

Scholz, Lothar

Politische Bildung durch eigenes Handeln. Erfahrungen mit einem handlungsorientierten Lehrerfortbildungskonzept

Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 326-333



Quellenangabe/ Reference:

Scholz, Lothar: Politische Bildung durch eigenes Handeln. Erfahrungen mit einem handlungsorientierten Lehrerfortbildungskonzept - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 326-333 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-324668 - DOI: 10.25656/01:32466

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-324668>

<https://doi.org/10.25656/01:32466>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 3 / 1991

Martinus Santema

Bildung und Ausbildung in einem neuen Deutschland

Bremse oder Motor in Europa?

264

Die deutsche Vereinigung hat bei manchen unserer Nachbarn historische Reminiszenzen geweckt und politische Irritationen ausgelöst. Dies gilt offenbar auch für die Bildungspolitik: Vor allem die Schnelligkeit, mit der einerseits Wandlungen vollzogen wurden, und die Selbstverständlichkeit, mit der durchaus Fragwürdiges beibehalten wird, werden von unseren Nachbarn nicht recht verstanden. Aus dieser Betroffenheit heraus wird dafür plädiert, daß anläßlich der deutschen Vereinigung auch die europäische Entwicklung neue Impulse erhalten sollte.

Lutz Faulhaber

Haben Bürgerinitiativen Schule gemacht?

273

Bei den politischen Veränderungen von der DDR zu den „neuen Bundesländern“ haben Bürgerrechtsgruppen und Bürgerbewegungen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei standen von Anfang an auch schulpolitische Ziele auf der Tagesordnung. Nachdem (auch) die Bildungspolitik in „geordnete“ Bahnen geleitet worden ist, scheinen diese Gruppen ihre Bedeutung verloren zu haben. Einer derjenigen, die damals diesen Prozeß maßgeblich betrieben haben, versucht hier, die Bedeutung und das Scheitern (?) dieser Bewegungen nachzuzeichnen.

Gerhart Neuner

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

280

Das Scheitern des „real existierenden Sozialismus“ in der DDR kann auch als Scheitern sozialistischer Erziehungstheorien und Bildungskonzepte verstanden werden. Gleichwohl sollte im Rückblick mit ausreichender Distanz, aber auch mit differenzierter Kenntnis sowie aufgrund authentischer Informationen versucht werden, die Entwicklungsprozesse zu verstehen, die dieses Scheitern befördert oder aber es nicht zu verhindern vermocht haben. Der langjährige Präsident der Akademie der pädagogi-

261

schen Wissenschaften der DDR versucht in diesem Beitrag, die theoretischen und konzeptionellen Vorschläge in Erinnerung zu rufen, mit denen Erziehungswissenschaftler in der DDR versucht haben, ihre anspruchsvollen Ziele zu verwirklichen. Seine persönliche Verantwortung leugnet er dabei ebensowenig wie seine unveränderte pädagogische Grundüberzeugung.

Elisabeth Fuhrmann

Problemhaft lehren und lernen

Eine immer wieder neue Aufgabe

296

Die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem Lernen, zu kreativer Arbeit, schöpferischem Tun etc. anzuregen, galt in der DDR offiziell immer als Ziel pädagogischer Arbeit. Nach der Wende ist dies wichtiger denn je geworden. Aber der gute Wille allein reicht nicht aus. „Lehrplangerecht“ zu unterrichten – das ist den Lehrerinnen und Lehrern offenbar so sehr zur Gewohnheit geworden, daß sie es erst lernen müssen, den Lernenden z. B. das Recht auf Irrtum zuzugestehen . . . Ein kollegiales Trainingsprogramm kann helfen, alte Gewohnheiten zu problematisieren und die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

Jörg Schlömerkemper

Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland

Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR

308

In der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik standen Lehren und Lernen lange Zeit unter verschiedenen Zielsetzungen, die sich auch in deutlich voneinander abweichenden schulischen Verhältnissen ausdrückten. Haben sich die unterschiedlichen Bildungssysteme auch darin niedergeschlagen, was die Betroffenen unter „Bildung“ verstehen? Aus den Daten einer Befragung in der BRD und der DDR (vom Juni 1990) lassen sich deutliche Unterschiede ableiten: Die Befragten identifizieren sich in der DDR stärker mit Bildung, sie schätzen die Bildungsmöglichkeiten günstiger ein, sehen in Bildung aber weniger konstruktive, kritische Fähigkeiten. Typisch erscheint die Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“.

Lothar Scholz

Politische Bildung durch eigenes Handeln

Erfahrungen mit einem handlungsorientierten
Lehrerfortbildungskonzept

326

Nach der Öffnung der Grenze zwischen Ost und West war ein großes Informationsbedürfnis zu befriedigen. Die Lehrerfortbildung hatte dabei eine wichtige Rolle. Die Gefahr, als „Besserwessi“ aufzutreten oder als solcher zu erscheinen, konnte bei einem handlungsorientierten Seminarkonzept gar nicht erst entstehen. Die Erfahrungen zeigen, daß dieses Konzept helfen kann, gegenseitige Vorbehalte, unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen zu bearbeiten. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sollten hier anknüpfen.

Heino Reimers

Was „leisten“ Verbalzeugnisse?

334

Daß Ziffernzensuren fragwürdig sind und nach pädagogischen Maßstäben nicht befriedigen können, ist prinzipiell anerkannt. Schwierig ist es vielmehr, die Alternative – Verbalzeugnisse – praktisch so konsequent umzusetzen, daß die Betroffenen sich damit identifizieren können. Überhaupt scheint keineswegs eindeutig und selbstverständlich, welche Funktion solche Zeugnisse haben sollen. Positive Effekte lassen sich kaum allein darauf zurückführen, daß verbale Beurteilungen geschrieben werden: diese müssen im Kontext einer entsprechenden Konzeption und Praxis des Unterrichts stehen.

Karl Haußer

Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen

Eine psychologische Inhaltsanalyse

348

In den beiden ersten Grundschulklassen gehören Verbalzeugnisse inzwischen weitgehend zum Standard. Nicht so selbstverständlich ist indes die Gestaltung dieser Texte. Verschiedene Typen der Formulierung können unterschiedliche pädagogische Bedeutungen haben. Diese inhaltsanalytische Auswertung zeigt, daß jene Varianten, die pädagogisch als wünschenswert zu bezeichnen wären, nicht gerade die häufigsten sind.

Manfred Weiß

Schulreform in den USA

Entwicklungstrends in den 80er Jahren

360

Im Bildungswesen der USA wird unter hohem Problemdruck, mit viel Engagement und offenbar mit großer Offenheit versucht, die Schulen (wieder) attraktiver und pädagogisch effektiver zu machen. Nachdem zentrale Appelle in den Staaten und vor allem den Kommunen angekommen sind, wird dort den Eltern mehr Wahlfreiheit gewährt und es den Schulen möglich gemacht, sich zu „Magnet“ zu entwickeln, die Eltern bzw. Schüler „anziehen“ können. Offenbar hat dieses Konzept Erfolg – jedenfalls bei jenen sozialen Gruppen, denen die Bildung ihrer Kinder schon immer besonders wichtig war. Es fragt sich schließlich auch, ob alle Schulen „Magnet-Schulen“ sein können.

Neuerscheinungen:

373

- Veröffentlichungen zum Themenschwerpunkt des Hefes
- Hans-Christian Harten: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution
- Josef Schermaier: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich
- Hans Jürgen Apel: Schulpädagogik
- Horst Schiffler/Rolf Winkeler: Bilderwelten der Erziehung
- Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik
- Jörg Petersen/Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Pädagogische Positionen

Lothar Scholz

Politische Bildung durch eigenes Handeln

Erfahrungen mit einem handlungsorientierten
Lehrerfortbildungskonzept

Seit Jahren bestehen vielfältige Kontakte zwischen Lehrerinnen und Lehrern aus Hessen und Thüringen sowie Sachsen. Im Rahmen von Wochenlehrgängen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung wurden alljährlich mehrere Studienfahrten, z. B. nach Dresden, durchgeführt, um die politische und gesellschaftliche Realität der DDR kennenzulernen und vor allem das Erziehungs- und Bildungssystem zu erkunden. Diese Kontakte führten u. a. dazu, daß sich nach der Wende Weiterbildungskabinette und Lehrer und Lehrerinnen aus der ehemaligen DDR an das HILF wandten. Dabei wurde neben zahlreichen Wünschen und Anfragen auch um die Vermittlung von Referenten und Teamern gebeten. Besonders häufig waren die Bitten um Unterstützung in den Bereichen Grundschule, Neue Sprachen, Politische Bildung, Berufliche Schulen. Im Bereich Politische Bildung wirkten allein bei 10 Wochenlehrgängen „Weiterbildung für Gesellschaftskundelehrer“ haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter des HILF mit, dazu noch bei einer ganzen Reihe von Einzelveranstaltungen an Schulen. Von einem solchen Seminar, veranstaltet vom Bezirkskabinett für Fort- und Weiterbildung des Bezirks Erfurt, handelt der folgende Beitrag. Er beschreibt zunächst die Umbruchsituation, in der der neu zu definierende politische Unterricht in den neuen Bundesländern steht, und stellt anschließend die Konzeption des Seminars dar. Wie die Kolleginnen und Kollegen diese einschätzen und welche Schlüsse sie daraus ziehen, erhellen einige ihrer Diskussionsbeiträge und Meinungsäußerungen. Dabei werden auch Fragen und Probleme deutlich, mit denen sich die Lehrerinnen und Lehrer in der ehemaligen DDR heute auseinandersetzen haben. Schließlich werden aus den Erfahrungen mit diesem und anderen Seminaren einige Schlußfolgerungen über Lernkonzeptionen für Politische Bildung in der Lehrerfortbildung abgeleitet.

Ausgangssituation: Neuorientierung

Seit dem Frühjahr 1990 weist der Stundenplan der SchülerInnen in der ehemaligen DDR ein *neues Fach* auf: „Gesellschaftskunde“. Mit einer Unterrichtsstunde pro Woche für die Klassen 5–10 ist es an die Stelle der ehemaligen „Staatsbürgerkunde“ getreten. Deren Aufgabe bestand darin, die offizielle staatspolitische Lehrmeinung zu vermitteln. „Stabü“ sollte zu linientreuen Sozialisten erziehen und so das System stabilisieren helfen. Noch 1988 formulierte der Lehrplan Staatsbürgerkunde für die Klassen 7–10 die Ziele und Aufgaben des Staatsbürgerkundeunterrichts folgendermaßen:

„Im Fach Staatsbürgerkunde werden grundlegende Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus in enger Verbindung mit Kenntnissen über die Politik der marxistisch-leninistischen Partei vermittelt. Der Unterrichts trägt dazu bei, unsere marxistisch-leninistische Weltanschauung auf eine solche Weise zu propagieren, daß die Schüler zu einer wissenschaftlich fundierten, unverrückbaren Klassenposition erzogen werden und sich ihre Bereitschaft entwickelt, für die Sache des Sozialismus in jeder Situation Partei zu ergreifen und die ganze Kraft für die begeisternden Aufgaben bei der Weiterführung der sozialistischen Revolution einzusetzen. Damit leistet das Fach im System der politisch-ideologischen Bildung und Erziehung einen entscheidenden Beitrag, sozialistische Staatsbürger zu erziehen, das Denken, Fühlen und Handeln der Jugend im Geiste der kommunistischen Ideale, des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus zu entwickeln und politische Standhaftigkeit und feste Verbundenheit mit ihrem sozialistischen Vaterland, mit der SED und ihrem revolutionären Kampf auszurüsten.“

Der Verlauf der friedlichen Revolution in der DDR zeigte, wie wenig von diesen phrasenhaften Zielen in den Köpfen der Menschen verankert werden konnte. Sie hatten andere politische Ideale und Absichten. Mit dem Zusammenbruch des politischen Systems ist dieses Indoktrinationsfach beseitigt worden. Für das neue Fach gilt nun seit dem 1. 9. 1990 ein *Rahmenplan*, der erprobt werden soll. Der Gesellschaftskundeunterricht soll „soziale und politische Erscheinungen analysieren und gesellschaftliche und politische Widersprüche und Konflikte bewußt machen“ und so „das engagierte persönliche Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse fördern“. Dieser Plan ist vor allem bezogen auf die anschließend aufgeführten Unterrichtsthemen im Westen *massiv kritisiert* worden, z. B. „Mit Anstandsregeln in die neue Republik“ (Frankfurter Rundschau vom 10. 7. 1990), „Bildung aus dem Bauchladen“ (Die Zeit, Nr. 34, 17. 8. 1990), „Ist gutes Benehmen Glückssache?“ (Schweitzer, 1990, S. 260f.)

Im Zentrum der Kritik stehen die harmonisierenden, konformistisch auf traditionelle Werte von Anstand und Moral ausgerichteten Intentionen und Inhalte, die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Geringer ausgeprägt sind die im Westverständnis progressiver Politikdidaktik elementaren Ansprüche einer problemorientierten Politischen Bildung, wie Fähigkeit zu kontroverserem Denken, zur kritischen Urteilsbildung, zu Konflikt- und Kompromißbereitschaft, zu eigenverantwortlichem Handeln etc.

Sicher war die zur Erarbeitung eines Lehrplans zur Verfügung stehende Zeit für die Bildungsplaner in Ostdeutschland zu kurz gewesen, um ein dem aktuellen Stand der Diskussion um die Didaktik der Politischen Bildung angemessenes Curriculum zu entwickeln. Und verständlich ist es zunächst auch, daß man nach den Erfahrungen mit der Staatsbürgerkunde in dieser Umbruchsituation keine gewagten, konfliktträchtigen Entwürfe präsentieren wollte, sondern auf scheinbar nicht diskreditierte, letztlich unpolitische Normen und Werte zurückgriff. Auch haben vermutlich ausgewählte westdeutsche Berater und/oder Lehrpläne als Ratgeber gedient.

Doch muß berechtigt befürchtet werden, daß ein solcher Rahmenlehrplan einer *Entpolitisierung Politischer Bildung* Vorschub leistet und „wohl mehr zur Verschleierung als zur Suche und Vermittlung neuer demokratischer Perspektiven dient“ (Schweitzer, 1990, S. 265). Aber eine *historische*

Parallele fällt auf: auch in der Bundesrepublik war in den 50er Jahren eine auf Partnerschaft und Harmonie ausgerichtete Verhaltenserziehung prägend für eine Epoche politischer Didaktik (z. B. bei Friedrich Oetinger alias Theodor Wilhelm). In dieser Aufbauphase war auch im Westen alles andere gefragt als der Wille zu Konflikt und Auseinandersetzung.

Die erst gegen Ende der 50er Jahre eingeleitete „didaktische Wende“ (Kurt Gerhard Fischer) führte zu einer intensiven und breiten Diskussion und zum Entwurf progressiver didaktischer Konzeptionen, vor allem in Hessen. Dabei setzte sich auch die Erkenntnis durch, daß die *Revision von Bildungsplänen* – unabhängig von der politischen Ausrichtung der jeweiligen Landesregierung – eine permanente Aufgabe ist, an der möglichst viele Schulpraktiker beteiligt werden sollten. Man darf gespannt sein, welche Entwicklung der Diskussionsprozeß über Politische Bildung in den östlichen Bundesländern nimmt und welche Erfahrungen mit dem Rahmenplan Gesellschaftskunde dort gemacht werden. Zu hoffen bleibt, daß aus diesem Diskussionsprozeß im Osten auch Anregungen und Impulse für Theorie und Praxis politischer Bildung in den westlichen Bundesländern „überkommen“.

In jedem Fall verlangen die neuen Ziele und Aufgaben des Gesellschaftskundeunterrichts ein *vollständiges Umdenken und Neudenken* von LehrerInnen, die dieses Fach unterrichten wollen. Neben dieser intentionalen und inhaltlichen Dimension müssen sich die KollegInnen noch in einem weiteren Feld ihrer bisherigen Unterrichtspraxis neu orientieren: im Bereich der *Methoden*.

Untersuchungen von Unterricht in Schulen in der ehemaligen DDR zeigen, daß nur 10% gesprochener Worte in Unterrichtsstunden von Schülern kommen und daß nur ca. 3% des Unterrichtsgeschehens kreative Tätigkeiten sind (vgl. Hofmann, 1990). Flächendeckender Frontalunterricht, gleichgeschaltetes Vorgehen nach den Einheitsschulbüchern, wenig kooperative und soziale Lernformen sind weitere methodische Merkmale dieses Unterrichts. Zieht man westliche Untersuchungen zum Vergleich heran, so zeigen sich die eigentlich zu erwartenden großen Unterschiede keineswegs: rund 50% der Unterrichtszeit im Politikunterricht entfallen auf das gelenkte Unterrichtsgespräch, weitere 17% auf Lehrervortrag und Demonstration; selbständige, produktive Schülertätigkeit spielt auch hier eine bedeutungslose Rolle (vgl. Klippert, 1988, S. 77).

Die KollegInnen aus den Ländern der ehemaligen DDR stehen also vor immensen Aufgaben und Anforderungen. Zu der notwendigen Aneignung der wichtigsten didaktischen und methodischen Grundsätze, der Auseinandersetzung mit den Zielen, Inhalten, Methoden der Politischen Bildung kommt erschwerend hinzu, daß die LehrerInnen ihre eigene individuelle und kollektive Vergangenheit verarbeiten müssen. Diese doppelte Problematik spiegelt sich auch in den Arbeitsphasen des Fortbildungsseminars in Thüringen wider.

Aufgrund bisheriger Erfahrungen mit „Referenten“ aus Westdeutschland haben viele Teilnehmer skeptische Erwartungen, wie sie im nachhinein formulieren:

„Mit vielen Fragezeichen kam ich zu diesem Lehrgang, da sich die Situation der Bildungs- und Erziehungsarbeit an unserer Einrichtung seit der Wende sehr verschlechterte. Ich glaubte an eine weitere Abrechnung mit der alten Schulpolitik des bisherigen Regimes und daß uns die neuen Bildungsinhalte nun „eingetrichtert“ würden und wir uns von unserem vorherigen Arbeitsstil und auch unserem Engagement deutlich zu distanzieren hatten.“

Groß ist das Bedürfnis, neue, andere Sichtweisen, Konzepte, Erfahrungen kennenzulernen. Dies bezieht sich sowohl auf theoretische Konzeptionen als auf methodische Vorschläge und Materialien, die im Unterricht praktisch verwertbar sind. Aber auch die Sorge um den Arbeitsplatz und die Hoffnung, mit Nachweisen für Fortbildungsbereitschaft sich bessere Ausgangsbedingungen für eine Weiterbeschäftigung zu verschaffen, veranlaßt einige zur Teilnahme.

Seminarkonzeption: Erfahrungs- und Handlungslernen

„Was wir jetzt gar nicht gebrauchen können, ist, wenn bei uns Bundesbürger als Kulturoffiziere auftreten. Politische Bildung muß bei uns authentisch wachsen.“ (Tschiche, 1990)

Die Teamer aus Hessen sind von der Richtigkeit dieser warnenden Aussagen überzeugt – sie wollen sich nicht als Nachhilfelehrer, „Besserwiss“ oder „Kulturoffiziere“ verstehen.

Das Seminarkonzept versteht sich deshalb als *methodenorientiertes, offenes Lernangebot*, dessen Gelingen davon abhängt, daß sich die Teilnehmer darauf einlassen und aktiv mitwirken. Beabsichtigt ist, daß die Kolleginnen und Kollegen aus der ehemaligen DDR ihre Erfahrungen, methodischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, ihre Kreativität und Phantasie einbringen und entfalten können. Dies ist damit auch ein Versuch, Behaltens- und Bewahrenswertes aufzuspüren, aufzunehmen und unter neuen, demokratischen Zielvorgaben weiterzuentwickeln. Und vielleicht können sich dadurch die Beteiligten auch „in den veränderten Verhältnissen als handlungsfähige Subjekte wiedererkennen und sich selbst als Elemente dieses Systems mit diesem (wieder) identifizieren“ (Schlömerkemper 1990, S. 267).

Der Seminarplanung liegt die Konzeption des „*Erfahrungs- und Handlungslernens*“ (Klippert, 1988) zugrunde. Sie beinhaltet im Kern, daß Lernprozesse dann am ertragreichsten sind, wenn die Lernenden eigenständig Lern-Erfahrungen machen können – im konkreten praktischen Tun und in der handelnden Umsetzung von Problemstellungen und -lösungen. Diese werden nicht nur ausschließlich kognitiv, über den Intellekt, sondern unter Einbeziehung mehrerer Sinne bearbeitet und bewältigt.

Nicht der Kurzvortrag oder das Referat, das versprachlichte Ergebnis einer kognitiv ausgerichteten Arbeitsphase, stehen im Mittelpunkt von Lernbemühungen – sie haben eher einführende oder ergänzende Funktion –, sondern die möglichst kreative, phantasievolle, variantenreiche, spielerische Darbietung eines Arbeitsergebnisses oder Erkenntnisprozesses. Dies erfordert selbständiges, aktiv forschendes, experimentell-produktives Ver-

halten; Zusammenarbeit und Kooperation sind unerläßliche Voraussetzungen.

Gerade für Politische Bildung sind solche Intentionen von grundlegender Bedeutung. Demokratiefähigkeit verlangt Flexibilität, Ideenreichtum, schöpferische Problemlösungskompetenz, Toleranz und Solidarität. Methodische Vielfalt, soziales und kooperatives Arbeiten, problembewußtes und prozeßhaftes Lernen sind die methodischen Konsequenzen dieses Ansatzes. Mit ihrer Anwendung in Fortbildungslehrgängen von LehrerInnen ist die Hoffnung verbunden, daß die PädagogInnen durch die so gewonnenen Eigenerfahrungen solche Methoden und Arbeitsweisen in ihrem Unterricht auch einsetzen – eher z.B. als durch die Lektüre von Schriften oder Vorträge über Didaktik oder Methodik.

Phasen des Seminars

Über eine themenorientierte Assoziation mit Karikaturen erfolgt der thematische Einstieg in das Thema „Parlamentarische Demokratie“, für dessen Bearbeitung zwei Tage zur Verfügung stehen. Die Teilnehmer werden veranlaßt, ihre Voreinstellungen und Einschätzungen, ihre Erfahrungen mit dem „Stück Demokratie“ zu äußern; zum Ausdruck kommt eine große Enttäuschung über die bislang nach der Wende praktizierte Politik, eine zum Teil außerordentlich pessimistische Grundhaltung gegenüber Parteien und Politikern sowie Wahlmüdigkeit nach vier Wahlgängen in einem Jahr.

In einer ersten Erarbeitungsphase eignen sich die Teilnehmer sodann wesentliche Inhalte zentraler Begriffe an; Kleingruppenarbeit, eigenständige Materialerschließung, konzentrierte Ergebnisdarstellung sind die – eher herkömmlichen – methodischen Verfahren dieser Phase.

Ein mit Metaplankarten visualisiertes Referat verdeutlicht und begründet anschließend die Konzeption des erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens in der Politischen Bildung.

Die *Gruppenarbeitsphase* stellt den Mittelpunkt des Seminars dar. Vier Themen werden zur Bearbeitung angeboten:

- Wahlen
- Gesetzgebung
- Grundrechte
- Der Lehrer als Demokrat / die Lehrerin als Demokratin.

Die einzelnen Gruppen haben die Aufgabe, ihr Thema selbst einzugrenzen, eigenständig zu bearbeiten und anschließend möglichst kreativ und phantasievoll darzubieten. Die zur Verfügung stehende Zeit (4 Stunden) reicht für die meisten Gruppen – wie üblich – nicht aus. Ein Teil des Abends wird zur Weiterarbeit genutzt, auch von den „Außenschläfern“, die nicht im Tagungshaus übernachten. Die Präsentationen werden mit Spannung erwartet. Hektische Betriebsamkeit kennzeichnet die letzten Vorbereitungen. Die Umdruckmaschine läuft ununterbrochen, vielerorts wird geklebt, gezeichnet, geprobt.

Beispiele für Arbeitsergebnisse:

- Brettspiel: „Wie ein Gesetz entsteht“;
- Schautafeln mit einer Bildergeschichte: „Wir geben uns eine Schulordnung“;
- Szenische Darstellungen: gespielte Nachrichtensendung mit z. T. verfremdeten Informationen, die zum Nachfragen und Nachschlagen (im Grundgesetz) anregen;
- Rollenspiele: Maßregelungen von Lehrern im SED-Staat; Rollenkonflikte von Lehrern; Umfragen zur Ausländerfeindlichkeit;
- Darbietung selbst verfaßter Texte: Märchen, Gedicht
- „Entschlüsselung“ einer Collage;
- Vorstellung selbstentworfener Rätsel.

Die Präsentationen werden mit großem Interesse und Aufmerksamkeit verfolgt. Sie wirken nachhaltig. Die Vielzahl der dargebotenen Darstellungsformen ruft Erstaunen und Bewunderung hervor sowie Begeisterung über die freigesetzten und sichtbar gewordenen kreativen Fähigkeiten einzelner Teilnehmer.

Erfahrungen

Auszüge aus schriftlichen Rückmeldungen der TeilnehmerInnen:

„Besonders wichtig war es für mich, neue Unterrichtsmethoden kennenzulernen und selber ausprobieren zu können. . . Es herrschte eine sehr offene und kreative Atmosphäre, in der man spürte, man steht mit seinen Problemen und Ängsten nicht allein da. Erschrocken war ich etwas über die Materialvielfalt, die Sie nutzen können. Das ist für uns relativ neu, da wir die entsprechenden Möglichkeiten nie hatten.“

„Faktenlesungen gab es in der Vergangenheit viel zu oft. Die Methodik ist das, was uns noch fehlt. Fakten kann ich mir selbst aneignen. Sehr gut war die gesamte Lernatmosphäre. Man fühlte sich unter Gleichgesinnten und war keinen Anfeindungen ausgesetzt.“

„Wichtig war für mich auch das bewußte Erleben der Schülerrolle. Ich mußte dabei auch aus mir heraustreten und mich gleichzeitig mit den Augen des Schülers betrachten (wie wirkt das auf den Schüler, versteht der das, lacht der nicht und schließt sich?) – Solche Fragen waren schon wichtig, denn meine Schüler sind solche auffälligen Methoden nicht gewohnt.“

Die schriftlichen Rückmeldungen der TeilnehmerInnen belegen erneut, daß das Konzept des Erfahrungs- und Handlungslernens auch in der Lehrerfortbildung außerordentlich erfolgreiche Lernprozesse und Erkenntnisse erzielen kann. Selbst tun und ausprobieren, entwerfen und gestalten, darstellen und spielen führt oft einfacher zu den beabsichtigten Lernergebnissen als der nur abstrahierende Weg. Die Motivation ist meist höher, Arbeitsschritte und Ergebnisse sind konkreter und „greif“-barer, und nicht zuletzt sind auch Erfolgserlebnisse, Spannung und Spaß damit verbunden. Bestätigt wird diese Einschätzung durch Aussagen von Teilnehmern an Lehrerfortbildungsveranstaltungen in Hessen, die in den vergangenen Jahren mit dem Thema „Neugier, Kreativität und Phantasie im Gesell-

schaftslehreunterricht“ stattgefunden haben. Es überrascht nicht, daß die Bewertungen westdeutscher KollegInnen in vielen Punkten identisch mit denen der LehrerInnen aus Thüringen sind.

Eigene kreative Fähigkeiten (wieder-)entdecken, Phantasie freisetzen, Mut machen, Erfolgserlebnisse verschaffen, Perspektiven aufzeigen, Engagement und Innovationsbereitschaft anbahnen – sie sind *wichtige Aufgaben von Lehrerfortbildung*, im Osten wie im Westen.

Aufgaben der Lehrerfortbildung

Das Fortbildungs-Seminar fand zwar in einer außergewöhnlichen Situation statt, aber die dort aufgetretenen Probleme sind noch nicht gelöst, aus den Erfahrungen lassen sich Folgerungen ableiten.

Die Eindrücke und Erfahrungen, die man als westdeutscher Fortbildner in den Seminaren mit den ostdeutschen Kolleginnen und Kollegen gewonnen hat, lassen sich nicht „auf einen Nenner bringen“ oder verallgemeinern. Es fällt einem sehr schwer, sich in die konkreten sozialen und psychischen Lebensbedingungen ostdeutscher Kolleginnen und Kollegen hineinzusetzen.

Bedrückend sind die pessimistischen Einschätzungen vieler KollegInnen bezüglich des *Interesses ihrer Schüler an politischen Fragen*. Politisches Bewußtsein, kritische Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft vieler ostdeutscher Jugendlicher seien mangelhaft ausgeprägt. Politikverdrossenheit, hohe Vorurteilsbereitschaft, offen zum Ausdruck kommende Ausländerfeindlichkeit sowie das Sichausbreiten von jugendlichen Subkulturen mit hoher Gewaltbereitschaft (z. B. Jugendgangs, Skinheads) seien alarmierende Zeichen. Politische Bildung, so lautet die schlüssige Konsequenz, ist deshalb um so notwendiger.

Solche Tendenzen und Erscheinungsformen jugendlichen Politikverhaltens sind *auch im Westen* vorzufinden. Politische Bildung steht deshalb hier wie dort vor gleichen Aufgaben. In dieser Situation sind *Kooperation und Koordination* der LehrerInnen, *problembezogene und fachübergreifende Sichtweisen* und Arbeitsformen und damit *flexible schulorganisatorische Bedingungen* notwendig, damit Politische Bildung ihren Ansprüchen gerecht werden kann.

Wenn viele der Aufgaben sich hier wie dort stellen, erscheint es auch angebracht, zumindest einige Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam durchzuführen, mit Lehrerinnen und Lehrern aus den alten und neuen Bundesländern und mit Teams, die aus West- und Ostpädagogen zusammengesetzt sind. *Voneinander lernen* könnte so ganz praktisch realisiert werden. Es wäre ein Schritt zum „Zusammenwachsen“.

Literatur

Hofmann, J. (1990): Wenn der Blitz des Gedankens einschlägt. In: Erziehung und Wissenschaft 5/90, S. 8

Klippert, H. (1988): Durch Erfahrung lernen. In: Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Hrg.: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1988.

- Reischock, W. (1990): Ein zu enges Konzept – Anmerkungen zu neuer Kunde. In: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 36/90, Berlin.
- Schlömerkemper, J. (1990): Auf der Suche nach einem neuen Konsens. Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR. In: Die Deutsche Schule 3/90, S. 267.
- Schweitzer, J. (1990): Abbruch, Umbruch oder Aufbruch? – Notizen zur Bildungslandschaft der DDR im Juni 1990. In: Die Deutsche Schule 3/90, 260–266.
- Tschiche, H.J. (1990): Politische Bildung muß bei uns authentisch wachsen. In: Frankfurter Rundschau vom 25. 10. 1990

Lothar Scholz, geb. 1949, Lehramtsstudium, Lehrer an der Integrierten Gesamtschule in Ober-Ramstadt, Landkreis Darmstadt-Dieburg; Rektor als Ausbildungsleiter am Studienseminar 17 in Darmstadt; seit 1981 Pädagogischer Mitarbeiter am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, Außenstelle Jugenheim.
Anschrift: Am Bienengarten 5, 6074 Rödermark.