zu den sogenannten gemeinschaftsfremden Gruppen im Dritten Reich läßt sich dies sehr gut verdeutlichen. Der Ausgang des Ringens um bestimmte Definitionen, die dann wiederum auch in die didaktische Reflexion mit eingehen müssen, ist abhängig von der Definitionsmacht der entscheidungsmächtigen Gruppen. Dieses wird zu verdeutlichen gesucht zum Beispiel in der Studieneinheit 5 des Projekts "Der Nationalsozialismus und das 'Volk'". Aber auch unsere heutigen Lehrer und Schüler werden durch medienvermittelte Kommunikation, durch Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, durch Lehrpläne, Schulbücher usw. ebenfalls von solchen Definitionsentscheidungen beeinflusst oder gar bestimmt. Diese Prozesse und das von ihnen stark beeinflusste Alltagswissen müssen im Unterricht, so wie er hier verstanden wird, aufgegriffen, mit den Alltagser-

fahrungen des "kleinen Mannes" im Dritten Reich verglichen und mit dem wissenschaftlichen Fachwissen - in der Regel behutsam - konfrontiert werden.

Schließlich muß auch die Wahl des Themas wenigstens genannt werden. Bei dieser Wahl des Themas erfolgt eine schrittweise Annäherung im didaktischen Reflexionsprozeß, wobei dieser Prozeß auch begründbar sein muß. Auf die didaktisch fruchtbare Unterscheidung von Inhalt und Thema (W. Klafki) kann hier nur verwiesen werden.

These 12

Eine gründliche Sachanalyse ist bei jedem didaktischen Modell, gleichgültig welcher Provenienz, unverzichtbar. Durch sie kommt die jeweils zuständige Fachwissenschaft zu ihrem vollen Recht, ohne zugleich den didaktischen Prozeß zu verhindern. Diese Sachanalyse darf aber weder isoliert von den eigentlichen didaktischen Schlüsselfragen erfolgen noch sich auf andere Weise verselbständigen. Bei der Durchführung der Sachanalyse gilt es, drei Teilaufgaben zu lösen:

- a) Berücksichtigung kontroverser/komplementärer Ansätze (zum Beispiel zu verdeutlichen bei der oft kontroversen Deutung der Rolle Hitlers zum Beispiel als genialer, wenn auch verbrecherischer Einzelner, als Opfer seiner eigenen Ideologie, als alle wesentlichen Entscheidungen bestimmender Staatsmann, als Integrationsfigur und Bezugspunkt kollektiver Loyalität mit fast messianischen Zügen usw.);
- b) Prüfung von Definitionen;
- c) Ermittlung der Sachstruktur.

Die Analyse der Sache geht einher mit einer "Annäherung an das Thema" (mit einer gewissen Parallelität zur Wahl des Themas in der 11. These) im Sinne einer Entscheidung für die endgültige didaktische Perspektive (W. Gagel, 1983, S. 572 f.; b).

These 13

In Hans Aebli's Ansatz einer Theorie des Wissens und konkretisiert und näher ausgeführt in seiner pragmatistischen Didaktik

(H. Aebli, 1983, S. 99 f.) wird ein charakteristischer Ablauf des Denkens postuliert mit:

- Problemstellung,
- Hypothesenbildung,
- Verifikation.

Diesem charakteristischen Ablauf des Denkens entsprechen vier Funktionen im Lernprozeß:

- Aufbauen (der kognitiven Struktur)
- Durcharbeiten
- Konsolidieren
- Anwenden.

Aebli nennt diese Funktionen eine moderne Version der Formalstufen (H. Aebli, 1983, S. 275 ff.), eine Aussage, die sich in vielen DIFF-Studienmaterialien mit ihrem Phänomenansatz und der Sichtbarmachung der Lernstruktur durch formale Marginalien exemplifizieren läßt.

Die hier angedeutete Denk- und Lehr-/Lernstruktur wird im Lernen inhaltlich gefüllt durch Handlungsschemata, Operationen und Begriffe sowie durch den Aufbau eines objektiven Weltwissens, das diese kognitiven Bausteine mit Aspekten der Werte und Normen verknüpft und einen geistigen Zusammenhang im Lernen konstituiert (H. Aebli, 1983, S. 354).

These 14

Das Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" will durch seine Konzeption und deren Realisierung den sich fortbildenden Lehrern helfen,

- den Weg vom Alltagswissen (ihrem eigenen und dem ihrer Schüler) zum Fachwissen durch Verwendung der hier aufgezeigten Theorieansätze reflektierter als bisher zu gehen (hierbei könnten besonders die Elemente der Handlungsschemata, Operationen, Begriffe, objektives Weltwissen didaktisch bewußt eingesetzt und mit den Funktionen im Lernprozeß in Verbindung gebracht werden),
- fachdidaktisch begründete Unterrichtsmodelle - zum Beispiel das implizit in Teilen dem Projekt "Nationalsozialismus im Unterricht" zugrunde liegt - ihrer eigenen Unterrichtsanalyse und -planung stärker als vielleicht bisher üblich zugrunde zu legen,
- in ihrer Unterrichtsanalyse und -planung die Integration von

Inhalten und Methoden stärker als bisher zu leisten, unter Vermeidung von jeweils Einseitigkeiten entweder zugunsten von nur Inhalten oder nur Methoden,

- vielleicht bewußter als bisher Forschungsaspekte in ihre Unterrichtsanalyse und -planung einzubeziehen und sie in das ihrem Unterricht zugrunde liegende didaktische Grundmodell zu integrieren.

Benutzte Literatur

- Adl-Amini, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik, Weinheim 1981.
- Aebli, H.: Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: Zs. f. Päd., 18. Beiheft, Weinheim u. Basel 1983, S. 33 - 44.
- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975⁹.
- Blankertz, H.: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. Otto Friedrich Bollnow zum 80. Geburtstag. In: Zs. f. Päd. 29 (1983) 1, S. 1 - 9.
- Berger, P.L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1980.
- Blumer, H.: Soziale Probleme als kollektives Verhalten. In: Hondrich, K.O.: Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Reinbek 1975, S. 102 - 113.
- Bruner, J.S.: The Process of Education. Vintage Books. New York 1960, S. 17 - 32.
- Bruner, J.S.: Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press, 1966, S. 154 f.
- Cropley, A.J.: Lernfähigkeit im Seniorenalter: einige Erkenntnisse aus der nordamerikanischen Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 8, (1980) 4, S. 314 - 325.
- Faber, K.-G.: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 1978⁴.
- Gagel, W.: Fall, Problem, Situation - Zugänge zum systematischen Wissen. In: Gegenwartskunde 20 (1981) 1, S. 55 - 67.
- Gagel, W.: Zur Bedeutung der kognitiven Lerntheorie für den politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 32 (1983) 1, S. 45 - 56 (a).
- Gagel, W.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts. In: Zs. f. Päd. 29 (1983) 4, S. 563 - 578 (b).
- Huberman, A.M.: Some Models of Adult Learning and Adult Change. Studies on Permanent Education Nr. 22/1974.
- Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: König, E., u.a.: Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Verfahren und Modelle. München 1980, S. 13 ff.
- Otto, G.: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Zs. f. Päd. 29 (1983) 4, S. 519 - 543.

Rumelhart, D.E.: Notes on a Schema for Stories. In: Bobrow, D.G/ Colling, A. (Eds.): Representation and Understanding. New York Academic Press, S. 211 - 236.

Schulz, W.: Unterrichtsvorbereitung. München 1981³.

Seiler, T.B.: Die Theorie der kognitiven Strukturiertheit von Harvey, Schroder und Mitarbeitern. In: Ders. (Hrsg.): Kognitive Strukturiertheit. Theorien, Analysen, Befunde. Stuttgart 1973, S. 27 - 62.

Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1974⁵.

Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1979.

Wedemeyer, Ch. A.: Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan. The University of Wisconsin Press Madison (Wi) 1981.

BÜCHERKISTE

1. REZENSIONEN

Herbert Puchta, Michael Schratz: Handelndes Lernen im Englischunterricht 3
 Trainerbuch
 München (Hueber) 1984
 73 S., Preis: 14,80 DM

Das Trainerbuch von Puchta/Schratz zeigt - vor dem Hintergrund des Englischunterrichts - auf wie individuelle Erfahrungen von Lehrern in Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu ihrer eigenen Fortbildung beitragen, indem sie handelnd lernen.

Im ersten Kapitel des Buches werden Probleme einer ganzheitlichen Theorievermittlung angesprochen. Dabei wenden sich die Autoren gegen Konzepte der Lehrerfortbildung, die auf der Annahme beruhen, daß Probleme des Schulalltags durch Vortrags- und Seminarangebote behoben werden können. Statt dessen geben sie neue Leitlinien einer handlungsorientierten Aus- und Fortbildung. Dazu gehören u.a.:

- das Ernstnehmen der Teilnehmer als Interaktionspartner
- das Transparentmachen intendierter Ziele
- ein möglichst frühes Beteiligen aller am Lerngeschehen.

Puchta/Schratz beschreiben abschließend handelndes Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung als gekennzeichnet durch

- persönliches Engagement, das
- selbst initiiert ist und
- den ganzen Menschen durchdrängt.

Das zweite Kapitel liefert Leitlinien und Konsequenzen einer handlungsorientierten Lehrerbildung. Dabei werden Grundsätze formuliert, die zu einer effektiven Lehrerfortbildung beitragen sollen, zum Beispiel:

- die Bereitschaft des Fortbildners, die Sicherheit der vorstrukturierten Veranstaltung zu verlassen und auf die aktuellen Wünsche der Teilnehmer einzugehen
- das Schaffen einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens, in der ein Miteinanderreden möglich wird
- die Teilnehmer schlüpfen in die Schülerrolle und erleben sich als Betroffene

Gleichzeitig bleiben die Autoren in diesem Kapitel nicht auf der theoretischen Ebene stehen, sondern untermauern ihre Aussagen mit zahlreichen Beispielen, Teilnehmeräußerungen usw.

Dieser Band gibt einen Anstoß zur Entwicklung moderner Verfahrensweisen in der Erwachsenenbildung und leistet einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerfortbildung.

Ute Rampillon

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. (Hg.),
 Lehrerfortbildung zwischen Reagieren und Innovieren
 zum Lernen von Lehrern und Schülern
 4. überregionale Fachtagung der Lehrerfortbildner vom 1. - 4.6.1982
 auf der Comburg

Der vorliegende Bericht der "Tagung auf der Comburg" ist ein umfassendes Zeugnis der verschiedenen Veranstaltungen, die in Form von Grundsatzzvorträgen, Arbeitsgruppen und Präsentationen die Fachtagung 1982 zu einer wirksamen Informationsbörse werden ließen. Wie auf der Tagung so auch in dem Bericht erstreckt sich die Palette der Themen von bildungspolitischen Gedanken über erwachsenen- und fortbildungstheoretischen Diskussionen hin zu didaktisch methodischen Fragestellungen der Lehrerbildung. An verschiedenen Fallbeispielen werden besondere Projekte vorgestellt. Teil I des Bandes mit der Wiedergabe der Einführungsveranstaltungen wie auch der Anhang (Teil V), unter anderem mit Tagungsprogramm und Teilnehmerliste runden die Informationen ab.

Insgesamt bietet dieser Bericht mit insgesamt 213 Seiten ein hilfreiches Nachschlage- und Arbeitsbuch für jeden, der in der Lehrerbildung tätig ist.

Obwohl der Bericht auf der 4. Fachtagung den Teilnehmern zur Verfügung gestellt und zwischenzeitlich auch an Interessenten versandt wurde, können noch einzelne Exemplare gegen eine Gebühr von 11,-- DM angefordert werden bei der

Geschäftsstelle des Deutschen Vereins zur Lehrerfort- und -weiterbildung, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven

2. NEUERSCHEINUNGEN

- * Weniger Arbeit - mehr Weiterbildung ?
in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, 12. Jahrgang,
München (Hueber) 1984

- * Dietlind Fischer (Hg.), Lernen am Fall
Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien
in der Pädagogik
Konstanz (Faude) 1983

- * Sigrid Roterling-Steinberg, Anleitungen zum Selbsttraining für
Lehrergruppen
Entwicklung und Evaluation eines Programms
zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbst-
kontrolle
Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Schriften-
reihe des DIFF, Band 17
Weinheim, Basel (Beltz) 1983

- * Peter F. Schlotzke,
Diethelm Wahl, Stress und Entspannung im Unterricht
Trainingshilfen für Lehrer
(Zusatzmaterial zum Fernsehrkolleg "Lehrer-
probleme-Schülerprobleme", mit Tonkassetten)
München (Hueber) 1983

- * Michael Schratz (Hg.), Englischunterricht im Gespräch
Probleme und Praxishilfen
Bochum (Kamp) 1984
(enthält u.a. Artikel zur Lehrerfortbildung, die
über den Rahmen des Englischunterrichts hinaus-
gehen)

TAGUNGEN UND TERMINE

9. ATEE-Konferenz

In der Zeit vom 3.9. - 7.9.1984 fand die 9. ATEE-Konferenz (Association for Teacher Education in Europe) in Linz/Österreich statt. Übergreifendes Thema der Tagung war "Lehrerbildung für die Schulreform". Darunter wurden sowohl bereits verwirklichte Innovationen dargestellt wie auch zukünftige Bestrebungen in der Lehrerbildung als den zentralen Bereich der Schulreform erörtert. Diese Thematik wurde in 7 verschiedenen Arbeitsgruppen auf internationaler Ebene diskutiert:

- Theoretische und schulpraktische Ausbildungsbestandteile in der Lehrerbildung und ihre Vermittlung
- Der Handlungsfreiraum des Lehrers zwischen gesetzlichen Vorgaben, Verwaltung und Mitbestimmung durch ältere Schüler
- Veränderungen des Lehrerhandels und des Schulklimas durch schulzentrierte Fortbildung
- Neue Aufgaben in der Schule - Konsequenzen für die Lehrerbildung
- Nutzung neuer Technologien in der Bildungsarbeit
- Beratung und Selektion als Aufgaben in der Lehrerbildung
- Beiträge der Lehrerbildung zum Leben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Darüberhinaus war ein Free Market organisiert, der informelle Informationen und Gedankenaustausch unterstützen sollte.

Arbeitspapiere, die zu folgenden Themen ausgegeben wurden, können bei der Geschäftsstelle des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und -weiterbildung e.V. angefordert werden:

- Das Fernstudienprojekt Pädagogik und Fachdidaktik für AHS-Lehrer
- Action Research as a Method for Inservice Education
- A model for inservice paedagogical training of secondary school teachers coming from other professions
- school-focused teacher education
A Norwegian Case study
- Possible contributions of a teacher training institut in the field of in-service traing in schools on the basis of reciprocity.

Erfahrungslernen in der politischen Bildung und
Lehrerfortbildung

Kooperationstagung zwischen Bundeszentrale für politische
Bildung und dem Deutschen Verein

Zum zweiten Mal fand in diesem Jahr vom 21. bis 23. September 1984 in Köln - nach einer ersten Veranstaltung im Herbst 1983 - eine Veranstaltung zum Erfahrungsaustausch der Fachgruppe der Lehrerfortbildner des Fachbereichs Gesellschaftslehre/Politik in Zusammenarbeit zwischen dem Deutschen Verein und der Bundeszentrale für politische Bildung statt. Elemente des Erfahrungslernens und die konzeptionelle Begründung dieser Lernform waren Inhalt des Tagungsprogramms.

Vorweg: Es zeigte sich deutlich, daß Methodenorientierung nicht Selbstzweck bleibt, sondern immer inhaltliche Auseinandersetzungen bewirkt. Für die politische Bildungsarbeit hat das die Konsequenz, daß nicht nur Verhaltensweisen sichtbar werden, sondern auch Kenntnisse und Einstellungen vermittelt werden.

Dr. Heinz Klippert vom Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz hatte die schwierige Aufgabe übernommen, kritischen Lehrerfortbildnern den Umgang mit von ihm ausgewählten Methodenstücken aus seiner Lehrerfortbildungspraxis zuzumuten. Das Erfahrungslernen wurde dadurch exemplarisch, daß nicht Methoden vorgetragen, sondern erprobt wurden. Damit wahrte die Veranstaltung den schon beim ersten Mal bevorzugten Werkstattcharakter. Im Unterschied zu damals war sie jedoch mehr durch eine Schwerpunktorientierung - auf Methoden konzentriert - bestimmt. Nicht über allgemeine Didaktikfragen und die Reichweite und Bedingungen der politischen Bildung gehandelt zu haben, und auch die damit verbundene allgemeine Klage über Kulturformen der Politik und der politischen Bildung verlassen zu haben, war die positive Wertung der Teilnehmer dieser Tagung im Vergleich zur ersten.

Der Einstieg war in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich. Zum Themenfeld Politikunterricht sollte jeder eine Assoziationszeichnung anfertigen. Deren Präsentation und Kommentierung war dann das Instrument, um inhaltlich kommunikativ zu werden und alle mit ihrer Wahrnehmungsperspektive einzubeziehen. Diese Einstiegsform konnte als sowohl themen- wie personenzentriert angesehen werden.

Zentral bestimmte ein dreistündiges Planspiel zum Thema: "Ein Kohlekraftwerk soll gebaut werden" (Heinz Klippert: Wirtschaft und Politik erleben, Beltz 1984, S. 187 - 204) den Ablauf der Tagung. Eine Video-Aufzeichnung über ein Planspiel mit Schülern gab zusammen mit der Eigenerfahrung genug Anlaß, sich über die unterrichtliche Reichweite auseinanderzusetzen und Politiklernkonzepte kontrovers zu diskutieren. Besonders strittig waren die unterschiedlichen Auffassungen über den Realitätsgehalt simulierter Wirklichkeit im Erfahrungslernen, bzw. über die Realitätsverzerrungen des Planspiels und durch die Mitspieler im Planspiel. Der springende Punkt der gesamten Debatte: Was kommt für das politische Lernen dabei heraus, wenn die Realität gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und deren Austragsformen im Planspiel nicht getroffen wird und die Spieler sich eine ihren Wunschvorstellungen entsprechende Verhaltensweise zurechtlegen?

Eine dritte Fachgruppentagung mit breiter gestreuter Teilnehmerschaft wird sich zum Ziel machen, andere Erfahrungselemente zugänglich zu machen. Darunter sollen vor allen Dingen Realbegegnungen und Begegnungen mit Repräsentanten dieser Realität verstanden werden. Vermutlich wird im Herbst 1985 in Köln eine Tagung stattfinden, in der nach einer Anreise am Donnerstag am Freitag ein Produktionsbereich erkundet wird und am Samstag Gespräche mit Menschen aus diesem Bereich Aufschlüsse über Wahrnehmungsmöglichkeiten und Einstellungen stattfinden sollen. Abschließend soll dann wieder die Frage nach der Lernwirksamkeit für die politische Bildung gestellt werden.

Franz Josef Becker

TERMINE

08.3.85 - 10.3.85

Hochschule und Umfeld
Schloß Rauschholzhausen
Leitung: Prof. H.E. Piepho
Universität Gießen
Otto-Behagel-Str. 10
6300 Gießen

21.11.84 - 23.11.84

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:
Rolle und Funktion der Hochschule in der
regionalen Lehrerfortbildung

Ort: Regionales Pädagogisches Zentrum
Bad Kreuznach

Anmeldung: Prof.Dr. Manfred Bayer

Universität Duisburg
FB II
Bürgerstr. 15
41, Duisburg, 1

Aus der Arbeit des
Deutschen Vereins zur Förderung der Leh-
rerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V.

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: *Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven*

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

An alle
Mitglieder
des Fördervereins

Bremerhaven, 29. Juni 1984

Protokoll 3.MV 1984

3. Mitgliederversammlung, 1.WP 1980/1984 - 2.WP 1984/1988
Mittwoch, 13. Juni 1984, 20.00 - 22.00 Uhr,
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung,
Paradieser Weg 64, 4770 Soest

=====

Anwesend: 49 Mitglieder.

Vorsitz: 1. Hans-Joachim Reincke
2. Sitzungspräsidium gem. TOP 1:
Hans-Joachim Reincke,
Dr. Wolf-Peter Betz,
Ludwig Loch.

TOP 1: Wahl eines Sitzungspräsidiums

Nach der Eröffnung der Mitgliederversammlung und der Begrüßung durch den 1. Vorsitzenden, Herrn Reincke, schlägt der Vorsitzende die Wahl eines Sitzungspräsidiums vor, das zugleich die Funktion eines Wahlvorstandes übernehmen soll.

Für das Sitzungspräsidium werden Dr. Wolf-Peter Betz und Ludwig Loch nominiert.

Der Vorschlag wird von der MV akzeptiert und die benannten Kollegen per Akklamation einstimmig gewählt.

TOP 2: Rechenschaftsbericht des Vorstandes

Herr Reincke stellt in seinem Rechenschaftsbericht die seit der 2. Mitgliederversammlung 1982 erfolgten Aktivitäten des Vorstandes dar und faßt rückblickend die Zielvorstellungen, Planungen und Arbeitsergebnisse aus den ersten 4 Jahren seit Bestehen des Vereins zusammen. Zugleich werden zum Ende dieser nun auslaufenden 1. Wahlperiode 1980/1984 Perspektiven für die weitere Vereinsarbeit aufgezeigt.

Der Rechenschaftsbericht wird im nächsten INFO veröffentlicht.

TOP 3: Bericht des Kassenwartes

Der Kassenwart, Herr Dr. Becker, berichtet über den Kassenstand, der per 7.6.1984 einen Saldo von DM 13.609,21 ausweist.

In dieser Summe sind die letzten Ausgaben in Höhe von DM 1.500,- noch nicht verbucht.

Die Einzelpositionen der Einnahmen und Ausgaben werden detailliert dargestellt.

Der Kassenbericht ist diesem Protokoll als Anlage 1 beigelegt.

TOP 4: Bericht der Kassenprüfer

Die Kassenprüfer, Dr. R. Fröhlingsdorf und J. Niedenfür, berichten über die durchgeführte Kassenprüfung. Sie bestätigen den Kontostand vom 7.6.1984 und die korrekte Kassenführung. Ausgaben und Einnahmen wurden ordnungsgemäß belegt. Die Kassenprüfung ergab keine Beanstandung.

Aussprache zu TOP 2 - TOP 4

Zum TOP 3 wird vorgeschlagen, eine Teilsumme des Guthabens in Höhe von DM 5.000,- gewinnbringend anzulegen. Gemäß § 3 der Satzung (Gemeinnützigkeit) und dementsprechender Festlegungen durch das Finanzamt Köln sind dem Verein Geschäfte dieser Art nicht gestattet.

Ansonsten wird zu den o.a. Tagesordnungspunkten keine weitere Aussprache gewünscht.

TOP 5: Entlastung des Vorstandes

Die Kassenprüfer stellen durch Herrn Dr. Fröhlingsdorf den Antrag auf Entlastung des Vorstandes.

Dem Antrag wird einstimmig stattgegeben.

TOP 6: Wahl des neuen Vorstandes für die Wahlperiode 1984/1988

1. Rücktritt des Vorstandes

Der bisherige Vorstand erklärt seinen Rücktritt.

2. Dank an den 1. Vorsitzenden, Herrn Reincke

Im Auftrage der Mitglieder spricht Herr Dr. Betz dem ausscheidenden 1. Vorsitzenden, Herrn Reincke, den herzlichen Dank für die seit 1978 geleistete Arbeit aus: Seine Tatkraft, sein vorausschauender Weitblick, der auch vor kritischer Analyse nicht zurückschreckte, seine unermüdliche Schaffensfreude, gepaart mit menschlicher Wärme und Ausstrahlungskraft haben im Zusammenwirken die Integration der unterschiedlichsten Interessenlagen und Positionen bewerkstelligt. Durch Herrn Reincke wurden die schwierigen Gründer- und Aufbaujahre unseres Vereins wesentlich geprägt.

Zur Anerkennung und als Dank wird Herrn Reincke ein Buchgeschenk zur Geschichte der Stadt Soest überreicht.

3. Wahlverfahren

- Neumitglieder, die während dieser Tagung oder während der 3. MV in den Verein eingetreten sind, sind nicht abstimmungs- und wahlberechtigt.
- Wahlberechtigt ist jedes Mitglied, das den grünen Wahlausweis ausgefüllt beim Sitzungspräsidium abgegeben hat: Die Auszählung ergibt 49 Stimmberechtigte.
- Die 4 Mitglieder des Vorstandes gem. § 7 (3) Satz 1 werden in jeweils getrennten Wahlgängen geheim gewählt: Stimmzettel Nr. 1, 2, 3, 4.

- Die 5 Beisitzer werden im Blockverfahren geheim gewählt: Stimmzettel Nr. 5.
- Die Vorschläge zum Wahlverfahren werden einstimmig genehmigt.

4. Begründung des Wahlvorschlags des Vorstandes

Mit der Einladung zu dieser 3. MV ist den Mitgliedern ein Wahlvorschlag des Vorstandes zugesandt worden.

Herr Reincke begründet diesen Wahlvorschlag: Er stellt die Gesichtspunkte und Überlegungen, die den Vorstand zu diesem Vorschlag veranlaßt haben, ausführlich dar.

Die Begründung des Wahlvorschlags ist diesem Protokoll als Anlage 2 beigelegt.

5. Durchführung der Wahlen

- In 4 getrennten, geheimen Wahlgängen wird die Wahl der 4 Mitglieder des Vorstandes (§7 (3) der Satzung) entsprechend vorliegendem Wahlvorschlag durchgeführt. Vor jedem Wahlgang wird die Wahlliste geöffnet, und es folgt eine Personenvorstellung mit anschließender Befragung. Zusätzliche Wahlvorschläge zu den einzelnen Positionen werden nicht vorgenommen.
- Die Stimmenauszählung ergibt folgendes Ergebnis:

		ja	nein	Enth.	ung.	zus.
Vorsitzender:	Chr. Edelhoff	45	2	1	1	49
Stellvertr. Vors.:	L. Häring	46	1	2	-	49
Geschäftsführer:	W. Link	49	-	-	-	49
Kassenführer:	Dr. F. J. Becker	46	1	2	-	49

Die 4 Kandidaten sind somit gewählt. Sie nehmen die Wahl an.

- Die 6 Kandidatenvorschläge des Vorstandes für die 5 Beisitzer werden durch einen weiteren Kandidatenvorschlag ergänzt.
- Vor der Personenvorstellung und -befragung wird die Anfrage nach der Funktion der Beisitzer beantwortet.
- In einem 5. Wahlgang werden die 5 Beisitzer im Blockverfahren geheim gewählt: Bis zu 5 Namen auf Stimmzettel Nr. 5.
- Die Stimmenauszählung ergibt folgendes Ergebnis:

	Stimmzahl	Reihenfolge
Dr. Paul Hamacher:	28	5.
Eveline Müser:	48	1.
Prof. Dr. Hans-E. Piepho:	34	3.
Ute Rampillon:	35	2.
Prof. Dr. K.H. Rebel:	31	4.
Hanns Spiegel:	26	6.
Dietlind Fischer:	24	7.

Somit sind nach der Reihenfolge der Stimmergebnisse gewählt: Frau Müser, Frau Rampillon, die Herren Piepho, Rebel, Hamacher.

Vier Kandidaten nehmen die Wahl an; Herr Hamacher, der z.Z. erkrankt ist, wird wegen der Annahme noch befragt werden.

TOP 7: Wahl von 2 Kassenprüfern

Als Kassenprüfer werden J. Niedenführ und G. Jöckel, als Vertreter H. J. Reincke vorgeschlagen und per Akklamation bei einer Stimmenthaltung gewählt.

Die 3 Kandidaten nehmen die Wahl an.

TOP 8: Anträge

Anträge liegen nicht vor.

Es wird vorgeschlagen, statt dessen an dieser Stelle Anregungen und Anfragen der Mitglieder zu ermöglichen. Dem wird zugestimmt.

Anregungen und Anfragen

1. INFO: In das Titelblatt des INFO sollte der Begriff "Lehrerfortbildung" sinnvoll eingefügt werden.
2. Werbung: Die Möglichkeiten des Vereins, werbewirksam zu arbeiten, werden erfragt und dargestellt.
3. Arbeitskreise: Es wird vorgeschlagen, nichtständige Arbeitskreise zu aktuellen und brisanten Themen einzurichten, die ca. zweimal jährlich tagen sollten. Als Beispiel wird das Thema "Hochschule und Lehrerfortbildung" genannt.

In diesem Zusammenhang berichtet Herr Becker über die Einrichtung des Arbeitskreises "Lehrerfortbildung im Fachbereich Politische Bildung", der sich im November 1983 konstituierte und vom 21. - 23. Sept. 1984 die Arbeit fortsetzen wird (vgl. Bericht in INFO Nr. 7/1984, S. 14 ff.).

4. Spendenbescheinigung: Die Finanzämter erkennen Spendenbescheinigungen jeweils nur für das abgelaufene Jahr an. Es wird darum gebeten, das Verfahren zu ändern und die Spendenbescheinigungen jeweils nur für ein Jahr auszustellen.
5. Vereinskonto: Es wird vorgeschlagen, zusätzlich zum bestehenden Postscheckkonto ein weiteres Konto bei einer Sparkasse einzurichten, da der größte Teil der Mitglieder die Gehaltskonten bei Sparkassen führt und von diesen Geldinstituten Daueraufträge etc. abgebucht werden können. Daraus ergibt sich zugleich ein Spareffekt für die Vereinskasse: Einsparung von Mahnschreiben und Porto.

TOP 9: Verschiedenes

Wortmeldungen liegen zu diesem Tagesordnungspunkt nicht vor.

TCP 10: Schlußwort des neuen 1. Vorsitzenden

Der neugewählte Vorsitzende nimmt in seinem Schlußwort die Gelegenheit wahr, den ausgeschiedenen Vorstandsmitgliedern Dr. Ulrich Kröll, Dr. Arno Schmidt und Karl Klezok für die geleistete Arbeit zu danken. Ein besonderer Dank wird dem ausgeschiedenen Vorsitzenden Hans-Joachim Reincke ausgesprochen. Abschließend werden die Perspektiven und Schwerpunkte der künftigen Vereinsarbeit umrissen.

Der Text des Schlußwortes ist diesem Protokoll als Anlage 3 beigelegt.

Unterschriften gem. § 6 (6) der Satzung:

f.d. Protokoll:

W. Link

f.d. Versammlungsleitung:

J. Reincke

Anlagen

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven

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

Hans-Joachim Reincke

Rechenschaftsbericht zur 3. Mitgliederversammlung am 13. Juni 1984 in Soest
=====

Bericht über die Tätigkeit des Vorstandes des Deutschen Vereins zur
Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. 1982 - 1983

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Mitglieder unseres Deutschen Vereins zur
Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiter-
bildung !

Der Vorstand hat sich durch den Zwischenbericht 1982 während der
Mitgliederversammlung auf der Comburg (gedruckt im Info Nr. 5)
und durch seine regelmäßig in den "Informationen" gegebenen
Kurzberichte bemüht, Ihnen laufend mitzuteilen, womit er sich
jeweils beschäftigte. Ich will Sie deswegen nicht mit Wiederholungen
langweilen, sondern vielmehr versuchen, den Rechenschaftsbericht
etwas grundsätzlicher zu fassen.

Ich gehe der Frage nach:

Was haben sich die Gründer des Vereins 1979 gedacht und erhofft,
als sie sich die Aufgabe stellten, die Lehrerfortbildner der
Bundesrepublik in einem Verein zusammenzufassen, und was ist bis
heute daraus geworden ?

Darüber hinaus, welche Aufgaben sehen wir vor uns ?

Wir erkannten damals u.a. folgende Probleme und Mängel:

1. Durch die Kulturautonomie der Länder entwickelte sich die
Lehrerfortbildung vorwiegend aus überkommenen, lokalen
Traditionen und nach den aktuell auftretenden Bedürfnissen
des jeweiligen Schulwesens. Kontakte zu den benachbarten,
bzw. zu allen anderen Bundesländern fanden nur punktuell
und oft nur zufällig statt. Der Schulausschuß der KMK fühl-
te sich mit anderen Problemen des Schulwesens mehr als
ausgelastet.