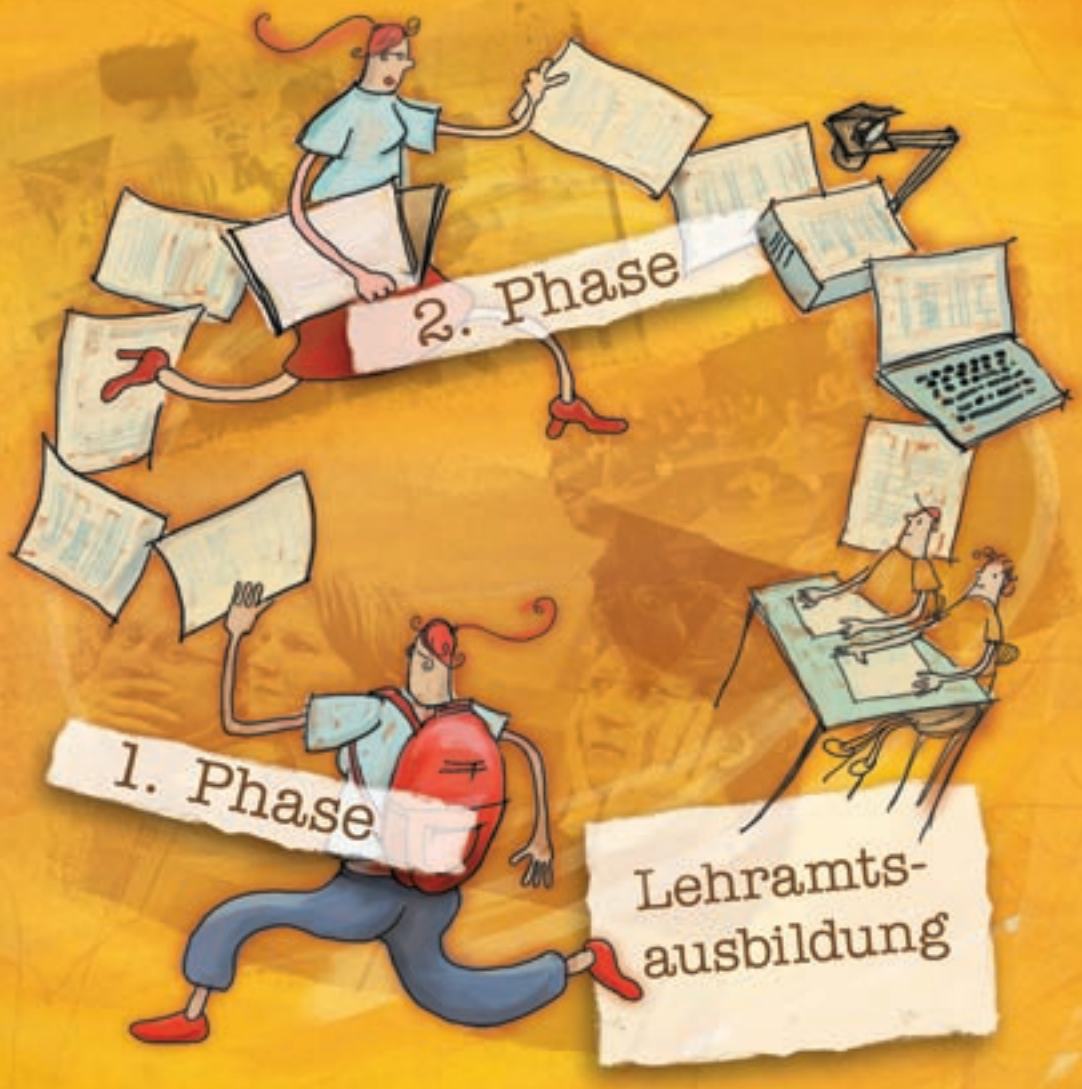
PH FR

2007/1



Editorial

Zusammenbringen, was zusammengehört - dieses Motto stand für den „Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung" im Juni 2006 und das Thema ist so wichtig und innovativ, um es zum Schwerpunkt dieses Heftes zu machen.

Einerseits werden die Ergebnisse und Anregungen der Workshops beim „Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung", den die Pädagogische Hochschule gemeinsam mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Offenburg ausrichtete, dokumentiert. Andererseits gehen die bestehenden Kooperationen aber noch weit darüber hinaus: Es gibt eine vielfältige Zusammenarbeit auch mit den anderen Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, einzelnen Schulen sowie anderen Hochschulen im In- und Ausland; Kooperationen mit klaren Perspektiven für die – auch europäische – Zukunft und Bestrebungen, diese noch weiter zu intensivieren, auszubauen und neue Kooperationspartner einzubeziehen.

Zu Beginn informiert das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Realschule) Freiburg (Ganz/Graf/Neumann/Streicher) über die Ausbildung der Lehramtsanwärter/innen ganz allgemein. Mit dem Beitrag von Sybille Schütte und Friedrich Gervé starten wir die (sicher nicht vollständige) Dokumentation verschiedener konkreter Kooperationsprojekte. Die Autorin/der Autor berichten über gemeinsame Anstrengungen des Zentrums für schulpraktische Studien an der Hochschule, den Seminaren Offenburg und Lörrach sowie den beteiligten Schulen, die Qualität der schulpraktischen Studien zu verbessern. Timo Leuders zeigt Perspektiven für die Zusammenarbeit der Hochschule und aller Seminare bei der fachdidaktischen Ausbildung in Mathematik und deren konkrete Umsetzung auf. Weiter berichten Olivier Mentz und Xaver Anders (Seminar Lörrach) über die gemeinsamen Bestrebungen der ersten und zweiten Ausbildungsphasen im Europalehramt. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der Tagung „Integratives Unterrichten in der Primarstufe" von nicht unerheblicher Bedeutung (Storz/Mentz). Rudolf Denk weiß vom früheren Nebeneinander der Lehrerbildung und über die positive Entwicklung hin zu grenzüberschreitenden Kooperationen zwischen verschiedenen Ländern, verschiedenen Hochschultypen und den unterschiedlichsten Lehrerbildungsorganisationen zu berichten. Mit seinem Beitrag verlassen wir die erste und zweite Ausbildungsphase und kommen zur so genannten dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Gerd Bräuer beschreibt erste Schwierigkeiten beim Erstellen von spezifischen Textsorten, die beim Eintritt in die Berufswelt auftreten können, zeigt aber gleichzeitig Wege auf, um ihnen zu begegnen. Mechtild Fuchs und Christa Röber beschreiben Fortbildungsreihen an der Hochschule, die musikalisches Basiswissen an fachfremde Lehrer und Lehrerinnen vermitteln und Hilfestellung zu einem systematischen Rechtschreib- und Sprachunterricht geben.

Im zweiten Teil des Heftes finden Sie wie immer „Berichte – Meinungen – Informationen" aus dem Hochschulleben. Mit der Eröffnung des Akademischen Jahres waren bemerkenswerte Preisverleihungen und Auszeichnungen verbunden. Auch gab es in den zurückliegenden Monaten über das eine oder andere Jubiläum zu berichten. Die Eröffnung einer derzeit einzigartigen Einrichtung zur Kinderbetreuung stellte ein ganz besonders herausragendes Ereignis dar. Berichtet wird weiter über Premieren und besondere Veranstaltung sowie über Neues aus dem großen Bereich Forschung und Entwicklung und über vieles mehr.

Die Redaktion

PH FR

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2007/1

Zusammenbringen was zusammengehört: die 1. und 2. Phase der Lehramtsausbildung

Editorial
Helga Epp: **Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 2006** – Im Überblick .. 2
Siegfried Specker: **Grußwort aus dem Regierungspräsidium** 3
Marita Schocker-v. Ditfurth · Eva Woelki: **Kontinuum der Lernerfahrungen statt biografischem Bruch** 4
Wolfgang Panzer · Gudrun Schönknecht: **Professionelle Entwicklung im Bereich Pädagogik** 6
Jürgen Tille-Koch · Timo Leuders: **Der Erwerb didaktischer Kompetenzen bei Mathematiklehrer/innen** 9
Manuel Bär · Jens Friedrich · Marco Oetken: **Naturwissenschaftlicher Unterricht in Studium und Referendariat** 10
Silke Müller · Ingelore Oomen-Welke: **Die Kompetenz, Deutsch zu unterrichten** 12
Nicole Kränkel-Schwarz · Ute Leoni · Eynar Leupold: **Länderübergreifende Bildungsstandards Französisch** 14
Ursula Erdrich · Bernd Friedrich · Josef Nerb: **Wie erkenne ich geeignete Lehrerinnen und Lehrer?** 15
Günter Ganz · Erwin Graf · Monika Neumann · Ralf Streicher: **Leitbild und Zielsetzungen** – Das Staatliche Seminar (Realschule) 16
Sybille Schütte · Friedrich Gervé: **Qualitätsentwicklung der schulpraktischen Ausbildung** 18
Timo Leuders: **Schnittpunkte** – Perspektiven für die Zusammenarbeit der fachdidaktischen Ausbildung in Mathematik 19
Xaver Anders · Olivier Mentz: **Kooperation für eine europäische Zukunft** – Das Europalehramt 22
Elke Storz · Olivier Mentz: **Europalehramt in der Primarstufe** – Ein Café Europe mit Folgen 24
Rudolf Denk: **Vom früheren Nebeneinander zu grenzüberschreitenden Kooperationen** 26
Gerd Bräuer: **Auf die Textsorten des beruflichen Lebens vorbereiten** – Bausteine eines Schreib-Curriculums im Studium 27
Mechtild Fuchs: **Mupaed-Führerschein** – Eine Fortbildungsreihe für den Musikunterricht an der Grundschule 30
Christa Röber: **Rechtschreibung am Samstag** – Eine Fortbildungsreihe 32

Berichte · Meinungen · Informationen

Helga Epp: **Eröffnung des Akademischen Jahres 2006/2007** – Preisverleihung 34
Ingelore Oomen-Welke: **Verleihung des DAAD-Preises 2006** 36
Helga Epp: **Erfolgreiche Lehre** – Verleihung des Lehrpreises 2006 36
Helga Epp: **Verleihung der Ehrennadel an Dieter Merkle** – Verabschiedung des Hochschulratsvorsitzenden 37
Helga Epp: **Prix Bartholdi 2006** – Preisverleihung für eine gelungene grenzüberschreitende Lehrerbildung 39
Ulrika Wolff-Jontofsohn: **Diversity Education in den Mitgliedsstaaten der OSZE** 39
Andreas Lutz: **Zeitung machen – Zeitung lesen: Journalismus und Didaktik im Gespräch** – Eine Ringvorlesung 42
Sabine Peucker · Steffi Weißhaupt: **Einzelförderung: Lernraum für Kinder und Studierende** 43
Leena Bröll · Jens Friedrich · Marco Oetken: **Naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule** 45
Karin Petermann · Christoph Mischo · Marco Oetken: **Das Pandora-Projekt** – Eine Kooperation zum naturwissenschaftlichen Unterricht 47
Klaus Wiebel: **miniphänomena feiert Jubiläum** – 20 Jahre interaktives Experimentieren 50
Helga Epp: **Freiburger Physikbühne** – Eine Premiere mit Folgen 51
Marianne Schindler: **Science für Kinder – auf Französisch?!** 52
Mechthild Hesse: **The Giver** – Ein englischsprachiges Theaterprojekt 54
Miriam Badi · Juliane Höfer: **„Commedia biblica" oder „Der myrrhische Weise aus dem Morgenland"** 56
Traudel Günnel: **Blick zurück nach vorn** – 25+ Jahre Gleichstellungsarbeit an der Hochschule 57
Doris Schreck · Manuela Pluche: **Flexible Kindebetreuung** – Erste Erfahrungen bei den PH-Campinis 59
Alfred Holzbrecher: **Freiburg aus Jugendsicht** – Ein Impuls der Hochschule in die Regio 61
Bernhard Maurer: **Eine bessere Welt ist möglich** – Ein Vortrag von Franz Alt ... 64
Helga Epp: **Interview mit Werner Rynski** 65
Florian Scheuer: **Interview mit Judith Obrocki** 66
Personalia 67
Gerhard Schneider: **Horst Buszello zum Abschied** 68
Adalbert Wichert · Michael Klant: **Zum Tod von Wilhelm Flamm** 71
Wolfgang Schwark: **In Memoriam Dr. Conrad Schroeder** 71

Thema des nächsten Heftes: Innovationen in der Lehre

Helga Epp

Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 2006

Im Überblick

Zusammenbringen, was zusammengehört: die 1. und 2. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – so lautete das Motto des Tags der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Juni 2006, den die Pädagogische Hochschule Freiburg und das Seminar für Didaktik und Lehrerbildung GHS Offenburg gemeinsam veranstalteten. Geboten wurde ein Forum für Studierende und Lehrende sowie Referendar/innen und Ausbilder/innen zum Gedankenaustausch und zur kritischen Reflexion. Neue Verbindungen sollten gestiftet, bestehende gefestigt werden; denn: Lehrerbildung muss über die Phasen hinweg als zusammenhängender berufsbiografischer Prozess angesehen werden, der einen kontinuierlichen Aufbau personaler und beruflicher Kompetenzen gestattet. In diesem Zusammenhang sind Beschreibungen von Kompetenzen und Standards gefragt – nicht nur in den Bildungsplänen der Schulen, sondern auch in den entsprechenden Vorgaben für die Hochschulen und Seminare. Mit ihrem Beschluss vom 16.12.2004 hat sich die Kultusministerkonferenz in diese Richtung bewegt und für die Bildungswissenschaften Kompetenzbeschreibungen und damit verbundene Standards verabschiedet. Sie beziehen sich auf die Bereiche Unterricht, Erziehung, Beurteilung, Beratung, Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung. Die Übereinkunft der Länder, diese Standards zu implementieren und anzuwenden macht eine Abstimmung darüber, welche Teilkompetenzen in den Pädagogischen Hochschulen und welche in den Staatlichen Seminaren zu vermitteln sind, notwendig. Das Verhältnis zwischen einerseits universitärer und andererseits stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird. Seit Oktober 2006 liegen Ausbildungsstandards für die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen) vor, die das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg herausgegeben hat. Auch dies ist ein Instrumentarium, das gemeinsam genutzt werden will. Den Aufbau einer dynamischen, vernetzten Wissens- und Handlungsbasis für lebenslanges (Weiter-)Lernen nennt auch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) einen wesentlichen Schritt. Gerade die Fachdidaktiken sind gefordert, weil sie den Zusammenhang zwischen Bildungszielen, Kompetenzmodellen und realistischen Standardformulierungen domänenspezifisch angemessen herstellen können. Anders gesagt: Studium, Referendariat, Berufseingangsphase und Fort- wie Weiterbildung sind als Einheit mit unterschiedlichen Akzentuierungen zu verstehen. Um mit dem Studium zu beginnen: Es führt in bildungs- und fachwissenschaftliche Wissensbestände ein und ermöglicht reflexive Auseinandersetzungen mit den Lernpotenzialen des Praxisfeldes, wohingegen das Referendariat theoriegeleitet den Ernstfall praktiziert und zum eigenverantwortlichen Unterricht hinführt. Beide Phasen müssen so angelegt sein, dass sie „berufsidentitätsbildende Schlüsselerfahrungen" ermöglichen. Hinzu kommt die dritte Phase, die Fort- und Weiterbildung: Sie ermöglicht den Anschluss an neue fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Entwicklungen, es wird Unterstützung bei der berufsbiografischen Selbstreflexion geboten, die Qualifizierung für Leistungsaufgaben und für neue Aufgaben der Schulentwicklung wird ermöglicht, um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

Die Partner aus Hochschule und Seminar wissen um ihre gemeinsame Verantwortung, die Studierenden und Referendare wirksam bei ihrer berufsbiografischen Arbeit zu unterstützen. Der Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollte dies konkret und praktisch verdeutlichen. Das reichte vom Impulsreferat „Gute Lehrerinnen und Lehrer – vom Wunsch zur Wirklichkeit" (Christoph Mischo) über mehrere parallel veranstaltete Workshops bis hin zur Abschlusspräsentation und Diskussion. Es gab einen umfassenden Informationsaustausch über das, was in den beiden Teilsystemen geschieht und man entwickelte gemeinsame Kooperationsperspektiven.

Im Folgenden dokumentieren wir die Ergebnisse aus den sieben Workshops, die sich u.a. mit dem beruflichen Selbstverständnis, eignungsdiagnostischer Verfahren und mit der professionellen Entwicklung beschäftigten, weiter mit dem Erwerb verschiedener (didaktischer) Kompetenzen in unterschiedlichen Sachfächern oder neuen Herausforderungen bei beispielsweise länderübergreifenden Bildungsstandards.

Der Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung war eine konzentrierte Form des Informationsaustausches, der in absehbarer Zeit fortgesetzt werden soll und dann weitere Staatliche Seminare Südbadens einbeziehen wird.

Tag der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Baden-Württemberg hat in den vergangenen Jahren zahlreiche bildungspolitische Innovationen auf den Weg gebracht. Seit der Einführung der Bildungspläne im Herbst 2004 wird den Schulen nicht mehr vorgegeben, was zu unterrichten ist, sondern welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben sollen. Die Schulen haben mehr Freiheit bei der Umsetzung der Bildungsstandards – Partner des außerschulischen Lebens können dabei wichtige Hilfen und Impulse geben.

Eine zukunftsorientierte Schule soll den Schülerinnen und Schülern Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen vermitteln, die sie befähigen sollen, sich in unserer immer komplexer werdenden Gesellschaft zurecht zu finden und den selbstgewählten gesellschaftlichen Platz einzunehmen.

Zusammenbringen was zusammengehört: Bildungspartnerschaft zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung

Hierzu gehört unter anderem, bei den Schülerinnen und Schülern Bereitschaft zu fordern und zu fördern, Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung zu übernehmen und selbständig Entscheidungen zu treffen sowie deren Konsequenzen zu tragen. Schule soll Kindern und Jugendlichen ein Wertefundament vermitteln, das ihnen eine sittliche und geistige Selbstbestimmung erlaubt. Letztlich ist Schule aufgerufen, unsere Jugend neugierig zu machen für eine aktive Lebens- und Berufsplanung.

Methodisches Geschick und didaktisches Vermögen werden hierbei den Unterrichtenden abverlangt. Eine wichtige Voraussetzung ist vor allem die Zuwendung zu den Kindern und Jugendlichen sowie das ursprüngliche Interesse an jungen Menschen mit dem Ziel, ihnen Geborgenheit zu geben und Wertschätzung entgegenzubringen. Schule kann dies allerdings nicht allein meistern - ein Netzwerk der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist gefordert!

Auf diese verantwortungsvollen und vielfältigen Aufgaben müssen künftige Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden. Die Ausbildungspartnerschaft zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung gewährleistet eine erfolgreiche Bildung der Lehrerinnen und Lehrer durch die enge Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung. Hochschule und Seminare sind Wegbegleiter vom Studium zum Beruf; sie stärken die künftigen Lehrkräfte in ihrer Persönlichkeit, um im gesellschaftlichen und familiären Wandel in Bildung und Erziehung junger Menschen bestehen und selber Stützen für die Kinder und Jugendlichen sein zu können.

Nur durch hervorragend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer kann die Qualität an unseren Schulen erhalten und verstärkt werden. Dafür wünsche ich allen Ausbildungsinstitutionen und vor allem den künftigen Kolleginnen und Kollegen viel Erfolg und Freude.

Siegfried Specker
Schulpräsident Regierungspräsidium Freiburg

Marita Schocker-v. Ditfurth · Eva Woelki

Kontinuum der Lernerfahrungen statt biografischem Bruch

Berufsfeldbezogene Lehrerausbildung

Um es gleich vorweg zu nehmen: Die Vorstellungen davon, was eine qualitätsvolle Lehrerausbildung in der 1. und 2. Phase ausmacht, stimmen auf der Ebene der Prinzipien völlig überein, lediglich die unterschiedlichen Ausbildungskontexte geben andere Schwerpunktsetzungen und Arbeitsbedingungen vor. Zu nennen sind das unterschiedliche Verhältnis von Theorieinput und Praxiserfahrung oder die Möglichkeit, eine überschaubare und über einen längeren Zeitraum konstante Kleingruppe intensiv zu betreuen bzw. dies weniger intensiv mit einer semesterweise wechselnden Großgruppe zu tun.

Studien der Lehrerausbildungs- und Professionswissensforschung haben empirisch belegte Resultate zu der Frage vorgelegt, welche Wissensbasis angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen und wie diese adäquat zu vermitteln sei. Wir werden deshalb in unserem Beitrag zusammenfassen, um welche es sich handelt und mit Beispielen belegen, wie diese Erkenntnisse in beiden Ausbildungskontexten die Grundlage unserer Arbeit bilden.

Vom Hörsaal zum Klassenzimmer: Kontinuität oder Bruch?

Was sagt die Forschung über erfolgreiche Lehrerausbildungsprozesse und wie setzen wir sie in die Praxis um?

Vermittlungswissen und -kompetenzen zum Gegenstand der Lehrerausbildung in allen Phasen machen: Die Grundlage, auf der die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer/innen an Hochschulen betrieben wird, leitet sich häufig *nicht* aus einer wissenschaftlich fundierten Analyse der erforderlichen Kompetenzen in den künftigen Tätigkeitsfeldern ab. Stattdessen legitimieren sich die Lehrangebote durch das traditionelle Selbstverständnis der entsprechenden universitären Disziplinen, die als relevante Bezugswissenschaften gelten. Für die Fremdsprachenlehrerausbildung heißt das beispielsweise, dass „in großen Teilen des Lehramtsstudiums (...) gelehrt (wird), was in den philologischen Disziplinen geforscht wird. Diese Inhalte sind nicht selten von einer Berufsferne, die für Lehramtsstudentinnen und -studenten selbst bei bestem Willen nicht mehr nachvollziehbar sind" (Zydatiß 1998: 9). Zudem findet ein Transfer des Wissens in den Be-

rufsalltag überwiegend nicht statt – nicht einmal in der Form, dass es als Begründungswissen oder Zielperspektive für unterrichtliches Handeln eine Rolle spielt, so eine aktuelle Studie (Bartels 2006).

Für die 2. Phase ist diese Erkenntnis die Basis ihres Selbstverständnisses und ihrer Arbeit. Aber auch an den Pädagogischen Hochschulen des Landes weist das neue Kerncurriculum Englisch beispielsweise durchgängig Module aus, die alle eine didaktische Komponente beinhalten, sprich: Sie reflektieren immer auch die Relevanz des Fachwissens als Vermittlungswissen.

Das biografisch geprägte *berufliche Selbstverständnis* angehender Lehrer/innen als relevante Perspektive einbeziehen: Ein Verständnis von Lehrerausbildung als Integration von Theorie und Praxis greift zu kurz. Als weitere relevante Perspektive, die das Denken und Handeln im Unterricht maßgeblich prägt, muss sich die Lehrerausbildung mit dem beruflichen Selbstverständnis angehender Lehrer/innen auseinandersetzen. Die Ausbildungsforschung weist nach, dass dieses biografisch geprägte Selbstverständnis maßgeblich die Wahrnehmung und die Handlungsdispositionen im Klassenzimmer prägt. Das Ergebnis einer Ausbildungsstudie fasst dies wie folgt zusammen:

„By the time prospective teachers enter college, their beliefs are well formed and tend to be extremely resistant to change. (...D)espite course work and field experiences, preservice teachers' beliefs about teachers and teaching remain largely unchanged" (Johnson 1994: 440).

Unterrichten ist im Wesentlichen eine personenzentrierte Tätigkeit, bei der die Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt steht. Wir versuchen deshalb, in der Lehrerausbildung berufsidentitätsbildende Schlüsselerfahrungen zu ermöglichen. Dies ist im Kontext der 2. Phase durch die Arbeitsbedingungen und die Gruppengröße einfacher als im Kontext Hochschule. Dennoch ist es auch hier möglich, in der Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven von den Vorstellungen der Studierenden auszugehen, sich also zu fragen, was sie aufgrund eigener Lernerfahrungen mit dem Lernpotenzial des Klassenzimmers verbinden. Oder es lässt sich durch Ansätze forschenden Lernens die Fähigkeit entwickeln, Unterricht unter Einbeziehung verschiedener relevanter Perspektiven zu verstehen und notwendige Veränderungen unter Mitwirkung der Beteiligten zu erproben und gemeinsam zu reflektieren (Schocker-v. Ditfurth 2001). Zu diesen „relevanten Perspektiven" zählt neben den publizierten Wissensbeständen oder dem Erfahrungswissen der Lehrer/innen und der Schüler/innen im jeweiligen Praxiskontext vor allem auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Selbstverständnis.

Durch *Modelllernen* und reflektiertes *Erfahrungslernen* Handlungskompetenzen entwickeln: Die langjährigen Prägungen einer Lernerbiografie können nur dann wirkungsvoll weiterentwickelt werden, wenn die Studierenden in ihrer Ausbildung überzeugenden Alternativen begegnen. Je anschaulicher diese Lehrangebote sind, desto glaubwürdiger und damit handlungsrelevanter werden sie sein. Diese Vermutung wird von Schulentwicklungsexperten unterstützt, welche die derzeit praktizierte Lehrerbildung der 1. Phase für kritikwürdig halten, da diese in erster Linie auf *vague conceptions* basiere: Die Lehrangebote bewegten sich meist auf der Ebene abstrakter Begriffe, die für die Studierenden Leerformeln seien, da sie damit keine entsprechenden Vorstellungen einer Realisation verbinden könnten (Fullan 1993: 109). Dies wird durch zahlreiche Ausbildungsstudien bestätigt:

„(I)f preservice teachers' beliefs are to shift at all, they must (...) have successful encounters with alternative instructional practices and alternative images of teachers" (Johnson 1994: 451).

Resümee

Es geht in allen Phasen der Lehrerausbildung um „eine persönlichkeitsfördernde Hinführung zur beruflichen Rolle des Pädagogen und Lehrers", die sich „vor allem in der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit zeigt, über das Tätigkeitsfeld des Lehrers in fachlich strukturierter und pädagogisch-didaktisch verantwortlicher Form reflektieren zu können" (Zydatiß 1998: 283).

Im Idealfall ist das Handeln des Einzelnen jenseits der Grenzen eines Unterrichtsfaches Ausdruck einer *pädagogischen Grundhaltung*, die von den Lehrerinnen und Lehrern einer Schule gemeinsam getragen wird. Voraussetzung dazu ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernbedingungen eines schulischen Umfeldes. Dies ist in der 1. Phase der Lehrerausbildung nur bedingt möglich, kann jedoch durch umfangreichere Folgeprojekte, die aus den Hochschulseminaren hervorgehen – beispielsweise im Rahmen von Staatsexamensarbeiten oder von der Hochschule betreuter Blockpraktika – weiter verfolgt werden.

Wir konnten im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung unseres Workshops feststellen, dass es wichtig ist, den Übergang von der Hochschule zum Referendariat als Kontinuum bisheriger Lernerfahrungen und nicht als biografischen Bruch zu gestalten. Der Erfahrungsaustausch am Tag der Lehrer/innenausbildung hat uns davon überzeugt, dass dies möglich ist, da wir in den prinzipiellen Zielsetzungen und Arbeitsweisen übereinstimmen.

Literatur

Bartels, Nat (2006): The Construct of Cognition in Language Teacher Education and Development. Diss. Justus-Liebig-Universität Gießen. - Fullan, Michael (1993): Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London. - Johnson, Karen E. (1994): „The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers". Teaching & Teacher Education 10, 4, 439-452. - Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen. - Zydatiß, Wolfgang (Hg.) (1998): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs? Berlin/München.

Wolfgang Panzer · Gudrun Schönknecht

Professionelle Entwicklung im Bereich Pädagogik

Aufgaben in Studium und Referendariat

Die KMK-Standards für die „Bildungswissenschaften" umfassen alle wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen (KMK 2004). Diese Standards sollen als Grundlage für Studium und Vorbereitungsdienst gelten und gemeinsam überprüft und weiterentwickelt werden. Das Modell einer zweiphasigen Lehrerausbildung wird beibehalten. Dabei ist das Ziel der ersten Phase die Erschließung pädagogischer Praxis mit theoretischem Schwerpunkt, Ziel der zweiten Phase ist die theoriegeleitete Reflexion mit praktischem Schwerpunkt. Nun soll durch die Koordination von Studium und Referendariat ermöglicht werden, dass „insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird." (KMK 2004, 4)

Diese Konzeption spiegelt den aktuellen Diskussionsstand zur Lehrerbildung wider. Professionalisierung bezeichnet einen berufsbezogenen, individuellen Entwicklungsprozess in Studium, Referendariat und der Berufstätigkeit, der sich über einen langen Zeitraum von ca. zehn Jahren erstreckt. In den drei Phasen werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (Schönknecht 1997).

Lehrerbildung an der Hochschule

Für den Beruf erforderliche Kompetenzen, die in Studium und Referendariat erworben werden sollen, beinhalten Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen und sind damit Grundlage für professionelles Handeln. „Fach"-wissen für Lehrer/innen in der ersten Phase wird in der Erziehungswissenschaft und der pädagogische Psychologie, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken erworben. Um dabei nicht den Erwerb „trägen" Wissens zu unterstützen, muss mit dem fachlichen (wissenschaftlichen) Wissen auch Wissen über Anwendungsbedingungen und Handlungsstrukturen erworben werden. Die Qualität des Wissens zeigt sich an der begrifflichen Differenziertheit, der Vernetzung und der Organisation unter der Perspektive des beruflichen Handelns und an der Fähigkeit, es auf konkrete Anwendungssituationen zu beziehen (Terhart 2000, 55). Damit solches Wissen in der ersten Phase erfolgreich erworben werden kann, müssen didaktische und methodische Ansätze in der Lehrerbildung berücksichtigt werden, die Integration, Reflexion und Anwendungsbezug ermöglichen. Ein „wissenschaftlicher Habitus" ist Ziel der Ausbildung in der Hochschule. Er beinhaltet Reflexionskompetenz von Praxisproblemen, ebenso wie das Wissen über Funktion und Grenzen der Wissenschaften und der wissenschaftlichen Ausbildung.

Praxisphasen und der Praxisbezug im Studium haben daher nicht die Aufgabe, Kompetenzen für das Unterrichten zu erwerben (dies ist Hauptaufgabe der zweiten Phase), sondern die Differenzen von Theorie und Praxis aufzuklären und eine Haltung forschenden Lernens zu fördern. Geeignete Methoden wie Fallarbeit, Analyse von Unterricht (Videosequenzen oder reale Unterrichtssituationen) dienen nicht der Einübung in das spätere Tätigkeitsfeld, sondern der kritischen Reflexion der eigenen Erfahrung, der subjektiven und wissenschaftlichen Theorien sowie dem Erwerb vernetzten Wissens.

Die Aufgabe der Vernetzung und des Bezugs auf die pädagogische Praxis des vielfältigen berufsspezifischen wissenschaftlichen Wissens, das Lehrer/innen für professionelle Tätigkeit benötigen, wird in den derzeitigen Strukturen der Hochschulen zu wenig berücksichtigt. Diese Integrationsleistung müsste stärker in Lehre und Forschung berücksichtigt werden. Hier sind andere Lehr-/Lernformen im Studium und damit eine Vernetzung der in unterschiedlichen Fachbereichen angebotenen Inhalte unabdingbar.

In unserem Workshop wurden die Ansätze wie forschendes Lernen in Praxisprojekten, Fallorientierung, biografisch-reflexives Lernen (z.B. Portfolioarbeit) und videogestützte Fallarbeit, die an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bereits realisiert werden, diskutiert. Die Rückmeldungen in diesem Bereich waren sehr positiv, gefordert wurde allerdings auch eine stärkere Vernetzung der Ansätze in den Fachbereichen und die verstärkte Kooperation unter den Lehrenden, insbesondere auch unter den Anforderungen der aktuellen Prüfungsordnungen. Bei der bereits bestehenden Kooperation in Pädagogik (regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen mit Studierenden und Lehramtsanwärter/innen, die wir in den letzten zwei Jahren angeboten haben) ergaben sich ähnliche Diskussionen wie im Workshop: Die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase wurde von den Beteiligten als sehr sinnvoll und wichtig eingeschätzt. Studierende und Lehramtsanwärter/innen entwickelten interessante Vorschläge für intensivere Kooperation. Regelmäßige Hospitation von Studierenden in der zweiten Phase würde Peer-Reflexion und gemeinsame Fallarbeit ermöglichen. Hier könnten feste Teams aus der ersten

Abb. 1: Im großen Auditorium.

und zweiten Phase über einen längeren Zeitraum gebildet werden, in denen angehende Expert/innen mit Novizen lernen.

Die Teilnahme von Studierenden an Lehrerfortbildungsangeboten oder regelmäßig stattfindende kooperative pädagogische Seminare mit unterschiedlichen Themen an der Hochschule wurden ebenfalls von Studierenden gewünscht. Im Schulalltag von Referendar/innen können vielfältige Themen gefunden werden, die sich als Gegenstand gemeinsamen forschenden Lernens von Studierenden und Lehramtsanwärter/innen eignen und Reflexions- und damit Professionalisierungsprozesse anregen. Auch die Möglichkeit eines begleiteten Praxissemesters mit pädagogischem Schwerpunkt zu Beginn des Studiums wurde intensiv diskutiert – ein Modell, das an einigen Hochschulen (z.B. Bremen, Bielefeld) als intensiv von der Hochschule begleitetes „integriertes Eingangssemester" seit längerem mit sehr positiven Erfahrungen realisiert wird.

Abb. 2: Ausbildung im Klassenraum.

Inwiefern solche Kooperationsformen innerhalb der bestehenden Strukturen realisiert werden können, muss überdacht werden – einige Vorhaben könnten sicher nur durch strukturelle und organisatorische Veränderungen realisiert werden.

Im Folgenden möchten wir nach diesen grundsätzlichen und allgemeineren Überlegungen vor allem zur ersten Phase am Beispiel der Ausbildung in Pädagogik am Seminar Offenburg detaillierter auf die Umsetzung einer kompetenzorientierten Ausbildung in der zweiten Phase eingehen.

Pädagogik am Seminar Offenburg

Während an der Pädagogischen Hochschule die wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund steht, greifen die Seminare für Didaktik und Lehrerbildung die Inhalte dieser ersten Phase auf und verknüpfen sie mit der Arbeit an den Schulen und im Unterricht.

Angelerntes Wissen hilft künftigen Lehrerinnen und Lehrern oft nur sehr wenig in der konkreten Unterrichtssituation. Eine pädagogische Professionalität in der Lehrerausbildung muss nach unseren Erfahrungen folgendes leisten:

- die Bereitschaft, für sich Bedeutsames zu lernen,
- die eigene Persönlichkeitsentwicklung in den Blick zu nehmen,
- die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen.

Ferner gilt es, die Selbstwahrnehmung und die Selbstreflexion zu schulen. Natürlich sollte die Berufswahl von einer positiven Grundhaltung gegenüber dem Beruf geprägt sein. Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollten sich über die Anforderungen im Grund- und Hauptschulbereich, insbesondere vor der Klasse, im Klaren sein.

Daher wurde am Seminar Offenburg für die Arbeit mit Lehramtsanwärter/innen folgende Zielsetzung entwickelt:

- Pädagogik-Veranstaltungen dienen der Begleitung, der Bearbeitung und der Reflexion des Schulalltags, d.h. der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in den Schulen.
- Pädagogik-Veranstaltungen sind der Ort für konkrete Trainingssituationen und für Rückmeldungen – sie bieten dafür einen geschützten Raum.
- Pädagogik-Veranstaltungen dienen zur Bearbeitung der konkreten pädagogischen und methodisch-didaktischen Aufgaben, die sich aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer ergeben.
- Erfahrungslernen steht im Mittelpunkt aller Aktivitäten.
- In der Ausbildung wird prozessorientiert gearbeitet (vgl. auch Holzbrecher 2001).

Diese Inhalte prägen die gesamte Ausbildung am Seminar Offenburg. Wir arbeiten sehr individuell mit den Lehramtsanwärter/innen, indem wir uns am Bedarf und den Erfahrungen eines jeden Einzelnen orientieren. Im Ergebnis geht es darum, die eigenen Handlungskompetenzen auf- und auszubauen. Begleitet werden die Referendare von Ausbilder/innen, die alle selbst zusätzlich „vor Ort" unterrichten.

Unterstützt wird die Arbeit der Ausbilder/innen durch standardisierte Instrumente wie Interviews, Anforderungen für Unterricht und Seminarveranstaltungen sowie Ausbildungsgespräche. Ein besonders wichtiges Instrument für die Pädagogik-Veranstaltungen ist unser „Einschätzungsdiagramm" (s. Abb. 3). Dieses dient als Grundlage dafür, ein eigenes „Kompetenzprofil" zu erarbeiten. Zu bearbeitende Kompetenzfelder sind für uns die Bereiche *Selbstverantwortung, Rolle, Performanz* (Wirkung der Person), *Führung* und *Handwerkszeug*. Das sog. Handwerkszeug bezieht sich auf die Bereiche Moderation, Visualisierungs- und Präsentationstechniken und Dokumentation von Lernprozessen u.v.m.

Vor dem Hintergrund der erwähnten Kompetenzfelder meint Handlungskompetenz nicht eine lineare Entwicklung, sondern die Fähigkeit zur Auseinandersetzung, die Suche nach Lösungen, das Aus- und Bewerten von Erfahrungen, die Selbstreflexion über „Stolper- und Meilensteine"

im offenen Lernprozess, das alles umrahmt von den Kompetenzfeldern, die Orientierung geben. Dieses Vorgehen versucht der falschen Erwartungshaltung nach Rezepten und Tipps entgegenzuwirken.

Ein weiterer Schwerpunkt der eigenen Lernarbeit ist – neben dem Aufbau von Handlungskompetenz – auch das Wissen um die eigene konzeptionelle („Theorie-") Arbeit, von der das eigene Handeln beeinflusst und gesteuert wird. Die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von Fachwissen, die individuelle Sicht auf und Aneignung von Welt, Rückmelde- und Reflexionskultur, Alltagswissen und biografische Erfahrungen prägen die konzeptionelle Arbeit.

In den Lernweg zur Handlungskompetenz fließen die subjektiven Theorien über Schule und Unterricht ein und werden im Arbeitsprozess mit den alltäglichen Unterrichtssituationen abgeglichen. In der Konsequenz müssen vier Bereiche durch die Lehramtsanwärter/innen bearbeitet und geklärt werden:

- die eigene Vorstellung von Schüler/innen (welches Bild habe ich z.B. speziell von Schulanfänger/innen, von Grund- oder Hauptschüler/innen, generell von Kindern und Jugendlichen?)
- die eigene Vorstellung von Unterricht (welches sind meine Ziele und Ideen, wo liegen meine Schwerpunkte, was sind meine favorisierten Methoden, meine Regeln und Rituale?)
- die eigene Vorstellung vom Vorgang des Lernens (wie, was, von wem lernen Kinder und Jugendliche, welche Lerntheorien sind bekannt und welche prägen meine Arbeit?)
- die eigene Vorstellung von Schule (was sind meine Visionen von Schule, was zeichnet aus meiner Sicht eine „gute" Schule aus?).

Bereiche	Anforderungen	Kriterien	1	2	3	4	5
Soziale und personale Kompetenzen	Positive Grundhaltung	Habe ich eine positive Grundhaltung dem Beruf/der Ausbildung im Seminar gegenüber?					
	Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft	Nehme ich meine persönliche Entwicklung wahr? Gestalte ich zielgerichtet meine Entwicklung? Bin ich mutig und offen, Neues auszuprobieren?					
	Engagement	Wie trage ich aktiv durch Einbringen eigener Kompetenzen/Erfahrungen zur Qualität der Veranstaltung bei?					
	Selbstorganisation/ Eigenverantwortung	Bearbeite ich eigene Lernfelder? Nutze ich Trainingsmöglichkeiten? Mache ich meine eigene Position sichtbar? Halte ich Verbindlichkeiten/Regeln/Absprachen ein?					
	Führungsverhalten	Übernehme ich Verantwortung für den Prozess/das Ergebnis? (z.B. Präsentation von Gruppenergebnissen, Moderation)					
	Offenheit	Mache ich meine Erfahrungen aus der Schulpraxis transparent?					
	Teamfähigkeit	Arbeite ich in Groß- und Kleingruppen ziel- und aufgabenorientiert?					
Rolle	Rollenbewusstsein	Nehme ich unterschiedliche Rollen wahr? Erlebe ich mich bewusst in unterschiedlichen Rollen?					
	Rollenadäquates Verhalten	Wie trete ich im Seminar auf? Wie gehe ich mit unerwarteten/schwierigen Situationen um?					
Berufsspezifische Kompetenzen	Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit	Wie trete ich mit unterschiedlichen Personen in Kontakt? Verwende ich berufsspezifische Fachsprache?					
	Reflexionsfähigkeit	Kann ich Inhalte und Erfahrungen analysieren, strukturieren, aus der Distanz betrachten, Vernetzungen aufzeigen und übergeordnete Fragestellungen erkennen?					
	Theoriekompetenz	Bringe ich fachliches/fachdidaktisches Wissen und Kompetenzen in die Gruppe ein? Verwende ich eine Fachsprache? Wie gehe ich mit Defiziten und Lernfeldern um?					

1 = fast nicht erkennbar 2 = ansatzweise erkennbar 3 = deutlich erkennbar 4 = durchgängig erkennbar 5 = in hohem Maße ausgeprägt

Abb. 3: Einschätzungsdiagramm als Grundlage für den Ausbildungsbereich: Ein wichtiges Instrument für die Arbeit mit Lehramtsanwärter/innen.

Zunehmend müssen die Lehramtsanwärter/innen im Verlauf des Referendariats in der Lage sein, die eigenen Lernprozesse zu dokumentieren, sie nach einem gewissen Zeitraum auszuwerten, indem sie über ihr eigenes Tun in der Schule und im Unterricht berichten und ihre eigenen subjektiven Theorien und Konzepte offen legen. Dieses wird sowohl in den jeweiligen Veranstaltungen als auch im Prüfungszeitraum in den beiden Kolloquien (pädagogisches und didaktisches Kolloquium) erwartet. In dieser Situation gehen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer von ihren eigenen Zielvorstellungen aus und reflektieren die Ergebnisse ihrer Entwicklung.

Literatur

Holzbrecher, A. (2001): Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: Pädagogik H. 3, S. 38ff. - KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. - Pädagogik am Seminar Offenburg (2006): Manuskript. Offenburg. - Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim - Terhart, E. (2000) (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim.

Jürgen Tille-Koch · Timo Leuders

Der Erwerb didaktischer Kompetenzen

Mathematiklehrerinnen und -lehrer in der ersten und zweiten Ausbildungsphase

Während für die erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile der Lehrerbildung bereits Standards der KMK vorliegen (Beschluss vom 16.12.2004), findet man entsprechende Standards für die fachbezogenen Anteile lediglich in fachübergreifender Form als „Kerncurriculum Fachdidaktik" der Gesellschaft für Fachdidaktik aus dem Jahre 2004. Die Spezifizierung von fachlichen und fachdidaktischen Standards für jedes einzelne Fach steht noch aus, muss aber als zentral für eine gelingende Reform der Lehrerbildung angesehen werden.

Der Workshop bot die Chance, diesen notwendigen Dialog konstruktiv anzustoßen. Gemeinsam wurden exemplarische Bausteine für einen Kompetenzkatalog für das Fach Mathematik erarbeitet:

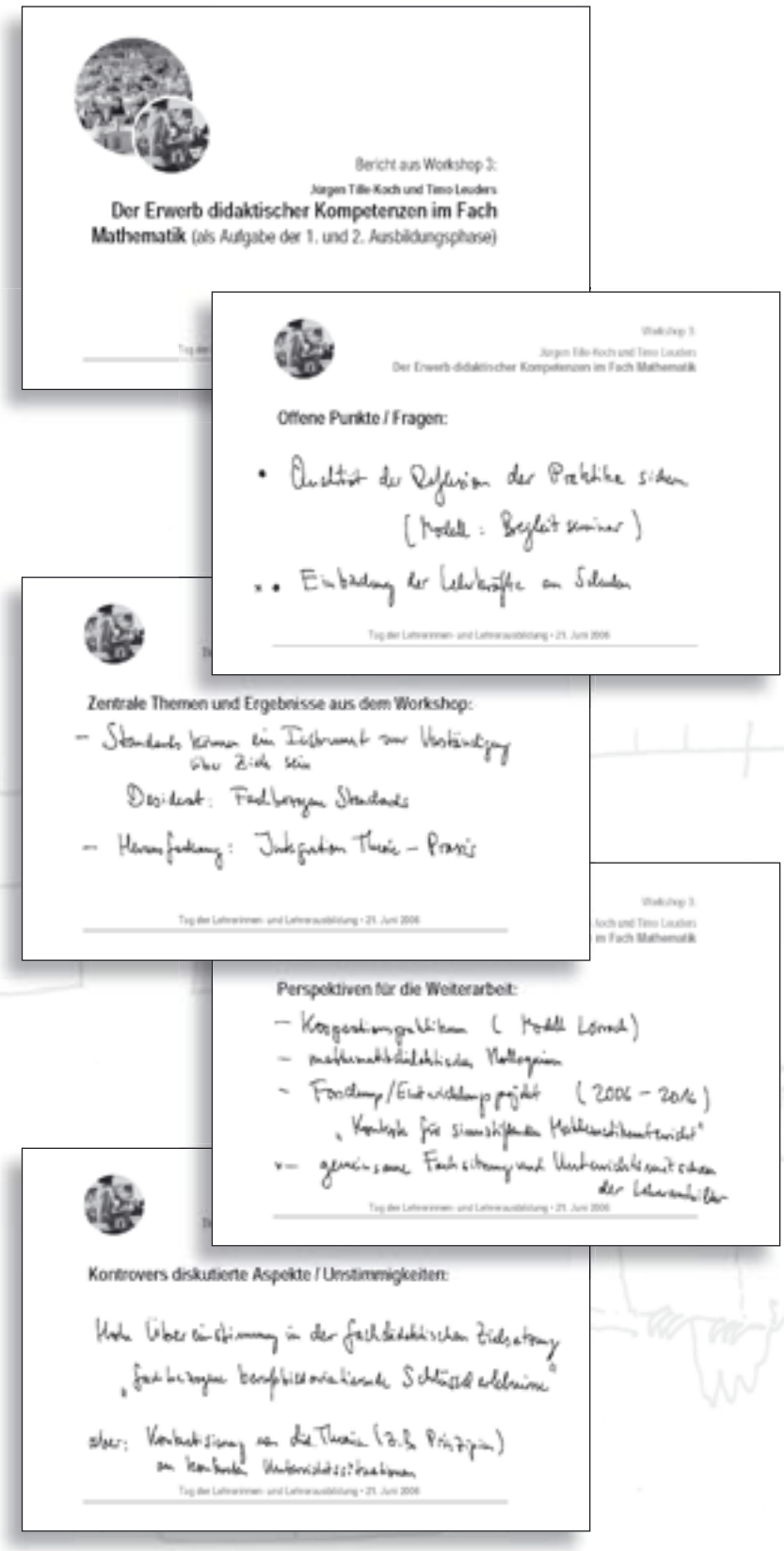
Was erwarten wir von Lehrerinnen und Lehrern nach den Ausbildungsphasen hinsichtlich ...

- fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten?
- eines angemessenen Mathematikbildes?
- fachbezogener didaktischer und methodischer Kenntnisse?

Welchen Zwischenstand der Ausbildung erwarten wir nach der ersten Phase? Was können die einzelnen Phasen leisten? Wie verteilen sich die Verantwortlichkeiten?

Der Fachbereich Mathematik an der Hochschule hat bereits mit der Erarbeitung eines Kompetenzkataloges, der als Orientierung für Lehrende wie Studierende dienen soll, begonnen. Zudem werden Eingangsprüfungen für die Aufnahme des Studiums für das Lehramt Mathematik erwogen. Diese Entwicklungen wurden kurz dargestellt und eine mögliche und wünschenswerte Zusammenarbeit mit den Partnern an den Studienseminaren diskutiert.

Weiterhin wurden Modelle der Kooperation vorgestellt: ein gemeinsames Praktikum von Studierenden der Pädagogischen Hochschule und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus dem Seminar Lörrach und ein für die nächsten zehn Jahre angelegtes Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Kontexte für sinnstiftenden Mathematikunterricht" (KOSIMA).



Diese handschriftlich festgehaltenen Ergebnisse, Fragen etc. aus dem Workshop hat Timo Leuders in seinem Beitrag „Schnittpunkte" (s. S. 19ff.) aufgegriffen und ausformuliert.

Manuel Bär · Jens Friedrich · Marco Oetken

Naturwissenschaftlicher Unterricht in Studium und Referendariat

Neue Ideen und Initiativen

Der Workshop beschäftigte sich mit zwei Vorhaben, die den Stellenwert des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Grund- und Hauptschulen verstärken sollten: Zum einen mit der Qualifizierung vor allem fachfremder Lehreranwärter/innen durch ein Pflichtmodul „Naturwissenschaftliches Arbeiten in Grund- und Hauptschule" (Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Offenburg); andererseits mit dem *NAWIlino*-Projekt, das naturwissenschaftliche Inhalte stärker in den Grundschulunterricht integrieren und dabei eine engere Verzahnung der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung erreichen will (Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Chemie).

Das Dilemma besteht seit Jahrzehnten: Grund- und Hauptschulen haben einen großen Bedarf an naturwissenschaftlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern, der Anteil der Studierenden in den Fächern Chemie oder Physik (Lehramt GHS) ist dagegen äußerst gering. Ein weiteres Abwarten und Hoffen auf steigende Studierendenzahlen in diesen Fächern würde den Bedarf der Schulen noch länger negieren. Hier setzt das Seminar Offenburg mit einem naturwissenschaftlichen Pflichtmodul für alle Lehreranwärter/innen an: Die systematische naturwissenschaftliche Fachlichkeit kann sicher eine wichtige Hilfe beim Unterrichten sein. Oft aber ist die reine Fachlichkeit auch eine Hürde, die den Zugang der Kinder und Jugendlichen zur Naturwissenschaft erschwert oder gar verbaut.

Das Pflichtmodul teilt sich deshalb auf in eine Einheit „Arbeiten im naturwissenschaftlichen Fachraum" und eine zweite Einheit „Naturwissenschaftliches Arbeiten im Klassenzimmer". Das Modul will Berührungsängste abbauen, Mut machen und Zuversicht verbreiten, damit Lehrer/innen sich auf naturwissenschaftliches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen besser einlassen können.

Hochschulprojekt *NaWIlino*

Im Rahmen des *NAWIlino*-Projektes werden Schülerinnen und Schüler aus Grundschulklassen an die faszinierende Welt der Chemie und Naturwissenschaften herangeführt. Bei einem Besuch einer Grundschulklasse im *NAWIlino*-Labor werden alle Kinder mit weißen Laborkitteln, Schutzbrillen und Namensschildern ausgestattet und bei allen Experimenten von Mitarbeitern und Studierenden der Abteilung Chemie betreut, die in einer speziellen Vorbereitungsveranstaltung ausgebildet wurden. Sämtliche Experimente werden in alltagsrelevanten Kontexten im Praktikum von den Kindern selbständig durchgeführt.

Abb. 1: Grundschüler beim Experimentieren.

Die Abteilung Chemie bietet für Lehramtsstudierende in jedem Semester eine Veranstaltung *Heranführen von Kindern im Grundschulalter an Chemie und Naturwissenschaften* an. Die Studierenden erhalten damit in Hinblick auf die Studienordnung des jeweiligen Lehramtes die Möglichkeit, mit der Teilnahme an der Veranstaltung und einer bestimmten Anzahl an Betreuungstagen im *NAWIlino*-Labor, einen Projekt- oder Hauptseminarschein zu erwerben. Das Projekt richtet sich somit auch an Studierende des Lehramtes Grund-, Haupt- und Realschule mit naturwissenschaftlicher Fächerausrichtung. Durch die Betreuung von Schüler-Kleingruppen im *NAWIlino*-Labor erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Schülervorstellungen, Lernvorgänge und Denkprozesse der Kinder intensiv beobachten zu können.

Darüber hinaus wird ein Experimentierkasten zu den Themenfeldern Feuer, Wasser, Erde und Luft entwickelt, der eine Vielzahl von altersgemäßen Versuchen mit relativ geringem Aufwand und Gefahrenpotential ermöglicht. Die Experimentierkästen werden mit allen notwendigen Materialien zur praktischen Durchführung der im *NAWIlino*-Labor durchgeführten Experimente ausgestattet und an interessierte Lehrkräfte ausgeliehen.

In speziellen Fortbildungen werden Grundschul-Lehrkräfte durch das selbständige Experimentieren im Labor in einer schülerorientierten Vermittlung und Erarbeitung naturwissenschaftlicher Phänomene geschult und können so als Multiplikatoren die Einbindung naturwissenschaftlicher Fragestellungen in den Grundschulunterricht nachhaltig fördern. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhalten ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien (Experimentieranleitungen, Schülerarbeitsblätter,

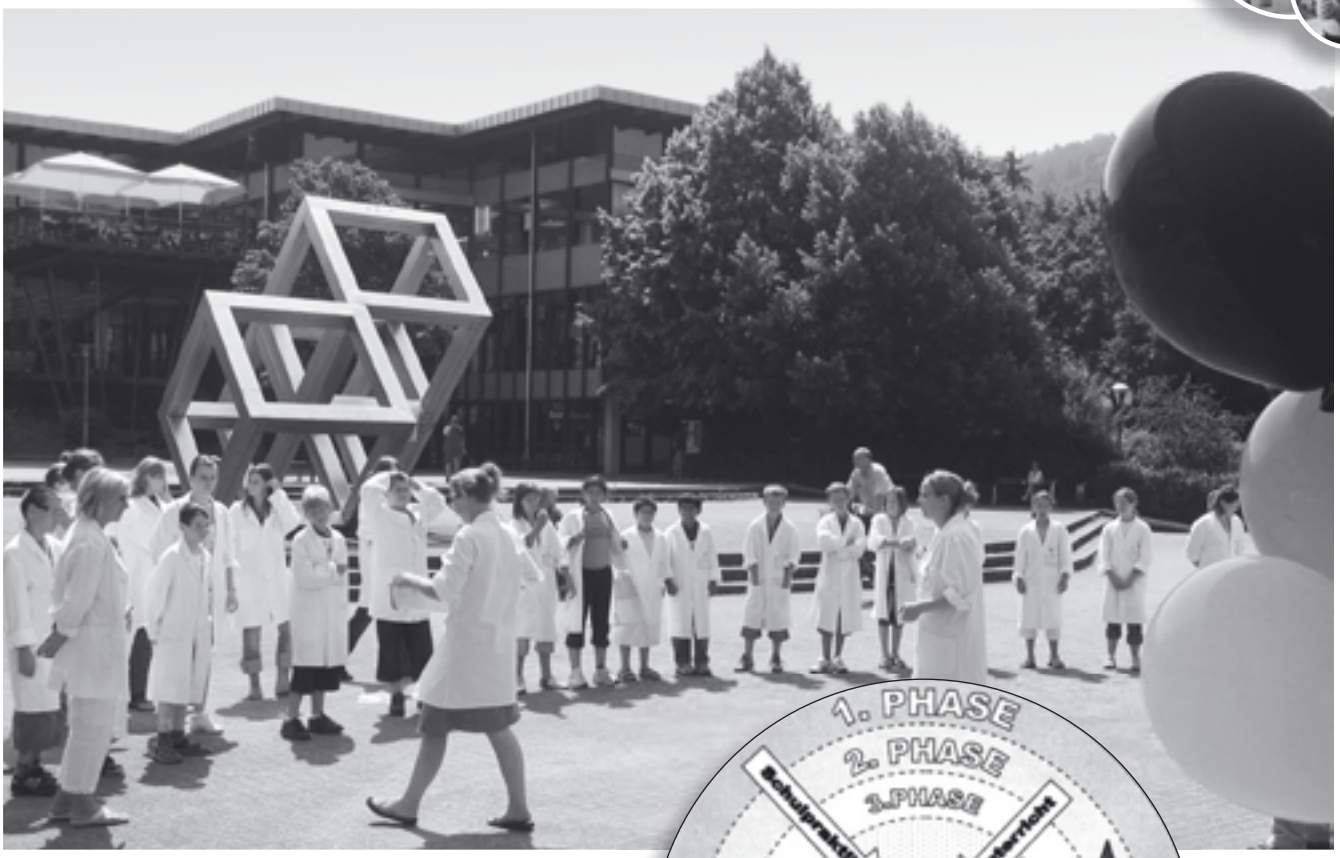


Abb. 2: Demonstration auf dem Campus.

Lösungsblätter) in gedruckter und digitaler Version, um einen Transfer der Fortbildungsinhalte in die Schulpraxis zu ermöglichen. Damit wird die Möglichkeit gegeben, die in den Lehrerfortbildungen bzw. in den Praktika vorgestellten Experimente auch im eigenen Unterricht einsetzen zu können und gleichzeitig gewährleistet, dass die Erarbeitung naturwissenschaftlicher Phänomene trotz der häufig vorzufindenden mangelnden Ausstattung der Schulen stattfinden kann.

Zentrale Thesen und Ergebnisse aus dem Workshop

Ein fundierter naturwissenschaftlicher Unterricht findet an Grund- und Hauptschulen zu selten statt. Gründe für geringes experimentelles Arbeiten sind u.a. Klassengröße, fehlende Material- und Fachraum-Ausstattung, mangelnde fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte (viele Lehrkräfte müssen fachfremd unterrichten!). Zudem muss die Zusammenarbeit zwischen den naturwissenschaftlichen Abteilungen der Pädagogischen Hochschule und den Seminaren verbessert werden. Insgesamt ist eine Stärkung der Naturwissenschaften notwendig.

Kontrovers diskutierte Aspekte: Die Finanzierung von Lehrerfortbildungen ist nicht gesichert; hier müsste eine Unterstützung durch Hochschulen und Regierungspräsidien erfolgen. Die Teilnahme an den *NAWIlino*-Veranstaltungen durch die Lehrkräfte darf nicht die Weiterbildung ersetzen.

Perspektiven für die Weiterarbeit: Regelmäßige Treffen und Absprachen mit dem Arbeitskreis zur Förderung der Naturwissenschaften in der Schule (AFN) sind notwendig. Gemeinsame Planung, Koordinierung und Durchführung von Lehrerfortbildungen und die stärkere Einbindung der Studierenden mit nicht-naturwissenschaftlichen Fächern in Module mit naturwissenschaftlichen Inhalten (1. Phase) sind wünschenswert. Die Förderung der Kooperation zwischen Referendaren und Studierenden sollte verstärkt und Schüler/innen zum wissenschaftlichen Studium aktiviert werden. Die Einbindung der Entwicklung und Erprobung der Experimentierkästen sollte in die Seminarausbildung integriert werden.

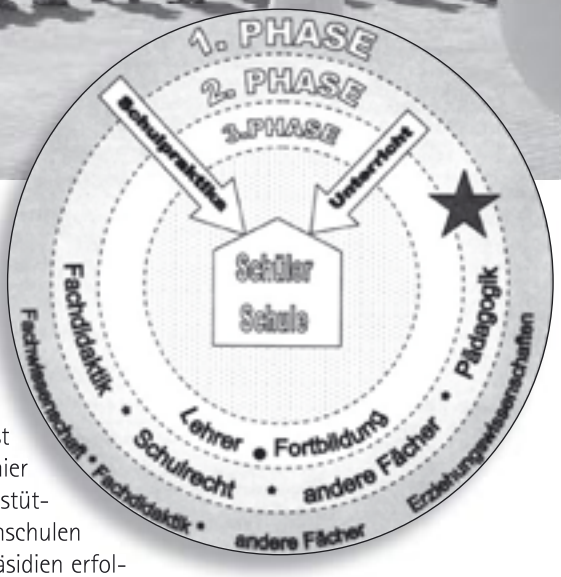


Abb. 3: Verbindung der 1. bis 3. Phase der Lehrerausbildung.

Silke Müller · Ingelore Oomen-Welke

Die Kompetenz, Deutsch zu unterrichten

Kompetenzerwerb in Studium und Referendariat

HÜPFEND
nach Hause
ein Schulkind.
So eine
Lehrerin
möchte ich
auch sein.

Arnfried Astel [1]

Die ca. zwanzig Teilnehmenden des Workshops – Lehrende an Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, an der Pädagogischen Hochschule, an Schulen; Referendarinnen sowie Studierende – beschäftigten sich mit den folgenden Fragen und Vorlagen.

Welche Kompetenz braucht ein/e Deutschlehrer/in, um erfolgreich zu unterrichten? Diese Eingangsfrage führte den Workshop zu folgenden Teilaspekten:

Ausgehend von der allgemeinen Diskussion über Kompetenzen und Standards für Lehrpersonen, konkretisierten wir diese für den Deutschunterricht. Dazu benutzten wir vorliegende Konzeptionspapiere der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) und der Schweiz sowie Standards für die Lehrerbildung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (s. Abb. 1).

Tätigkeiten	LCH-Berufsleitbild 1993	KMK 2004	GFD 2005
fachlich unterrichten	Fachleute für das Lernen	fach- und sachgerecht unterrichten Lernsituationen gestalten	theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion fachbezogene Vermittlungskompetenz
erziehen	pädagogische Schule gestalten	Kennen der Lebensbedingungen der Schüler, Einfluss auf deren Entwicklung Werte und Normen, selbstbestimmtes Urteilen der Schüler fördern Konfliktlösungen	
beraten		Fähigkeiten und Selbstbestimmung fördern	
beurteilen		Leistungsbeurteilung auf der Basis transparenter Maßstäbe	fachbezogene Diagnose- und Beurteilungskompetenz
Diagnosen stellen		Lernvoraussetzungen, Lernprozesse, Beratung	
sich selbst bilden	personale Stärke, persönliche Weiterentwicklung und Fortbildung	Lehrerberuf als Lernaufgabe	
in Schule und Quartier wirken und die eigene Leistung bewerten	Schulauftrag, Team vor Ort, Mitgestaltung	Lehrerberuf als öffentliches Amt	Entwicklungs- und Evaluationskompetenz
offen sein	Vielfalt ist Bereicherung		
kommunizieren			Kommunikationskompetenz

Abb. 1: Kompetenzmodelle im Vergleich.

Die Kompetenzvorstellungen der Workshopteilnehmer/innen wurden gesammelt und auf der Grundlage der KMK-Standards strukturiert. Die TeilnehmerInnen formulierten die allgemeinen Vorgaben der KMK-Standards genauer auf der mittleren Ebene und der Kompetenzen in Deutsch (s. Abb. 2).

Kompetenzerwerb als Aufgabe der Ausbildung: Was tragen die erste und die zweite Ausbildungsphase dazu bei? Wo sind wir schon stark, wo noch nicht? Die Stärken der Pädagogischen Hochschule liegen in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehre und Forschung; das Fach ist im nationalen Rahmen sehr gut positioniert. Es kann aber nicht gewährleisten, dass sein Angebot alle im Institut für deutsche Sprache und Literatur Studierenden erreicht. Oft werden Angebote eingefordert, die bereits bestehen. Folglich sahen wir Schwächen im Bereich der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und in der Verbindlichkeit. Die Seminare für Didaktik und Lehrerbildung haben ihre Stärke im klareren Rollenkonzept der Beteiligten und in der genauen und reflektierten schulpraktischen Umsetzung didaktischer Erkenntnisse.

Gibt es Felder, in denen eine engere Vernetzung zwischen erster und zweiter Phase notwendig und schon möglich erscheint? Erinnert wurde an die Gesprächskreise zwischen Hochschule und Seminaren einerseits, die Ende der 90er Jahre bestanden sowie an Gesprächskreise in Deutsch. Diese Initiativen sind aufgrund der erhöhten Belastung durch Hochschulreform und neue Prüfungsordnungen nicht weitergeführt worden, weil die Arbeitsrhythmen zu verschieden sind. Sie sind es aber wert, wiederbelebt zu werden.

Vereinzelt bestehen oder bestanden Lehraufträge oder Gastvorträge an und Lehrkooperationen mit der jeweils anderen Institution. Dieser Bereich ist ausbaubar.

Der Vorteil, den beide Seiten davon haben, ist die stärkere Annäherung von Grundlagenausbildung und praktisch-didaktischer Umsetzung sowie eine klarere Aufgaben- und Rollendefinition. Hieraus lässt sich für die Zukunft ein gemeinsames Konzept der Ausbildung für die Lehrämter entwickeln.

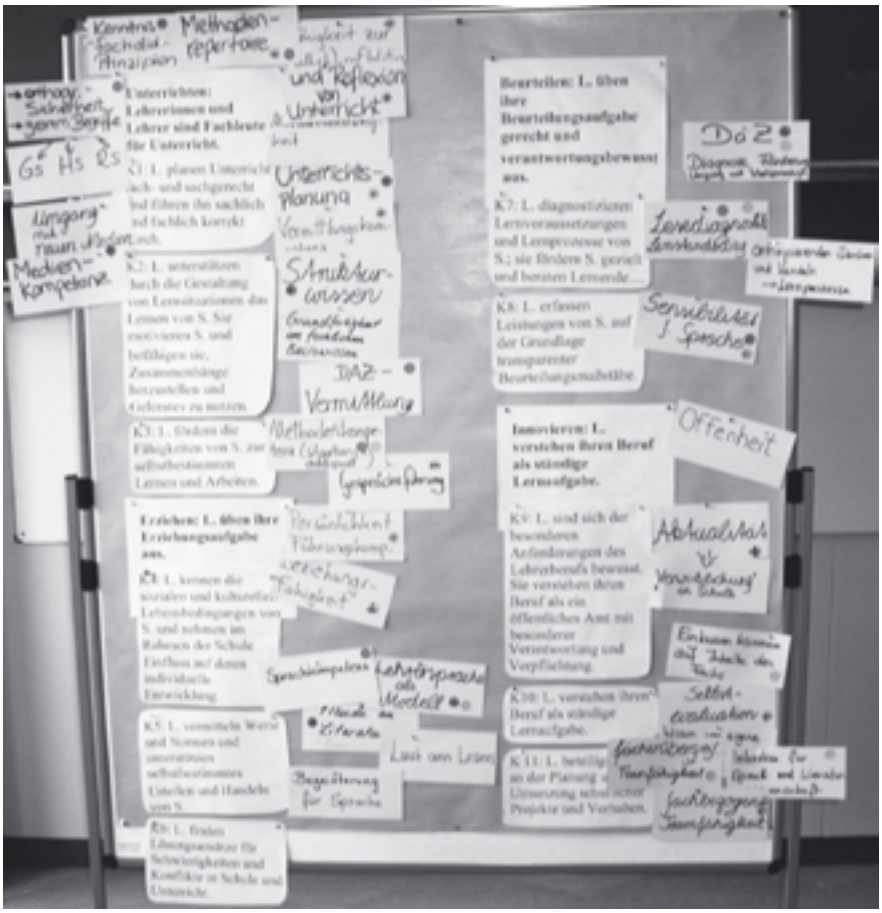


Abb. 2: Arbeitsergebnisse und Diskussion.

Anmerkung

1) http://ilf.bildung-rp.de/pdf/so_eine_lehrerin.pdf

Literatur

HRK Hochschulrektorenkonferenz 2006: Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006) („http://www.hrk.de" www.hrk.de). - LCH 1993: Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. Broschüre. (Schweiz) - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland KMK 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der KMK vom 16.12.2004) („http://www.kmk.org" www.kmk.org). - Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2005: Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision. Berlin. - Gesellschaft für Fachdidaktik GFD 2005: Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Reform der Lehrerausbildung. (http://gfd.physik.hu-berlin.de/texte/ stellungnahme_gfd.htm). - Gesellschaft für Fachdidaktik GFD 2005: Kompetenzbereiche, Basale Kompetenzen und Basale Standards. Papier der AG „Fachdidaktische Standards" der GFD.

Nicole Kränkel-Schwarz · Ute Leoni · Eynar Leupold

Länderübergreifende Bildungsstandards Französisch

Chance und Herausforderung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Erarbeitung nationaler Bildungsstandards ist als Schritt zur Qualitätssicherung in der Arbeit an den Schulen zu verstehen. Zusammen mit den neuen Bildungsplänen im Land Baden-Württemberg wird die Implementierung der länderübergreifenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in den nächsten Jahren zu einer Veränderung in der Unterrichts- und besonders in der Evaluationspraxis führen. Die Erwartungen an einen Unterricht auf der Grundlage von Kompetenzmodellen, die die Stufen der Bildung beschreiben, werden sich dann erfüllen, wenn Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung und in der Praxis den pädagogischen Hintergrund verstehen, sich mit dem Neuansatz identifizieren und in der Lage sind bei der Planung, Durchführung und Evaluation den durch die Bildungsstandards veränderten Gegebenheiten Rechnung zu tragen.

Die notwendige Ausbildung einer kohärenten pädagogischen und fachdidaktischen Wissens- und Handlungsexpertise für den Französischunterricht ist eine gemeinsame Aufgabe der Institutionen, die für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verantwortlich sind (Hochschule und Seminar). Grundlage und Bezugspunkt für diese Ausbildung sind folgende Dokumente: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, evaluieren (München 2001); Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bonn 2003); Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) Baden-Württemberg 2004; Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss 2003.

Die Neuorientierung des Unterrichts durch die Bildungsstandards bietet die Chance, Schule grundlegend zu verändern. Durch die Outputsteuerung werden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler transparenter und national vergleichbar. Die Herausforderung für die Ausbilderinnen und Ausbilder und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, diesen Paradigmenwechsel zu vollziehen.

Zielsetzungen und Ablauf

Im Workshop „Länderübergreifende Bildungsstandards Französisch – Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern" nahmen Studentinnen und Studenten sowie Ausbilderinnen und Ausbilder der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Lehreranwärterinnen und Ausbilderinnen des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Offenburg teil. Ziel war es, die Bedeutung von Bildungsstandards in Schule und Ausbildung bewusst zu machen und daraus resultierende Anforderungen an die angehenden Französischlehrerinnen und -lehrer zu diskutieren.

Die Formulierung von Standards allein führt nicht zwangsläufig zu einem gemeinsamen Verständnis und einer einheitlichen Umsetzung in Hochschule, Seminar und Schule. Deshalb ist es unabdingbar, die Aus- und Fortbildung in der 1., 2. und 3. Phase enger zu verzahnen. Eine im Workshop benannte Möglichkeit auf diesem Weg wäre, dass Ausbildungsschulen mehrere Lehreranwärterinnen und -anwärter ausbilden, um die Standards an den Ausbildungsschulen zunehmend zu vereinheitlichen. Schlüsselbegriffe und Anforderungsbereiche müssen gemeinsam gefüllt werden. Ein Austausch über Kriterien und Indikatoren, an denen sichtbar wird, dass die gestellte Anforderung erfüllt wird, muss stattfinden.

Kontrovers diskutierte Aspekte: In der Gruppe wurde deutlich, dass der Praxisbezug noch sehr unterschiedlich war. Den Studierenden waren Begriffe klar, diese konnten sie jedoch zum jetzigen Zeitpunkt der Ausbildung noch nicht konkretisieren, da Vorbilder, Modelle und Erfahrungswerte fehlten.

Offene Punkte und Fragen: Den Studierenden wurde im Workshop deutlich, dass bestimmte personale Kompetenzen von zentraler Bedeutung für den zukünftigen Lehrerberuf sind. Wann werden in den unterschiedlichen Institutionen zu personalen Kompetenzen Rückmeldungen gegeben? Sind strukturelle Veränderungen in der Ausbildung notwendig?

Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops wünschten sich Informationsveranstaltungen durch Peers, d.h. Lehreranwärterinnen und Lehreranwärter kommen an die Hochschule und informieren die Studierenden über die Ausbildung und die Anforderungen an Schule und Seminar. Weiterhin bestand der Wunsch, Unterrichtsmaterialien zwischen Lehreranwärterinnen und -anwärtern sowie Studierenden auszutauschen, da es vor allem im Feld des bilingualen Französischunterrichts noch wenig Unterrichtsmaterialien gibt. Die Zusammenarbeit vor Ort, an der Schule, wurde als wesentlicher Meilenstein erkannt, d.h. Studentinnen und Studenten nehmen an Veranstaltungen des Seminars im Rahmen von Pädagogik an der Schule teil. Tagespraktika werden von Lehreranwärterinnen und -anwärtern begleitet. Studierende erhalten die Möglichkeit, an Unterrichtsbesuchen bei Lehreranwärterinnen und -anwärtern durch das Seminar teilzunehmen. Unterrichtsmitschau, gemeinsame Erfahrungen vor Ort sollen zukünftig als Grundlage für gemeinsame Veranstaltungen zwischen Hochschule und Seminar dienen.

Eine Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung wurde vor allem durch die engere Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und Personen und durch gemeinsame Veranstaltungen an den Schulen gesehen.

Ursula Erdrich · Bernd Friedrich · Josef Nerb

Wie erkenne ich geeignete Lehrerinnen und Lehrer?

Eignungsdiagnostische Verfahren in Studium und Referendariat

Der Workshop griff ein wichtiges Thema der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf: Wer ist für den Beruf geeignet – und mit welchen Verfahren kann man Aussagen zur Eignung machen?

Motiviert wurde diese Frage unter anderem durch die „Potsdamer Lehrerstudie" (Leitung: Professor Uwe Schaarschmidt, Universität Potsdam), die sich mit der psychischen Gesundheit im Lehrerberuf befasste. Die Studie konnte auf Grundlage einer Untersuchung an ca. 8000 Lehrerinnen und Lehrern vier „Muster des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit" empirisch bestimmen. Zwei dieser vier Muster sind so genannte „Risikomuster". Personen, die ihre Arbeit in diesen Mustern erleben, sind gesundheitlich stark gefährdet.

Für die Thematik des Workshops von großer Bedeutung war das alarmierende Teilergebnis der Studie, dass bereits bei einem Viertel der Lehramtsstudierenden derartige Risikomuster (u.a. Selbstüberforderung, verminderte Widerstandsfähigkeit) vorliegen. Ein Ergebnis, auf das die Lehrerbildung reagieren muss. Der Workshop wollte explorieren, ob und wie eignungsdiagnostische Verfahren in Studium und Referendariat zur Lösung dieser alarmierenden Situation beitragen können.

Rückmeldekultur und Selbstreflexion

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops waren Lehrende und Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie Personen aus dem Ausbildungsteam und Referendarinnen des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Offenburg. Dieser heterogene Kreis ermöglichte einen willkommenen Austausch und eine differenzierte Betrachtung der Fragestellung aus jeweils spezifischen Perspektiven.

Als erste Annäherung an die Fragestellung dienten Kurzberichte und Reflexionen von Referendaren und Referendarinnen des Staatlichen Seminars Offenburg, die bereits ein im Seminar angebotenes eignungsdiagnostisches Verfahren durchlaufen haben und durchweg über positive Erfahrungen berichten konnten. Im weiteren Verlauf diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops in Gruppenarbeit die zentrale These, ob und wie bereits während des Studiums, also zu Beginn der Berufsausbildung, eignungsdiagnostische Verfahren sinnvoll eingesetzt werden können. Deutlich wurden dabei die Chancen, die solche Verfahren bieten: Sie geben den Studierenden frühzeitig Rückmeldungen über eigene Stärken sowie auch über Lern- und Entwicklungsfelder und erhöhen dadurch die Eigenverantwortung im Studium.

Eine angemessene Rückmeldekultur kann zudem zur Selbstreflexion anregen und eine realistische Selbsteinschätzungskompetenz fördern. Ebenso sollten derartige Rückmeldungen die Studierenden in die Lage versetzen, Lehrangebote gezielter auswählen und auch einfordern zu können. Nicht übersehen wurden dabei mögliche Probleme, die durch den Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren entstehen. Insbesondere fanden es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wichtig, dass bei den verwendeten Verfahren nicht der Test- sondern der Rückmelde- und Fördercharakter dominiert. Nicht zuletzt wurde thematisiert, dass jegliche Eignungsverfahren immer auch feste, wenn auch manchmal nur implizite Kriterien festlegen, was denn nun eine geeignete Lehrerin, einen geeigneten Lehrer oder guten Unterricht ausmache.

Nimmt man etwa den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler als Erfolgskriterium für die Güte des Unterrichts, dann haben sich folgende Unterrichtsmerkmale als bedeutsam erwiesen: reichhaltiges und angemessenes Repertoire an Methoden, Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, effektive Zeitnutzung, klare Struktur des Unterrichts und der Instruktion, frühes Erkennen und Antizipieren von Störungen und die Kontrolle von Lerntempo sowie Abstimmung auf einzelne Schülerinnen und Schüler.

Hat man andere Erfolgskriterien, etwa die Förderung der sozialen Kompetenz, ergeben sich andere Gesichtspunkte, die für die Beurteilung des Unterrichts oder für Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer relevant sind. Wichtig ist daher, derartige Annahmen zu explizieren und ständig kritisch zu hinterfragen – alleine schon deshalb, weil die wissenschaftliche Diskussion zu diesem Thema keinesfalls abgeschlossen ist, sondern vielmehr Gegenstand aktueller Forschung bleibt.

Verbesserung der Lehramtsausbildung

Der Workshop machte deutlich, dass der frühzeitige Einsatz eignungsdiagnostischer Verfahren vor allem Chancen für eine Verbesserung der Lehramtsausbildung bietet. Klar wurde auch, dass es sich dabei um ein sensibles Thema handelt, welches anfangs nicht bei allen auf uneingeschränkte Akzeptanz stoßen und auch zu Kontroversen einladen wird.

So gilt es zum Beispiel zu bestimmen, ob es überhaupt eignungsrelevante Kriterien gibt, die für alle Phasen der Ausbildung und für das spätere Berufsleben relevant sind. Konkret angesprochen sind hier also Validitätsfragen, die es empirisch zu beantworten gilt. Hier ergeben sich unmittelbar Möglichkeiten für eine weitere Zusammenarbeit.

Man könnte zum Beispiel in den das Studium begleitenden Praktika eignungsdiagnostische Maßnahmen durchführen, die in ähnlicher Form bereits im Staatlichen Seminar Offenburg für die Referendariatsausbildung angeboten werden. Daraus könnten Erfahrungen für eine Umsetzung derartiger Verfahren in der ersten Phase der Ausbildung gewonnen werden.

Insgesamt hielten die Teilnehmenden eine bessere Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen für wünschenswert und die Möglichkeit, frühzeitig eine Rückmeldung über mögliche Stärken und Lernfelder für den angestrebten Beruf zu erhalten, wurde sehr positiv eingeschätzt. Klar wurde auch, dass dafür eine angemessene Rückmeldekultur etabliert werden muss. Besonders gelungen empfanden alle Beteiligten die Zusammensetzung des Workshops, der tatsächlich einen Austausch zwischen Studium und Referendariat ermöglichte und Perspektiven für eine weitere Zusammenarbeit deutlich machte.

Günter Ganz · Erwin Graf · Monika Neumann · Ralf Streicher

Leitbild und Zielsetzungen

Ausbildung am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen) Freiburg

Wir, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen) Freiburg, verstehen uns als kompetente und professionelle Partner im Bereich der Lehrerbildung[1]. Wir wollen zukunftsfähige und vielfältig qualifizierte Realschullehrerinnen und -lehrer ausbilden und in ihrer professionellen Entwicklung begleiten. Grundlage dafür sind pädagogisch, psychologisch und didaktisch begründete und gesellschaftlich bedingte Erfordernisse. Die Verknüpfung theoretischer Grundlagen mit den schulischen Anforderungen ist uns besonders wichtig. Von tragender Bedeutung für unsere Arbeit sind:

Wertschätzung: Unsere gemeinsame Arbeit basiert auf der gegenseitigen Wertschätzung. Eine offene, motivierende Atmosphäre ist uns dabei ein besonderes Anliegen.

Verantwortung: Selbstwertgefühl und Eigenverantwortung für das Lehren und Lernen fördern wir durch eine positive Grundeinstellung, durch Toleranz und Lern- und Leistungsbereitschaft.

Verlässlichkeit: Klare Strukturen helfen allen Beteiligten, sich am Realschulseminar Freiburg zurechtzufinden. Sie geben einen Rahmen vor, den wir regelmäßig hinterfragen, anpassen und weiterentwickeln.

Lernende Organisation: Wir reagieren konstruktiv und kritisch auf die sich ständig verändernde Bildungslandschaft.

Förderverein: Im Herbst 2005 wurde der Förderverein zur Unterstützung des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Realschulen) Freiburg gegründet. Ziel ist die ideelle und finanzielle Förderung der Aus- und Weiterbildung.

Kooperation mit Ausbildungsschulen: An ihren Ausbildungsschulen erleben Referendare konkrete unterrichts- und schulpraktische Situationen, die am Seminar Theorie geleitet reflektiert werden. Theorie- und Praxiswissen wird hier handlungsbezogen erweitert. In Absprache und Zusammenarbeit mit den Landratsämtern und dem Regierungspräsidium Freiburg sowie den Kirchen organisiert und veranstaltet das Seminar Mentoren- und Lehrerfortbildungen zu Themenbereichen wie Unterrichtsberatung, projektorientiertes Arbeiten und Evaluation. Zudem werden regelmäßig in enger Absprache mit dem Landeslehrerprüfungsamt beim Regierungspräsidium Freiburg qualifizierende Veranstaltungen für die Durchführung der Zweiten Staatsprüfungen für Mitglieder der Prüfungskommissionen durchgeführt.

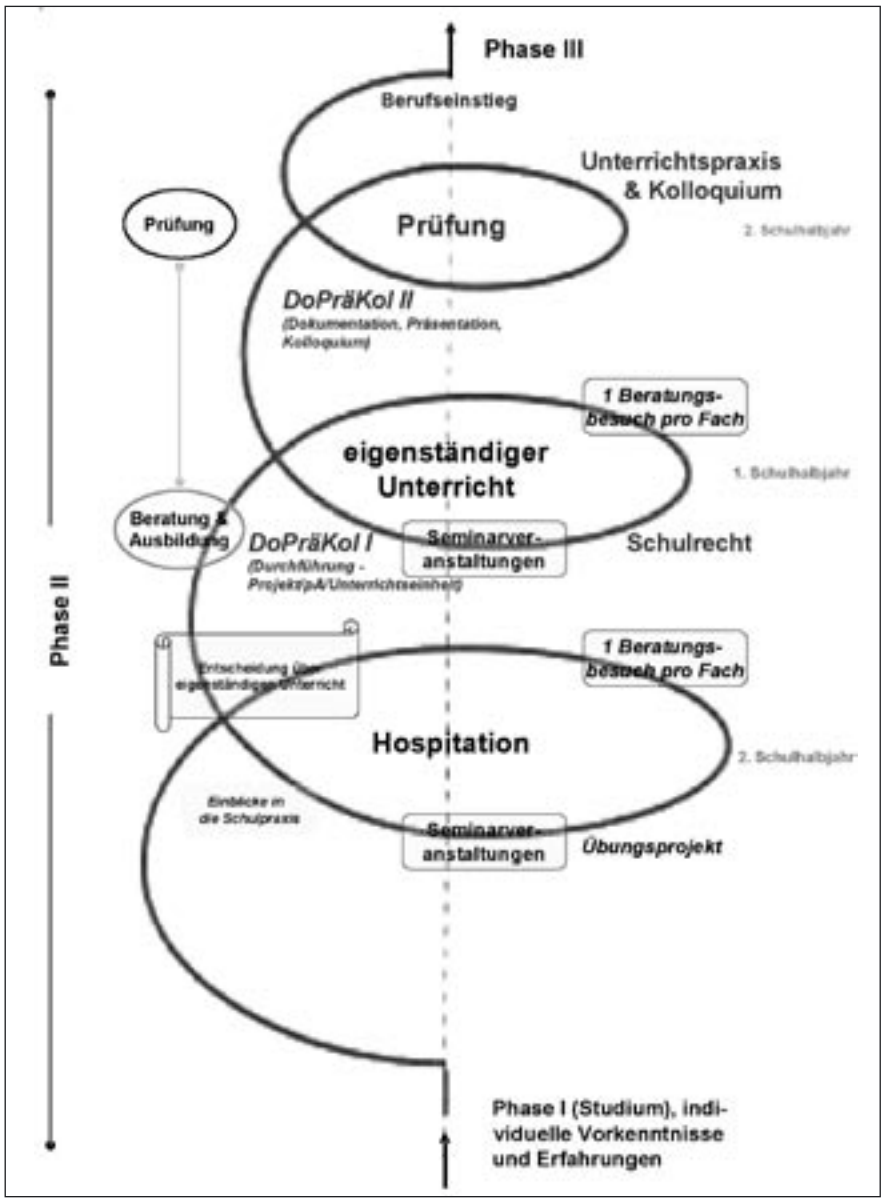


Abb. 1: Grafik zur Phase II der Lehramtsausbildung, Seminar für Didaktik und Lehramtsausbildung (Realschule) Freiburg. Grafik: Neumann, Streicher

Struktur der Ausbildung im Referendariat

Wer das Referendariat beginnt, bringt einen reichen Schatz an Erfahrungen und Wissen mit. Die Herausforderung besteht nun einerseits in der Anerkennung dieser unterschiedlichen Vorkenntnisse und Erfahrungen in der gemeinsamen Lerngruppe sowie andererseits in der Überführung in eine berufsbiografische Perspektive.

Um diesen Ansatz umzusetzen, schaffen wir am Seminar in folgenden Bereichen verlässliche Rahmenbedingungen:

- In den Orientierungsveranstaltungen in Pädagogik und in den Fachdidaktiken klären wir gemeinsam die Ausgangsvoraussetzungen und Erwartungen und besprechen den Ausbildungsplan.[2]

Abb. 2: Übersicht zur 2. Phase der Lehrerbildung. Grafik: E. T. 05/06

- Die Veranstaltungen in Pädagogik legen eine verlässliche Grundstruktur und bieten Grundinformationen, an die Veranstaltungen in den Fachdidaktiken in vielen Fällen anknüpfen.
- Gemeinsam mit den Referendaren werden Entwicklungsaufgaben bzw. Aufgabenstellungen zur Einschätzung des Handlungsrepertoires entwickelt. Bei der Umsetzung dieser Aufgaben werden die Referendare von ihren Mentoren an den Ausbildungsschulen begleitet. Mit ihnen diskutieren und reflektieren sie ihre professionelle Entwicklung situationsbezogen. Dies setzt eine enge Kooperation zwischen den Ausbildungsschulen und dem Seminar voraus, bei der die Referendare die Bindeglieder sind.
- Seminarveranstaltungen und beratende Unterrichtsbesuche sind konkrete Möglichkeiten, vor Ort fachliche und pädagogische Fragestellungen zu besprechen. Den Mentoren kommt bei den Besprechungen, und insbesondere danach, eine besondere Bedeutung zu, da sie die Referendare den Großteil ihrer Ausbildungszeit betreuen.
- Die Anwesenheit und aktive Beteiligung der Mentoren ist bei Unterrichtsbesuchen sehr erwünscht. Sie sind die Garanten für eine erfolgreiche Umsetzung der Seminarausbildung an den Ausbildungsschulen.
- Der pädagogische und fachdidaktische Entwicklungsstand wird in den entsprechenden Seminarveranstaltungen praxisnah aufgearbeitet. Darüber hinaus bieten Ausbildungsgespräche Möglichkeiten zur individuellen Reflexion und Beratung. Diese Reflexionen vertiefen die Referendare und Referendarinnen im Portfolio.

Vertiefung der Kenntnisse

Im Mittelpunkt ihrer Ausbildung steht für die Referendare die Erweiterung und Vertiefung ihrer pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie lernen die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit fachgerecht und schülerorientiert zu planen und pädagogisch verantwortlich zu gestalten. Bei Unterrichtsbesuchen sollen sie zeigen, dass sie den eigenen Unterricht reflektieren können. Diesen entwickeln sie auf Basis der beratenden Gespräche mit den betreuenden Lehrern und den Lehrbeauftragten weiter.

Bei der Gestaltung und Umsetzung von Unterricht berücksichtigen die Referendare insbesondere die Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse der Jugendlichen in der Realschule. Störungen und Konflikte können sie diagnostizieren und handeln zunehmend professionell. Sie unterrichten zeitgemäß und entsprechend der Vorgaben des neuen Bildungsplans. Projektorientiertes Arbeiten und die Einbindung Computer gestützter Arbeitsmethoden sind dabei fester Bestandteil ihres Handlungsrepertoires. Die Referendare intensivieren Kenntnisse und Einsichten über die Bedeutung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen, über Zielvorstellungen interner und externer Evaluation.

Über die Ausbildung in den klassischen Fächern und Fächerverbünden an der Realschule hinaus werden am Realschulseminar Freiburg Anwärter/innen auch im Europalehramt (EULA) mit der Zielsprache Französisch ausgebildet.

Wichtige Teile der Ausbildung finden in Kooperation mit unterschiedlichen Partnern statt. Kooperationspartner sind u.a.:
- Europa-Park Rust: Im Rahmen der Projektausbildung beteiligt sich das Seminar regelmäßig an den Science Days mit unterrichtsbezogenen Angeboten, die von den Anwärtern des jeweiligen Kurses präsentiert werden.
- Schulen: Bei unterschiedlichen themenorientierten Veranstaltungen bringen Schulen ihre Erfahrungen ein.
- Theater und Museen: In zahlreichen Veranstaltungen finden gemeinsam gestaltete Workshops statt.
- Bildungseinrichtungen der Region: In Zusammenarbeit mit den verschiedenen Instituten der Pädagogischen Hochschule werden in regelmäßigen Abständen beispielsweise naturwissenschaftliche Tage gestaltet.
- Regionale Wirtschaftsunternehmen: In Kooperation mit regionalen Wirtschaftsverbänden und Unternehmen werden insbesondere im Themenbereich „Berufsorientierung in der Realschule" Einblicke in die außerschulische Berufspraxis ermöglicht.

Anmerkungen
1) Partner sind Realschullehreranwärter/innen, Lehrer/innen, Schulen, Schulleitungen, Schulverwaltungen u.a.
2) Vgl. Ausbildungsstandards, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2005.

Sybille Schütte · Friedrich Gervé

Qualitätsentwicklung der schulpraktischen Ausbildung

Zentrum für schulpraktische Studien in Kooperation mit der 2. Phase

Das Bestreben, die Kooperation mit der 2. Phase der Lehrer/innenbildung zu intensivieren, gehört zu den zentralen Zielperspektiven der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die aktuelle Diskussion um Unterrichtsqualität wirft in beiden Ausbildungsphasen ähnliche Fragen auf, so dass ein Austausch über Vorstellungen von „gutem" Unterricht und einer entsprechenden Analyse- und Beratungspraxis sowie ein Abgleich des entsprechenden Vokabulars und Instrumentariums einerseits und die gemeinsame Arbeit am konkreten Unterrichtsversuch unter Beteiligung von Lehramtsanwärter/innen, Studierenden und ihren jeweiligen Ausbilder/innen andererseits sinnvoll und geboten erscheint.

Das Zentrum für schulpraktische Studien (ZfS), Abteilung für Qualitätsentwicklung (Sybille Schütte, Friedrich Gervé) hat in Zusammenarbeit mit den Seminaren in Offenburg (Eva Woelki, Carmen Wartmann, Agnes Blattmann) und Lörrach (Gabriele Pittasch) im letzten Jahr ein Kooperationsvorhaben entworfen, das inzwischen Konturen gewinnt (s.u.: Arbeitsgruppe: Beratung und Beurteilung von Unterricht auf konstruktivistischer Grundlage). Parallel dazu haben sich weitere Initiativen entwickelt.

Bereits im vergangenen Sommersemester ist ein Kooperationsversuch zwischen dem Seminar Offenburg unter Leitung von Eva Woelki und der Reinhold-Schneider Schule mit ihrer Rektorin Gerda Liebner erfolgreich angelaufen, der Studierende der Pädagogischen Hochschule im Praktikum mit Lehramtsanwärter/innen in Form wechselseitiger Unterrichtsversuche und deren gemeinsamer Auswertung zusammengebracht hat. Dieses Projekt wird vom ZfS unterstützt.

In einem weiteren Kooperationsprojekt mit dem Seminar Lörrach unter Leitung von Timo Leuders und Katja Maaß sowie dem Lehrbeauftragten Markus Ruh-Petermann und der Fachleiterin Claudia Mauch-Schmälzlin wurden im Sommersemester 2006 Erfahrungen über die Möglichkeiten kooperativer Unterrichtsarbeit von Lehramtsanwärter/innen und Studierenden gesammelt. Ziel ist dabei nicht ein neues Organisationsmodell der schulpraktischen Ausbildung zu erstellen, sondern die Entwicklung der Beratungspraxis in beiden Ausbildungsphasen.

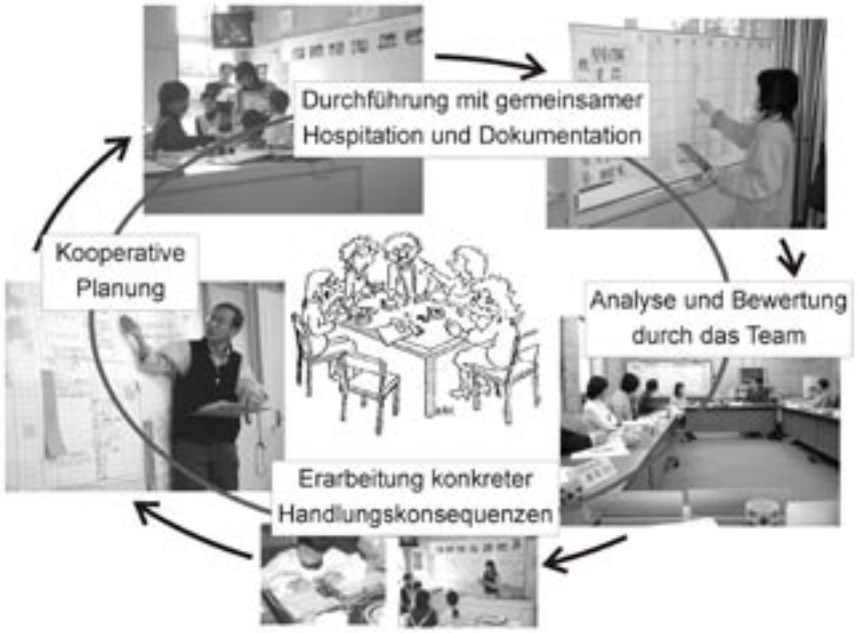


Abb. 1: Konzept *Lesson-Study.* Foto/Grafik: Gervé

Beratung und Beurteilung von Unterricht auf konstruktivistischer Grundlage

Konstruktivistisch geprägte Lehr-Lern-Modelle (Klein/Oettinger 2000) erfordern eine veränderte Lehrerrolle, die vor allem in der Gestaltung von Lernumgebungen und in prozessorientierter Diagnostik und individueller Förderung liegt. Was bedeutet dies für die Unterrichtsberatung und -bewertung? Ausgehend von solchen Fragestellungen sucht die Arbeitsgruppe nach Wegen, die schulpraktische Ausbildung beider Phasen anschlussfähig zu machen. Aufgrund der Fachgebiete der beteiligten Personen wurde der Schwerpunkt auf mathematische Aufgabenstellungen und Unterrichtsgespräche gelegt, jedoch wird dies als Beispiel für die Behandlung grundlegender Fragen gesehen. Im Zentrum der Arbeit steht dabei der Austausch über Analyse-, Beurteilungs- und Planungsmodelle von Unterricht.

Beratung und Reflexion werden von den Kooperationspartnern als wesentliche Schlüssel zur Qualitätsentwicklung der schulpraktischen Ausbildung im Sinne einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis angesehen. Dabei steht das konkrete Unterrichtsgeschehen im Fokus, wobei sich der planerische und analytische Blick zunächst vor allem auf die Lernenden und deren individuelle Lernprozesse richtet und erst in deren Folge auf das Lehrerhandeln.

Ein intensiver Austausch über Vorstellungen von konstruktivistisch orientierten Lehr-Lern-Modellen am Beispiel mathematischer Lernsituationen und Lernumgebungen (Schütte i.V.) und die gegenseitige Sichtung von bisher eingesetzten Analyse-, Beurteilungs- und Beratungsinstrumenten führte zur Benennung und Konkretisierung von Beobachtungsfeldern und Analysekriterien (Helmke 2004). Im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsanalysen sollen diese nun über die Bearbeitung von videografierten Unterrichtssituationen weiterentwickelt werden. Dabei wird auch geprüft, inwieweit das an der Pädagogischen Hochschule entwickelte Online-Analysesystem *v-share* (Huppertz u.a. 2005) zum Einsatz kommen kann.

Im japanischen Modell der *Lesson Studies*[1] (Matoba u.a. 2006) fand man ein Konzept, dessen Tragfähigkeit für die schulpraktische Ausbildung erprobt werden soll.

Dieses Konzept sieht eine Reflexionsspirale kooperativer Unterrichtsplanung, theoriegebundener gemeinsamer Unterrichtsbeobachtung und -analyse vor. So fließen Erkenntnisse aus der Unterrichtsanalyse direkt in die Praxis zurück und erlauben ein hohes Maß an handlungsorientierter Reflexion, welche durch ihre demokratische Struktur und Praxisnähe gerade die Beratung befruchten könnte. In Japan ist dieses Konzept als kooperative schulinterne Fortbildung innerhalb des Schulteams angelegt. (s. Abb. 1)

Ausblick

Schwerpunkt der Arbeit im Wintersemester 2006/07 war neben der Begleitung des vorgestellten Kooperationsvorhabens ein Durchlauf im Sinne der *Lesson Studies* im Rahmen des T1-Praktikums an der Reinhold-Schneider-Schule. Die einzelnen Schritte sind hierbei:

- eine in der Gruppe konzipierte Unterrichtsplanung,
- Durchführung einer Unterrichtsstunde durch eine Lehramtsanwärterin und Beobachtung sowie Dokumentation der Lernprozesse durch die Vertreter/innen des Seminars und des ZfS,
- eine gemeinsame theoriegeleitete Analyse mit Blick auf die lernprozessbezogene Beratung und
- die Planung der weiteren Unterrichtsarbeit.

Auf der Basis weiterer solcher *Lesson Studies* könnten praxisorientierte Instrumente für die Reflexion von Unterricht in beiden Ausbildungsphasen entwickelt werden.

Anmerkung

1) Die kürzlich eröffnete Partnerschaft zwischen den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Aichi/Japan hat *Lesson Study* als ein gemeinsames Arbeitsgebiet definiert.

Literatur

Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. 3. Aufl., Seelze. - Klein, K./Oettinger, U. (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler. - Matoba, M./Crawford, K.A./Arani, M.R.S. (Hg.) (2006): *Lesson Study*: International Perspective on Policy and Practice. Peking: Educational Science Publishing House. - Schütte, S.: Qualität im Mathematikunterricht der Grundschule sichern (i. Vorb., München, Oldenbourg)

Projekte, Quellen, Verweise

Leuders, T./Maaß, K./Ruh-Peterman, M./Mauch-Schmälzlin, C. (2006): Innovativen Mathematikunterricht kooperativ planen, durchführen und reflektieren. Unveröff. - Kooperation Pädagogische Hochschule Aichi Japan (s. Internetseiten des Akad. Auslandsamtes). - Huppertz, P. /Massler, U./Plötzner, R. (2005): v-share - Video-based analysis and reflection of teaching experiences in virtual groups. In Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (www.ph-freiburg.de/v-share/fileadmin/papers/cscl-05.pdf)

Timo Leuders

Schnittpunkte

Perspektiven für die Zusammenarbeit der fachdidaktischen Ausbildung in Mathematik

Die 1. und 2. Phase der Lehrerbildung haben dasselbe Ziel im Blick: Kompetente und bildungsfähige Lehrerinnen und Lehrer in einen Beruf zu entlassen, der eingestandenermaßen kein leichter ist. Die Selbstverständlichkeit, mit der dieses Unternehmen ein konzertiertes und wohlabgestimmtes sein sollte, spiegelt sich in der Praxis jedoch noch keineswegs in einer institutionell engen Zusammenarbeit wider. Beide Phasen gehen, das ist in Deutschland wohl symptomatisch, oft genug eigene Wege, ohne voneinander hinreichend Notiz zu nehmen, ja schlimmstenfalls in gegenseitiger Zuschreibung für offen liegende Defizite.

Das macht den Dialog der beteiligten Institutionen umso bedeutsamer. An dieser Stelle sollen bestehende und auszubauende, zum Teil noch aufzubauende Schnittpunkte dargestellt werden, die sich im Bereich der fachdidaktischen Ausbildung von Mathematiklehrerinnen und -lehrern bereits herausgebildet haben, und sich kurzfristig umsetzen oder perspektivisch in den Blick nehmen lassen.

Der regelmäßige, offene Dialog

Wie schon angedeutet, muss zu allererst gewährleistet sein, dass die Partner der Institutionen einen regelmäßigen Austausch pflegen können. Hierzu gehören sicherlich institutionelle Ankersituationen, wie beispielsweise der „Tag der Lehrerbildung" an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Neben solchen punktuellen Anlässen ist es aber wichtig, dass ein kontinuierlicher Dialog entsteht. Passende Gelegenheiten hierfür sind etwa Mathematik-Austauschtage (wie z.B. am 27.11.06 in Offenburg), bei denen sich Lehramtsanwärterinnen und -anwärter des laufenden Kurses gegenseitig didaktische Modelle und deren praktische Umsetzung vorstellen. Hier können Hochschulangehörige Einblicke in die Ausbildungsziele und -ergebnisse der 2. Phase bekommen.

Offene fachdidaktische Kolloquien an den Hochschulen, wie z.B. der vom mathematischen Institut ausgerichtete „Dialog Mathematik", bieten Gelegenheit, dreimal im Semester renommierte Didaktiker/innen aus dem deutschsprachigen Raum einzuladen, die sich den Fragen der Zuhörer stellen[1]. Zu Fortbildungstagen und Fachtagungen werden gegenseitig Referenten eingeladen. So fand im Herbst 2005 in Freiburg die gemeinsame ISTRON- und MNU-Tagung mit dem Schwerpunkt „realitätsorientierter Mathematikunterricht" statt. Der Autor dieses Beitrages wirkt in jedem Jahr bei verschiedenen Fortbildungstagen von Lehrbeauftragten und Moderatoren des Bereichs Realschule und Hauptschule als Referent mit. Themen des letzten Jahres waren z.B. Bildungsstandards, Leistungsbewertung, produktives Üben.

Auf diese Weise wird der Dialog kontinuierlich weitergeführt; d.h., sich über die fachbezogenen Ziele in der Lehrerbildung immer wieder neu zu verständigen, aktuelle Strömungen und bildungspolitische Schwerpunkte zu diskutieren und konstruktive Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Ausbildungstätigkeit auszutauschen.

Spielerisch lernen.

Der gemeinsame Bezugspunkt: Qualität des Fachunterrichts

Eine starke, bereits bestehende Säule, die die Verständigung der Institutionen und ihrer Angehörigen bereits trägt, ist die weitgehende Übereinstimmung über *den* zentralen Fokus beider Phasen: die Qualität des Mathematikunterrichts.

Qualitative und quantitative Studien der letzten Zeit haben gezeigt, dass diese Phasen stark durch fachdidaktische Merkmale bestimmt sind: Dazu zählen beispielsweise die kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern mit geeigneten Aufgaben (Blum u.a. 2006, Büchter/Leuders 2005), die diagnostische Kompetenz der Lehrperson hinsichtlich typischer Schülerschwierigkeiten und vorherrschender Präkonzepte (vom Hofe 1995), die Authentizität, mit der mathematische Prozesse angeregt werden, wie z.B. das Problemlösen (Komorek u.a. 2006) oder das Modellieren (Maaß 2004). Das Fach Mathematik kann auf eine längere und fruchtbare Debatte der fachdidaktischen Unterrichtsstandards seit Veröffentlichung der ersten TIMSS-Studie und der Bildungsdebatte im Anschluss an Heymann (1996) aufbauen, in der sich konsensfähige Kerne fachdidaktischer Unterrichtsqualität herausgeschält haben (Hefendehl-Hebeker 2004, Leuders 2007).

Diese Impulse haben die Ausbildung beider Phasen stark beeinflusst, so dass zunächst keine grundsätzliche Auseinandersetzung über Zielperspektiven mehr geführt werden muss. Konkret hat sich dies vor Ort dadurch bemerkbar gemacht, dass sich im Rahmen eines Kooperationspraktikums der Pädagogischen Hochschule mit dem Seminar Lörrach zwischen den Beteiligten unmittelbar gemeinsame Inhalte und Ziele für die Veranstaltung herauskristallisiert haben. Im Sommersemester 2006 waren dies etwa: „Produktives Üben" und „Modellieren Lernen". Ein zweiter Beleg für diesen Ausgangskonsens ist die Tatsache, dass das didaktische Lehrbuch eines Hochschullehrers (Leuders 2003) in den Fachseminaren des Realschulseminars Freiburg als Standardlektüre verwendet wird.

Dabei sind sich die Beteiligten beider Phasen einig: Es findet keine automatische Übersetzung von Fachwissen in didaktische Kompetenz statt. Im Blick aller Veranstaltungen der 1. wie der 2. Phase muss daher der künftige Unterricht der Studierenden bzw. Lehreranwärter/innen sein. Dies schlägt sich sowohl in einer heute deutlich stärkeren Praxisorientierung aller Vorlesungen und Seminare an der Pädagogischen Hochschule nieder, als auch in der schulnahen Forschungstätigkeit der Mitglieder der Hochschule.

Abstimmung der Bildungsgänge: Kompetenzorientierung

Welche fachbezogenen, konkreter fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen müssen Mathematiklehrerinnen und -lehrer in der 1. und 2. Ausbildungsphase erwerben? Während für die erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile der Lehrerbildung bereits Standards der KMK vorliegen (Beschluss vom 16.12.2004), findet man entsprechende Standards für die fachbezogenen Anteile lediglich in fachübergreifender Form als „Kerncurriculum Fachdidaktik" der Gesellschaft für Fachdidaktik aus dem Jahre 2004. Die Spezifizierung von fachlichen und fachdidaktischen Standards für jedes einzelne Fach steht noch aus, muss aber als zentral für eine gelingende Reform der Lehrerbildung angesehen werden.

Diesen notwendigen Dialog konstruktiv anzustoßen sollte ein gemeinsames Unternehmen für die nächste Zukunft werden. Die Fragen, die zu stellen sind, lauten u.a.:

- Was erwarten wir von Lehrerinnen und Lehrern nach den Ausbildungsphasen hinsichtlich fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, hinsichtlich eines angemessenen Mathematikbildes und hinsichtlich fachbezogener didaktischer und methodischer Kenntnisse?
- Welchen Zwischenstand der Ausbildung erwarten wir nach der ersten Phase? Was können die einzelnen Phasen leisten? Wie verteilen sich die Verantwortlichkeiten?

Der Fachbereich Mathematik an der Pädagogischen Hochschule hat bereits mit der Erarbeitung eines Kompetenzkataloges, der als Orientierung für Lehrende wie Studierende dienen soll, begonnen.

Institutionen lernen gemeinsam

Während die bisherige Arbeit eher von getrenntem Engagement und punktuellem Austausch geprägt war, könnte man sich in Zukunft eine engere, kontinuierliche Vernetzung vorstellen, beispielsweise in Form von gemeinsam organisierten und thematisch ausgestalteten Ausbildungstagen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aller Phasen, gemeinsam organisierten Fortbildungen für Dozenten und Lehrbeauftragte beider Phasen, wechselseitigen Hospitationen im Ausbildungsunterricht/Praktikum und verstärkter Zusammenarbeit in der Forschung.

Vielfältige Ansätze sind hier denkbar. Allerdings muss sensibel beobachtet werden, welche bildungspolitischen Setzungen im Bereich einer solchen Zusammenarbeit noch bevorstehen.

Die Institutionen der 1. und 2. Phase: Eine starke Säule für die Fortbildung

Oft genug kommt in der Diskussion um die Lehrerbildung die wichtige dritte Säule, nämlich die Weiterbildung zu kurz. Hier ist festzustellen, dass es angesichts der neuen bildungspolitischen Instrumente wie Bildungsstandards und Evaluationen in hohem Maße Nachholbedarf gibt. Die alleinige Sicherstellung des „Outputs" wird nicht ausreichen, um die Unterrichtsqualität zu verbessern. Hier muss mindestens ebenso vehement die Weiterbildung von Fachlehrerinnen und Fachlehrern angegangen werden. Leider ist das Engagement der Bildungspolitik in diesem Bereich – und das unabhängig vom Bundesland – bei weitem nicht so hoch, wie bei der Erstellung und Überprüfung von Standards.

Die Personen, die diesen Bereich kompetent unterstützen können, finden sich unter den fachdidaktisch verantwortlichen Dozenten der Ausbildungsseminare, ebenso wie in der Hochschule. Damit sie in wünschenswertem Unfang tätig werden können, bedarf es allerdings einer deutlich engeren institutionellen Abstimmung: Ressourcen für die Errichtung fachdidaktischer Weiterbildungszentren wären mit Blick auf den künftigen Rückgang des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs vorhanden. Diese Kapazitäten dürften dann allerdings nicht abgebaut werden, sondern sollten beispielsweise in die Qualifikation von Moderatoren und Multiplikatoren der dritten Phase investiert werden.

Auf inhaltlicher und individueller Ebene wurde eine solche Vernetzung bereits punktuell angebahnt. Angehörige der Hochschule wurden 2005 und 2006 bereits als Referenten zu Multiplikatorentagungen der Seminare Offenburg, Karlsruhe oder Pforzheim und Freiburg bzw. zu Konzeptionssitzungen der Fortbildung eingeladen.

Leider besteht eine solche Zusammenarbeit im Bereich der gymnasialen Lehrerausbildung – und das ist ein bedauerlicher baden-württembergischer Sonderweg – nicht.

Schließlich ist die Hochschule auch Anlaufstelle für Schulen der Region. Auf diese Weise bildet sich – in hoffentlich noch enger werdender Absprache mit den Organen der Weiterbildung – ein Netzwerk lernender Schulen. Dies findet insbesondere im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten statt, von denen zur Zeit an der Hochschule zwei stattfinden: „Kontexte für sinnstiftenden Mathematikunterricht" (KOSIMA)[2] und „Learning and education in and through modelling and application" (LEMA)[3]. Den Ausbildungsseminaren kommt hierbei eine besondere Funktion zu, da sie über die Kontakte zu den Ausbildungsschulen und deren Mentoren eine Vorreiter- und Vermittlerrolle haben.

Anmerkungen

1) s. www.ph-freiburg.de/mathe/kolloquium
2) s. http://home.ph-freiburg.de/leudersfr/index.php?seite=projekte
3) s. http://home.ph-freiburg.de/maassfr/Dateien/Katja_Maass_Forschung.html

Literatur

Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R., Köller, O. (Hg.) (2006). Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. S.194-206. Berlin. - Büchter, Andreas, Leuders, Timo (2005): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern - Leistung überprüfen. Berlin. - Hefendehl-Hebeker, Lisa (2004): Perspektiven für einen künftigen Mathematikunterricht. In: Bayrhuber, Horst u.a. (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck, S. 141-189. - Heymann, Hans Werner (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim. - vom Hofe, Rudolf (1995): Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Heidelberg - Komorek, E., Bruder, R., Collet, C., Schmitz, B. (2006): Inhalte und Ergebnisse einer Intervention im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I mit einem Unterrichtskonzept zur Förderung mathematischen Problemlösens und von Selbstregulationskompetenzen. In: Prenzel, M., Allolio-Näcke, L. (Hg.). Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des Schwerpunktprogramms BIQUA. Münster. - Leuders, T. (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Mathematik. In: Arnold, K.-H-. (Hg.). Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. S. 205-234. Bad Heilbronn. - Leuders, Timo (Hg.) (2003): Mathematik-Didaktik. Berlin. - Maaß, K. (2004). Mathematisches Modellieren im Unterricht – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Journal für Mathematikdidaktik, Jg. 25 (2), 175–176.

Xaver Anders · Olivier Mentz

Kooperation für eine europäische Zukunft

Das Europalehramt

Das Europalehramt ist ein zukunftsträchtiger Studiengang an der Pädagogischen Hochschule. Seit seiner Einführung zu Beginn des Wintersemesters 1999/2000 hat seine Anziehungskraft stetig zugenommen. Bedauerlicherweise konnte den zahlreichen Bewerbungen in allen sieben Jahren des Bestehens des Studiengangs nicht stattgegeben werden. In der Regel war es stets so, dass etwa zwei Drittel der Bewerberinnen und Bewerber abgewiesen werden mussten. Dies lag in vielen Fällen nicht an der Eignung, sondern vielmehr an der begrenzten Anzahl verfügbarer Studienplätze. Im Akademischen Jahr 2006/2007 sind nahezu 500 Studierende für diesen Studiengang eingeschrieben.

Von Anbeginn war es den Verantwortlichen dieses Studienzweigs wichtig, die Kooperation mit den lehrerbildenden Institutionen der 2. Phase zu suchen, was sich am Anfang als eher schwierig herausstellte – waren doch die Seminare noch überhaupt nicht darauf vorbereitet. Inzwischen wurde die Zusammenarbeit zu einem großen Projekt erweitert und stabilisiert.

Geschichte der Kooperation

Den Startpunkt der Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule (Europalehrämter, Zielsprache Französisch) und dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Grund- und Hauptschulen) Lörrach kann man zeitlich am ersten großen Absolventenjahrgang der für das Europalehramt ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer am Seminar festmachen. Die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) in Lörrach und Offenburg wandten sich mit dem Wunsch der Rückmeldung über den zurückliegenden Jahrgang an die beiden Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe. In einem halbtägigen Forum wurden Erfahrungen ausgetauscht und dabei die Problembereiche in beiden Phasen festgestellt. Fazit der Gespräche war der Wunsch nach einer intensiveren Kooperation beider Phasen.

Mehrere Aspekte wurden im Rahmen dieses Forums als problematisch benannt. So war das von beiden Seiten als am schwerwiegendsten eingestufte Problem die Tatsache, dass offensichtlich beide Institutionen nur bedingt wussten, wie die Inhalte der jeweiligen Ausbildungsphase aufgebaut waren und vor allem, wie die beiden Phasen idealerweise miteinander zu verzahnen seien und aufeinander aufbauen sollten.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass es nur wenige Schulen gab, die über ausreichende Erfahrungen für die Ausbildung im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens (BLL) verfügten. Darüber hinaus musste man feststellen, dass es keine allgemein gültige Definition dessen gab, was „bilinguales Unterrichten" ausmacht.

Eine weitere Schwierigkeit wurde darin gesehen, dass der erste Kurs der Europa-Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Rahmen ihres Studiums in einem viel zu großen Maße den eigenen Spracherwerb und das eigene Sprachhandeln in den Fokus genommen hatten und damit die im Bildungsplan 2004 formulierten eigentlichen bildungspolitischen Ziele kaum oder gar nicht reflektiert wurden.

Angesichts der Tatsache, dass die angehenden Lehrkräfte neben ihren Sprachkompetenzen sowie didaktischen und methodischen Kenntnissen über eine Haltung und Einstellung verfügen sollten, die bei den Lernenden die Begeisterung für die Sprache und die Kultur unserer direkten europäischen Nachbarn wecken kann, erschien es notwendig, auf eine phasenübergreifende Konzeption für die Europalehramts-Ausbildung hinzuarbeiten. Die Studierenden und Anwärter/innen sollten befähigt werden, den Lernenden im Rahmen der unterrichtlichen Tätigkeit sowohl das die Völker Verbindende als auch das angeblich „Trennende" innerhalb der beiden Kulturen bewusst zu machen, so dass die Lernenden nachhaltig davon für ihren zukünftigen Lebensalltag profitieren können.

Inhalte der Kooperationsmaßnahme

Nach sehr ausführlichen Planungsgesprächen in Freiburg und Lörrach begann Anfang 2006 die eigentliche Kooperation. Diese läuft auf verschiedenen Ebenen ab:

- *Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen der beteiligten Institutionen*

Idee dieser Kooperationsmaßnahme war die Vorstellung, dass in Hinblick auf eine gemeinsame Lehrerausbildung beide Institutionen einander im Bereich der öffentlichkeitswirksamen Auftritte unterstützen sollten. In diesem Zusammenhang nahm Olivier Mentz am Tag der offenen Tür am Seminar Lörrach teil und referierte dort über die Zukunft des bilingualen Lehrens und Lernens in Baden-Württemberg. Im Gegenzug nahm Andrea Wiedemann als Vertreterin des Seminars Lörrach an einer Vollversammlung der Abteilung Französisch teil und berichtete dort über den Ablauf der 2. Phase. Auch die Teilnahme von Lehramtsanwärter/innen am Runden Tisch zur Feier des deutsch-französischen Vertrags im Januar 2006 erwies sich als echter Gewinn.

- *Öffnung von Ausbildungsveranstaltungen*

Beide Institutionen öffnen ihre Ausbildungsveranstaltungen für die jeweils andere Institution. So können Lehrende und Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg an Fachdidaktik- bzw. BLL-Ausbildungsveranstaltungen am Seminar Lörrach teilnehmen. Im Gegenzug öffnet sich die Pädagogische Hochschule dahingehend, dass die Lehrveranstaltungen, ebenso für Lehrbeauftragte des Seminars Lörrach wie auch für deren Lehramtsanwärterinnen und -anwärter geöffnet sind.

- *Gemeinsame Unterrichtbesuche*

Eine sehr wichtige dritte Säule der Kooperation ist die Implementierung gemeinsamer Unterrichtsbesuche. Studierende oder Lehramtsanwärter/innen bereiten eine oder mehrere Unterrichtsstunden vor. Diese werden an einer ausgewählten Schule umgesetzt, wobei sowohl Lehreranwärter/innen als auch Studierende diesem Unterricht beiwohnen. Nach der erfolgten Hospitation werden die Erfahrungen aus dieser gemeinsam erlebten Unterrichtssequenz reflektiert und Überlegungen für die Zukunft angestellt. Ziel ist hierbei die Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichtens in Theorie und Praxis.

- *Aufbau eines Netzwerks*

Die Vernetzung von Studierenden und Lehreranwärter/innen während des Schulpraktikums ist ein weiterer Baustein. Idee

hierbei ist, dass sich die Auszubildenden beider Ebenen im beruflichen Handeln begegnen, sich partiell gemeinsam vorbereiten, selbständig und im Rahmen von Team-Teaching unterrichten, gemeinsam erlebte unterrichtliche/berufliche Erfahrungen auch gemeinsam reflektieren, Evaluationsbögen entwerfen, ihre unterrichtlichen Erfahrungen dokumentieren und Fragestellungen zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung erarbeiten. Dies führt zu einer Erweiterung der Kenntnisse und zu reflektierten Einsichten in den Lehrerberuf.

- *Entwicklung von geeignetem Unterrichtsmaterial*

In gemeinsamen Veranstaltungen soll Unterrichtsmaterial für das *Bilinguale Lehren und Lernen* erarbeitet und aufbereitet werden. Dieses Material wird in (ebenfalls gemeinsamen) Unterrichtshospitationen erprobt, anschließend reflektiert und verbessert sowie mit einem didaktischen Kommentar versehen. Die Ergebnisse sollen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (Online-Publikation, Selbstpublikationen etc.). Damit wird gewährleistet, dass in einem Handlungsforschungsprozess der bilinguale Unterricht stetig weiter entwickelt und optimiert werden kann.

- *Aufbau einer Video-Datenbank zu bilingualem Unterricht*

Die gemeinsam besuchten Unterrichtsstunden (aber auch andere Unterrichtsstunden in beiden Phasen der Ausbildung) werden – wo möglich – auf Video aufgenommen. Ziel ist der Aufbau einer Datenbank von Unterrichtsbeispielen zu bilingualem Unterrichten an der Grundschule. Die Beispiele dienen der Analyse von Unterricht, die wiederum dazu beitragen soll, dieses Unterrichtsprinzip gezielter zu reflektieren und zu optimieren. Das Lehrbeispiel soll die Studierenden und Lehreranwärter/innen zu einem reflektierteren Umgang mit Ihrem Beruf anspornen. Außerdem lässt sich auf diese Weise eine Datenbank zum Best practice aufbauen.

- *Erstellung und Pflege einer Online-Plattform*

Im Zusammenhang mit der Idee der Vernetzung zwischen der ersten und zweiten Phase soll eine Online-Plattform eingerichtet werden. Hier sollen unter anderem Neuigkeiten hinterlegt, geeignete Links erstellt, Veranstaltungen angekündigt, Materialien publiziert, erprobte und reflektierte Unterrichtsentwürfe der allgemeinen Diskussion zur Verfügung gestellt werden. Dies soll unter anderem dazu dienen, die Vernetzung der beiden Phasen transparenter zu machen sowie einen schnell(er)en Zugang zu Daten, die für BLL relevant sind, zu ermöglichen.

- *Weiterentwicklung einer Französischdidaktik im Bereich Hauptschule*

Da es für den Bereich der Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts an der Hauptschule bisher noch keine echte Didaktik für Französisch gibt, sehen das Seminar Lörrach und die Pädagogische Hochschule ein weiteres Ziel in der Entwicklung einer Französischdidaktik, die neben den programmatischen Zielsetzungen für die Grundschüler/innen auch einen Blick auf den beruflichen Werdegang, die beruflichen Perspektiven der Hauptschülerinnen und Hauptschüler richtet.

Ausblick

Das erste Akademische Jahr einer intensiven Zusammenarbeit ist vorüber und es ist an der Zeit, Bilanz zu ziehen. Erste gemeinsame Aktivitäten und Projekte konnten bereits erfolgreich gestartet werden. So war es zum Beispiel für beide Seiten ein besonderes Erlebnis, im Rahmen des gemeinsamen Unterrichtsbesuchs Lehrversuche sowohl aus unterrichtspraktischer wie auch aus unterrichtstheoretischer Sicht zu beleuchten und dabei zu gemeinsamen Schlussfolgerungen zu kommen. Diese Besuche werden weiter ausgebaut, wobei in beiden Phasen neue Konzepte der Unterrichtspraxis erprobt und in Kooperation dadurch eine (neue) Didaktik für das *Bilinguale Lehren und Lernen* entwickelt werden soll.

Im Laufe der Zeit ist auch vorgesehen, die Erkenntnisse der Zusammenarbeit auf die Zielsprache Englisch zu übertragen. Erste Schritte dazu sind getan, da der Fachleiter für Englisch am Seminar Lörrach bereits in den bisherigen Prozess involviert ist. Nach Ende der Anlaufzeit ist geplant, die Ergebnisse der Zusammenarbeit auch in eine Erweiterung der Kooperation mit dem Seminar Offenburg einfließen zu lassen. Hier ist zum Beispiel an einen regelmäßig stattfindenden „Runden Tisch" gedacht.

Elke Storz · Olivier Mentz

Europalehramt in der Primarstufe

Ein Café Europe mit Folgen

Januar 2007: Im Café Europe herrscht eine gespannte Erwartung: 30 Abgesandte der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe und aller betroffenen Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) sind versammelt, um die Situation im Europalehramt in der Primarstufe zu diskutieren. Auch Annely Zeeb, die verantwortliche Referentin im baden-württembergischen Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, ist gekommen.

Aus Sicht der 1. Phase

„Integrativ oder bilingual?" fragte Olivier Mentz in seinem Eröffnungsvortrag und benannte „Desiderata für die Lehrerbildung". Er betonte, dass es in der Diskussion um die Weiterentwicklung des Europalehramtes an Grund- und Hauptschulen weder förderlich sei, die Genauigkeit der unterschiedlichen Termini für das *Bilinguale Lehren und Lernen* (BLL) zu hinterfragen noch eine Diskussion darüber zu führen, inwieweit das jeweilige Sachfach oder die Zielsprache den (größeren) Mehrwert aus dieser Unterrichtsform ziehe. Vielmehr gehe es darum, sich bewusst zu machen, welche Erwartungen die für das Europalehramt ausgebildeten Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis zu erfüllen haben.

Daher analysierte er zunächst die Inhalte der Ausbildung in der 1. Phase, bevor er aufzeigte, was aus seiner Sicht von Seiten des Bildungsplans für die Grundschule eingefordert wird.

Er verwies darauf, dass

- sich aufgrund der Formulierungen des Bildungsplanes die Frage stelle, inwieweit tatsächlich alle Sachfächer für einen bilingualen Unterricht geeignet seien;
- der Bildungsplan keine eindeutigen Aussagen dazu mache, wie aus ministerieller Sicht diese Unterrichtsform zu verwirklichen sei;
- aber auch – vor allen Dingen – der Bildungsplan sich nicht nur an die Lehrkräfte des Europalehramts, sondern vielmehr an alle Lehrkräfte mit Fakultas für die Zielsprache richte.

Zusammenfassend stellte er aufgrund der aufgezeigten Dilemmata folgende Desiderata fest:

- Da die GHPO I nicht auf den jeweils gültigen Bildungsplan alleine abgestimmt sein kann, muss in der 1. Phase eine Stärkung der Reflexionskompetenz der Studierenden erreicht werden.
- Da es für das BLL-Konzept keine klaren Vorgaben gibt, sollte zumindest erreicht werden, dass für die Ausbilderinnen und Ausbilder in beiden Phasen Klarheit darüber besteht, was einen solchen Unterricht charakterisieren und wie er umgesetzt werden sollte.
- Da die GHPO I nur bedingt die Rahmenbedingungen bietet, den Studierenden eine grundlegende Kompetenz in der reellen Unterrichtsplanung angedeihen zu lassen, muss die Aufgabenverteilung zwischen den beiden Phasen klargestellt und bewusst gemacht werden.
- Es ist notwendig, im Gespräch mit den Praktikern den Kanon der Sachfächer im Hinblick auf die unterrichtsorganisatorische und unterrichtspraktische Wirklichkeit zu hinterfragen und durch eine klare Profilierung der Sachfächer neu zu definieren.
- Die Tagespraktika in den Zielsprachen entsprechen nicht den Bedürfnissen des Bildungsplanes, in dem kein eigentlicher „traditioneller" Fremdsprachenunterricht vorhanden ist. Daher müsste die Realität der Praktika im Rahmen der 1. Phase besser auf die Bedürfnisse abgestimmt werden, was nur möglich ist, wenn in Zukunft Sachfachpraktika mit zielsprachlichen Anteilen eingefordert werden.
- Da für alle Grundschullehrkräfte mit der Fakultas für eine Fremdsprache in der Unterrichtsrealität die gleichen Umsetzungsbedingungen herrschen, diese aber nur in den Modulen für das Europalehramt tatsächlich Lehrinhalte sind, müsste eigentlich zukünftig das Europalehramt das grundlegende Studium für alle zukünftigen GHS-Lehrkräfte sein, die die Fakultas für eine Fremdsprache anstreben.

Aus Sicht der 2. Phase

Als Vertreterinnen der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) fassten Iris Armbruster (Freudenstadt), Ilona Schäfer (Sindelfingen) und Mira Koch (Offenburg) die Überlegungen der 2. Phase an der Grundschule folgendermaßen zusammen:

- Im bilingualen Sachfachunterricht stehen die inhaltlichen, methodischen und personell-sozialen Kompetenzen des jeweiligen Bilingualfaches im Vordergrund, um den Zielen des Sachfaches gerecht zu werden. Dabei ist die Zielsprache Arbeitssprache, d.h. das Werkzeug zur Vermittlung der Inhalte des bilingualen Sachfachs.
- Die Verwendung der Zielsprache im Sachfach erzwingt eine Steigerung der Anschaulichkeit; visuelle Hilfsmittel sind unverzichtbar, um Inhalte verständlich zu machen. Je nach Thematik kann es notwendig werden, dass fachspezifischer Wortschatz im Fremdsprachenunterricht vorentlastet wird. Allerdings wird betont, dass im bilingualen Unterricht selbst keine Spracharbeit stattfindet. (Re-)Aktionen der Schülerinnen und Schüler in der Muttersprache sind zugelassen und erwünscht.
- Bei der Planung von Unterricht sollte der Spracheinsatz bezüglich der Unterrichtsphasen gut überlegt und in der Verlaufsplanung benannt werden. Dabei scheint es wichtig zu sein, dass innerhalb einer Sprachphase nicht zwischen Ziel- und Muttersprache gewechselt wird.
- Die Zielsprache sollte so oft wie möglich genutzt werden, wobei auf eine klare, deutliche Aussprache und eine angemessene Geschwindigkeit in der Zielsprache zu achten ist. Für den Bereich der Fremdsprachen gelten die in der Fachdidaktik vermittelten Kriterien und Prinzipien: altersgemäße Sprache, Körpersprache, Visualisierung, Sprachkompetenz. Fachliche Kenntnisse sowohl im Sachfach als auch in der Zielsprache sind Voraussetzung. Beide Fächer brauchen ihre eigene Didaktik. Methoden aus dem Sachfach und der Zielsprache sollten sich sinnvoll miteinander verbinden. Da es keine speziell auf das bilinguale Unterrichten abgestimmte, allgemeingültige Didaktik gibt, müssen beide Seiten Zugeständnisse machen.
- Es sollte keine inhaltliche Doppelung stattfinden. Das bedeutet, dass es nicht sinnvoll ist, einfach nur das bereits in der Muttersprache Erlernte in die Zielsprache zu übertragen, es müssen auch inhaltlich

Teilnehemerinnen und Teilnehmer der Tagung „Integratives Unterrichten in der Primarstufe". Foto: Mentz

neue Aspekte vorkommen. Nachdem das Curriculum des Sachfachs die Grundlage bildet, dürfen bei der Benotung der Schülerleistungen nur die Leistungen im Sachfach von Bedeutung sein.

Es folgte eine rege Diskussion der Inhalte, in deren Rahmen auch die Problematik der Abstimmung beider Phasen aufeinander thematisiert wurde. Auf der Grundlage von Videomitschnitten bilingualer Unterrichtsstunden wurde die Diskussion anschließend konkretisiert.

Perspektiven

Am Ende der Tagung verständigte man sich auf das weitere Vorgehen: Die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe werden in den Informationsveranstaltungen für die Erstsemester konkreter auch über die 2. Phase der Ausbildung informieren. Andererseits werden die Seminare den beiden Hochschulen ihre Erfahrungen zur Umsetzung der bisherigen Bilingualfächer mitteilen, damit der Sachfach-Kanon konstruktiv diskutiert werden kann.

Die Seminare stellen sich für die Vermittlung von Schulen für Tages- und Blockpraktika zur Verfügung, gemeinsame Unterrichtsbesuche sollen erfolgen und wurden auch sofort konkret terminlich festgelegt. In diesem Zusammenhang soll versucht werden, Studierenden des Europalehramts für die Grund- und Hauptschulen an solchen Schulen unterzubringen, an denen bereits erste Erfahrungen mit dem Europalehramt gesammelt werden konnten. Die Seminare werden versuchen, Unterrichtsmitschnitte auch für die Ausbildung in der 1. Phase zur Verfügung zu stellen.

Das nächste gemeinsame Treffen wird im November 2007 stattfinden. Bis dahin werden Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe gemeinsam alle Seminare einzeln besuchen, um vor Ort mit dem Sprach- und Sachfachlehrbeauftragten die Desiderata, Schwierigkeiten und Vernetzungsmöglichkeiten zu diskutieren.

Es ist viel zu tun, packen wir's an!

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 16

Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet –
Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre
Autoren: Berthold Metz, Joachim Pfeiffer, Michael Staiger, Adalbert Wichert

„Neue" Medien effektiv in der Lehrpraxis einsetzen: Der vorliegende Band gibt praktische Hilfestellungen in Form eines Leitfadens, der didaktische Überlegungen und methodische Verfahren einbezieht. Weiter werden terminologische Fragestellungen behandelt und es wird zur medientheoretischen und mediendidaktischen Reflexion angeregt.

239 S., 22 Abb., 2004, 22,50 €, Centaurus Verlag

Rudolf Denk

Vom früheren Nebeneinander zu grenzüberschreitenden Kooperationen

Kurzer Blick in die Geschichte der Lehrerbildung

Im Laufe von gut 170 Jahren hat sich in der Bundesrepublik eine Zweiphasigkeit der Lehrerbildung herausgebildet. Vorbilder gab es seit langem in den Ausbildungsgängen der Juristen und Theologen. Trotz einzelner Modellversuche in Niedersachsen (Oldenburg) und Bayern (Augsburg) vertreten die Experten nach den Prozessen der Integration der früheren Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten nachhaltig folgende Position:

Ein wissenschaftliches Studium sei angesichts der vorgegebenen institutionellen und personellen Bedingungen (Überlast, Betreuungsrelationen) als solches nicht geeignet, nach Abschluss eines Universitätsstudiums die künftigen Lehrpersonen in die volle berufliche Verantwortung zu entlassen. Nur in den europäischen Ländern, in denen die Lehrerbildung in Kleingruppen eine Art seminaristische Tradition garantieren kann (Schweiz, Österreich, Dänemark für die Ausbildungsgänge Vorschule/Grundschule, Haupt- und Realschule, also Sekundarstufe I), ist die Einphasigkeit bis heute – angereichert durch deutliche Praxisphasen mit ausgebildeten „Praxislehrkräften" – „konserviert" worden. Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg blieben als Unica der Bildungslandschaft erhalten – haben allerdings die Zweiphasigkeit trotz ausgeprägter Praxisphasen im Studium ebenfalls übernommen. Die für die Zweiphasigkeit lange gültige, griffige Formulierung, die Anwärter/innen und Referendare seien nach dem Studium berufs*fähig* und nach dem Referendariat sozusagen berufs*fertig*, kann heute noch weniger überzeugen als in Zeiten der überflüssigen Konfrontationen zwischen 1. und 2. Phase.

Das lange herrschende konzeptionsarme Nebeneinander von Studium und – welch ein Name – Vorbereitungsdienst ist durchaus und erfolgreich zu überwinden. Argumente, das Studium sei bloßer Überbau, die eigentliche Ausbildung beginne nach dem theoretischen Ballast erst mit der Phase der praktischen Ausbildung, sind ebenso einseitig überzogen wie der Erwerb weiterer Unterrichtsfächer in der zweiten Phase. Es war ein Fehler, Theorie und Praxis zu trennen; erste und zweite Phase benötigen den Theorie- und Praxisbezug – wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Gewichtungen.

Vom Miteinander der grenzüberschreitenden Lehrerbildung

Kooperation statt Konfrontation hieß von Anfang an die Devise im Integrierten Studiengang zwischen einer französischen Universität, einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule, zwei Seminaren der zweiten Phase und – nicht zu vergessen – den beteiligten Ausbildungsschulen. Klagen über Unzulänglichkeiten in beiden Abschnitten, Vorwürfe, Einbildung und ideologische Verkrampfungen konnten gar nicht aufkommen. Warum? Der Erfolgsdruck für den von der Deutsch-Französichen Hochschule (DFH) voll akzeptierten, einzigen zweiphasigen Studiengang in Deutschland und Frankreich war so stark, dass alle Beteiligten und Institutionen zusammenarbeiten mussten.

Die Unterschiede in den beiden Ausbildungssystemen waren so fundamental, dass alle Personen sehr schnell auf eine andere Verständigungsebene elementar angewiesen waren: Man war sich in der ersten Phase eher schnell einig; dann wurden die Mitglieder einer fast von selbst entstandenen Koordinierungskommission zum Katalysator für die Problemlösungsstrategien der jeweils anderen Gruppe. Wie sonst wäre es möglich gewesen, den französischen *concours* und das zweite deutsche Staatsexamen in einer fast halsbrecherischen Verkürzung der beiden Phasen „unter einen Hut" zu bekommen?

Heute ist dies in einem Prozess von gut sieben Jahren weitgehend geleistet[1]; man ist stolz auf das Erreichte, tagt regelmäßig und sieht sich in einem fruchtbaren Miteinander in beiden Phasen. Die erste Phase profitiert von der zweiten, die zweite von der ersten, die Verzahnung ist vorbildlich und wegweisend für weitere Kooperationen und Integrationsversuche.

Vom Trinationalen Verbund zum europäischen Kooperationsexport

Aus dem binationalen Integrierten Studiengang entstand das Konzept des Trinationalen Master-Studiengangs Mehrsprachigkeit. In Verbindung mit der 2005 neu entstandenen Pädagogischen Fachhochschule der Nordwestschweiz und der Universität ist dieser zur Akkreditierung anstehende Studiengang auf COLINGUA ausgedehnt, dem Verbund der Lehrerbildenden Hochschulen am Oberrhein, zu dem auch die baden-württembergischen und rheinland-pfälzischen Seminare der zweiten Phase und das IUFM d'Alsace gehören. Doch da für Master-Studiengänge mit akademischen Abschlüssen die Universitäten (die UMB, die UHA, die Universität Basel) und die beiden Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe zuständig sind, ist ein anderes Projekt für die Koordinationsgruppe Integrierter Studiengang relevant: Durch einen neu konzipierten und zwischen Freiburg und Prag abgeschlossenen Vertrag mit der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag ist über europäische Programme (ERASMUS, MUNDUS) das Seminar für Lehrerbildung und Didaktik in Offenburg in einen Austausch eingebunden, der die erste und zweite Phase der Lehrerbildung wechselseitig und integrativ verbindet. Der Austausch zwischen Prag, Freiburg und Offenburg bezieht sich auf:

- wechselseitige Exkursionen;
- den Besuch von Lehrveranstaltungen an den drei Institutionen;
- die Einbeziehung von Schulpraktika an einer deutschsprachigen Grundschule und einem deutschsprachigen Gymnasium in Prag sowie wechselseitig an Freiburger und Offenburger Schulen;
- die Mobilität, den Kurzaustausch von Lehrenden und Anwärter/innen für die Sprachausbildung der Deutschstudierenden in Prag und ein Angebot für eine Einführung in die tschechische Sprache in Prag.

Diese Aktivitäten zeigen: Die positiven Erfahrungen mit Kooperationsprojekten am Oberrhein lassen sich als ein Stück gelebtes Europa auch in andere europäische Regionen mit Engagement übertragen. Der Erfolg solcher Projekte bestätigt, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase und die Überwindung der Beziehungslosigkeit beider Phasen sein kann.

Wenn heute die Präsidentin der Kultusministerkonferenz für die rund 47.000 Lehramtsanwärter/innen der zweiten Pha-

se „emotionale Stabilität“[2] verlangt, ist die Verknüpfung zwischen 1. und 2. Phase damit nicht erreicht. Erst eine wirkliche Verschränkung der beiden Phasen mit einem möglichst frühzeitigen Austausch der Lehrpersonen an Hochschulen und Seminaren in gemeinsamen Lehr- und Forschungsverbünden kann „starke Persönlichkeiten mit natürlicher Autorität“[3] in den Lehrberufen zunehmend garantieren.

Gerade die BOLOGNA-Reform bietet für die Lehrerbildung in Deutschland[4] und den angrenzenden Ländern[5] die einmalige Chance, die bisher so problematische Zweiphasigkeit produktiv zu überwinden. Die Kooperationen der Pädagogischen Hochschule Freiburg bieten gute Ansätze für einen wichtigen Prozess der Zukunftsentwicklung in der Lehrerbildung.

Anmerkungen

1) Zu den einzelnen Phasen des Prozesses: Denk, Rudolf (Hg.): Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim. 2005.
2) Süddeutsche Zeitung 2007, Nr. 11, 15.1.07, S. 16.
3) Ebd.
4) Zum BOLOGNA-Prozess in Deutschland: Neue Zürcher Zeitung, 27.12.2006, S. 26.
5) Zur Situation in Frankreich: Neue Zürcher Zeitung, 11.1.2007, S. 27.

Gerd Bräuer

Auf die Textsorten des beruflichen Lebens vorbereiten

Bausteine eines Schreib-Curriculums im Studium

Die Anforderungen an die Schreibkompetenz von Lehrpersonen sind seit dem Beginn des Informationszeitalters deutlich gestiegen. Auch wenn es zur Erfassung dieser Veränderungen und des sich daraus ableitenden Aus- und Fortbildungsbedarfs m.E. noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen gibt, so wird allein mit Blick auf die veränderte Praxis bei der Ermittlung, Verarbeitung, Verteilung und Präsentation von Wissen durch Computer und Internet ersichtlich, dass es eines gezielten Schreibtrainings während des Studiums als Voraussetzung für eine ausreichende Berufsvorbereitung bedarf. Dafür sollen an dieser Stelle konkrete Vorschläge für die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unterbreitet werden. Einige Meinungsäußerungen von KollegInnen und Studierenden aus Freiburg, Zürich und Zug gibt es bereits im Weblog von www.zeitschrift-schreiben.eu.

Bedarfsermittlung

Aus der Sicht der Schreibpädagogik (vgl. u.a. Abraham u.a. 2005) ergibt sich für die Ausbildung von zukünftigen Lehrer/innen die Notwendigkeit der Profilierung von drei Kompetenzbereichen, die nicht nur für das Studium, sondern auch für die spätere Unterrichtsarbeit von Wichtigkeit sind:

- Verfassen von fächerübergreifenden, so genannten Hilfstextsorten: das sind Texte, die das Studium als Lernmedium begleiten (Mitschrift, Zusammenfassung, Kommentar, Exzerpt, Exposee, Lerntagebuch, Portfolio etc.)
- Verfassen von fachspezifischen Textsorten: das sind Texte, die den Diskurs einer Disziplin prägen und die Ausbildung in einem bestimmten Wissenschaftsgebiet bestimmen (z.B. literarische Textanalyse im Fach Deutsch, Versuchsprotokoll in den naturwissenschaftlichen Fächern, Website in Medienkunde, Unterrichtsentwurf im Fach Erziehungswissenschaft etc.)
- Ausprägung schreibdidaktischer und -pädagogischer Kenntnisse als Grundlage für die Planung und Durchführung von schreibintensiven Ausbildungsphasen, einschließlich der Fähigkeit, Schreibkompetenzen zu diagnostizieren, authentische und sinnvoll strukturierte Schreibaufgaben zu formulieren, Textproduktionsprozesse beratend zu begleiten und Schreibprodukte zu bewerten und, im Sinne eines Progressionsimpulses, zu kommentieren.
- Schreibanforderungen, die das erweiterte Berufsfeld von LehrerInnen betreffen und den Anschluss herstellen zum Leben außerhalb der Schule, u.a. Anforderungen für die Einschätzung fremder Leistungen (Gutachten), Reflexion und Präsentation der eigenen beruflichen Leistung (z.B. berufliches Portfolio), Textsorten der Öffentlichkeitsarbeit (Faltblatt, Plakat, Website), journalistisches Schreiben, literarisches Schreiben, Anträge, Rundbriefe (z.B. an Schüler/innen oder Eltern).

Von welchem Fachbereich an einer Pädagogischen Hochschule können wir Schreibinstruktion für dieses breite Spektrum von Textsorten erwarten? Die angelsächsische Schreibforschung, die aufgrund ihrer bereits jahrzehntelangen Entwicklung bisher wohl am umfassendsten institutionalisiert ist, warnt immer wieder vor einer einseitigen Verantwortungszuweisung an die muttersprachige Ausbildung (hier also das Fach Deutsch) genauso wie vor der Illusion, mit einem einmaligen fächerübergreifenden Schreibkurs auf die tatsächlichen Anforderungen von Studium und Beruf adäquat vorbereiten zu können. Auch wenn es so genannte Hilfstextsorten gibt, die in ihrem Grundformat fächerübergreifend eingesetzt werden können, so ist seit der Etablierung domänenspezifischer Schreibforschung klar, dass es *die* Schreibkompetenz an sich nicht gibt. So unterschiedlich wie sich die Produktion einzelner Textsorten entfaltet, so verschieden sind auch die dafür benötigten Kompetenzen. Studierende müssen daher vielfältige Gelegenheiten erhalten, im Verlaufe ihrer gesamten Studienzeit nicht nur neue Schreiberfahrungen zu sammeln, sondern auch bereits erworbene Kompetenzen im Kontext neuer Schreibaufgaben zu modifizieren. Aus dieser Doppelanforderung ergibt sich ein Ausbildungsauftrag, der *alle* Fächer und Bereiche der Lehrerbildung betrifft.

Im Folgenden soll ein Schreib-Curriculum vorgestellt werden, das die Studierenden durch sämtliche Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung begleitet,

ihnen eine umfassende Schreibpraxis bzw. schreibdidaktisches und -pädagogisches Know-how vermittelt und sie auf diese Weise gezielt auf die sich wandelnden Anforderungen im Umgang mit Texten in ihrem zukünftigen Berufsfeld vorbereitet.

Einführung in das wissenschaftliche Schreiben für Studienanfänger/innen

Untersuchungen zum Schreiben im Übergang von der Schule zur Hochschule (u.a. Ehlich/Steets 2003) verdeutlichen, dass die Vorbereitung auf das Schreiben im Studium nur bedingt in der Schule erfolgen kann. Selbst wenn dort Textsorten des Studiums praktiziert werden, so können die eigentlichen Textproduktionsbedingungen, mit denen die Studierenden später im Studium konfrontiert sind, nicht umfassend simuliert werden.

Hinzu kommt, dass die Studierenden, ganz gleich, wie intensiv ihre Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben bisher war, insgesamt zu den weniger erfahrenen Schreibenden gehören und dadurch, so die Schreibforschung in Anlehnung an die Kognitionsforschung, sich mit funktionalen Einschränkungen im Arbeitsspeicher (*working memory*) ihres Kurzzeitgedächtnisses, der hypothetisch angenommenen Schaltzentrale für die Textproduktion, konfrontiert sieht (vgl. Ransdell/Levy 1999). Langzeitstudien (u.a. Herrington/Curtis 2000) haben gezeigt, dass das in den Lebensjahren während des Übergangs von Schule, Hochschule und Beruf rasant wachsende mentale Potenzial der Auszubildenden – bei entsprechender gezielter Praxis – zu einer deutlichen Profilierung der Kompetenzen für das wissenschaftliche Schreiben beitragen kann.

Dieser *erste Baustein* des Schreib-Curriculums könnte im Verlaufe des ersten Semesters durch Workshops in den einzelnen Fächern und im Schreibzentrum einen motivierenden Impuls für den Umgang mit den Hilfstextsorten des Studiums (s.o.), dem Referat und der Semesterabschluss-Arbeit bereitstellen. Dieser an sich fächerübergreifende Input muss jedoch durch Sequenzen von kleinen, überschaubaren, aber dafür regelmäßig gestellten Schreibaufgaben in den einzelnen Lehrveranstaltungen begleitet werden, sodass das Gelernte im Rahmen von zu bewältigenden Anforderungen geübt werden kann. Der dabei auftretende Betreuungsaufwand könnte durch Peer-Feedback (gegenseitige Rückmeldung auf Textentwürfe nach vorher vereinbarten Kriterien) in den Seminaren und der Schreibberatung (Betreuung individueller Fragen bei der Textproduktion durch ausgebildete studentische SchreibtutorInnen) im Schreibzentrum abgesichert werden. Die wichtigsten Einsichten und Erfahrungen im Umgang mit Hilfstextsorten des Studiums und Strategien des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens sollten von den Studierenden (z.B. in einer Art „Werkzeugkasten zum wissenschaftlichen Schreiben") individuell gesammelt und systematisiert werden.

Schreiben in journalistischen und kreativen Genres: Erweiterung der Schreiberfahrung

Die frühe empirische Schreibforschung (Britton u.a. 1975) hat festgestellt, dass jede Textproduktion, ganz gleich in welchem Genre, von drei Grundfunktionen des Schreibens geprägt ist: der expressiven (Schreiben zur Selbstverständigung), der poetischen (Schreiben als Modellbildung) und der transaktionalen Funktion (Schreiben zur Wissensvermittlung). Die frühe Phase der Textproduktion, bei der es um die Sammlung und Ergründung von Informationen geht, ist bestimmt durch die expressive Komponente: Schreibende versuchen, sich die gefundenen Informationen anzueignen.

Die nächste Phase auf dem Weg zu einem fertigen Text ist geprägt durch das Bemühen der Schreibenden, die soweit verstandenen Informationen in größere Zusammenhänge zu bringen und zu strukturieren und somit ein Modell von den eigenen Ideen zu entwerfen. In dieser Phase wird das Verstehen dessen, worüber geschrieben wird, weiter vertieft. Erst in der dritten und abschließenden Phase der Textproduktion sind viele Schreibende aufgrund der begrenzten Kapazität des mentalen Arbeitsspeichers (working memory) in der Lage, sich gänzlich den Erwartungen einer angezielten Leserschaft und den Anforderungen einer adäquaten Textsorte zuzuwenden. Hier kommt die transaktionale Funktion des Schreibens zur Ausprägung und ermöglicht den Wissenstransfer zwischen Schreiber/in, Text und Leser/in.

In Brittons (1975) früher Studie zum Schreiben wurde erkannt, dass die Qualität von Sachtexten, in deren Produktion verständlicherweise die transaktionale Funktion des Schreibens besonders stark dominiert, deutlich davon profitiert, wenn in Vorbereitung auf diese Sachtexte Textsorten angewandt werden, welche expressive und poetische Funktionen befördern. Dazu gehören u.a. die Genres des journalistischen bzw. literarischen Schreibens.

Der *zweite Baustein* des Schreib-Curriculums sollte also im Verlaufe des zweiten und dritten Semesters Workshops und Lehrveranstaltungen zum journalistischen bzw. literarischen Schreiben anbieten, sodass auf diesem Wege Schreiberfahrungen auch in Textsorten gesammelt werden können, die sonst in vielen Studienrichtungen vernachlässigt werden. Showcase-Portfolios, mit deren Hilfe man sich die gewonnene Vielfalt der eigenen Schreibpraxis bewusst machen kann, als auch Schreibtagebücher zur Reflexion des erlebten kreativen Potenzials dieser anderen Arten der Textproduktion gehören zu dieser Phase des Schreib-Curriculums.

Schreiben in einer Spezialdisziplin: Vertiefung der Schreibkompetenzen

Domänenspezifische Schreibforschung hat in den letzten Jahren mehrfach den großen Bedarf an systematischer Schreib-

instruktion und kontinuierlicher Begleitung von Studierenden bei der Entwicklung disziplinspezifischer Schreibkompetenz hervorgehoben. Aus kognitionspsychologischer Sicht überlasten die beim disziplinspezifischen Schreiben sprunghaft zunehmenden mentalen Anforderungen viele Schreibende, sodass es zu verstärkten Reibungsverlusten in der Textproduktion kommt, was nicht selten zum Abbruch der Schreibtätigkeit führt. Hier muss durch extensives Schreibtraining innerhalb der Fachausbildung gelernt werden, die für die Produktion von disziplinspezifischen Textsorten erforderlichen Kompetenzen routiniert, d.h. ohne Zwischenstopp von Informationen im mentalen Arbeitsspeicher, einzusetzen. Auf diese Weise wird Kapazität frei für den Umgang des im Text zu lösenden speziellen fachlichen Problems.

In einem *dritten Baustein* des Schreib-Curriculums sollten also im Verlaufe des dritten bis sechsten Semesters Workshops und Lehrveranstaltungen dazu genutzt werden, durch vielfältige und regelmäßig angebotene Schreibanlässe die wichtigsten Textsorten einer Disziplin kennen zu lernen. Wichtig ist auch jetzt noch, die Schreibaufgaben vom Aufwand und Umfang her überschaubar zu halten, sodass gelernt werden kann, das eigene Schreibhandeln durch Selbstreflexion, Peer-Feedback und Schreibberatung bewusst zu steuern.

Im Vergleich zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben am Beginn des Studiums kommen beim Aneignen disziplinspezifischen Schreibens die inhaltlichen Herausforderungen des Faches hinzu. Studierende sollen hier lernen, Textproduktionsprozesse bewusst zu arrangieren und miteinander zu verknüpfen, sodass verschiedene Texte (z.B. Referat, Poster, Thesenpapier, Zeitungsartikel, Rezension etc.) gezielt zur Produktion einer letztlich anvisierten Textsorte (z.B. wissenschaftliche Hausarbeit) genutzt werden. Hierbei sollte die eigene Textproduktion so umfassend reflektiert und adaptiert werden, dass daraus sukzessive Erkenntnisse zur schreibdidaktischen Gestaltung des Unterrichts im angezielten Berufsfeld erwachsen. Schreibintensive Lehrveranstaltungen der o.g. Art benötigen bei der Planung spezi-

elles schreibdidaktisches Know-how, welches in Kooperation mit dem Schreibzentrum und dem Bereich Hochschuldidaktik entwickelt werden kann.

Langzeitstudien in der amerikanischen Schreibforschung (u.a. Herrington/Curtis 2000) weisen übrigens auf ein Mindestmaß an Schreibroutine hin, das als Grundlage für die erfolgreiche Anfertigung einer Studienabschluss-Arbeit (7. Semester) nötig ist. Durch den bis dahin im Studium noch nicht erlebten Umfang – in Bezug auf die Fülle der zu bewältigenden Informationen einerseits und den Umfang des zu verfassendem Textes andererseits – ist eine erneute mentale Überlastung für die Schreibenden vorauszusehen, wenn wissenschaftliche Begleitung durch die Lehrperson des Faches, Peer-Feedback und Schreibberatung entweder nicht vorhanden sind oder einander nicht sinnvoll ergänzen.

Reflexive Praxis: Das studienbegleitende (E-)Portfolio

Der *vierte Baustein* des hier vorgeschlagenen Schreib-Curriculums ist nicht wie die anderen drei Bausteine einer bestimmten Studienphase zugeordnet, sondern sollte in Form eines Portfolios die Studierenden begleiten. In einem Portfolio, das aufgrund seines Umfangs zumindest zum Teil als elektronisches Medium angelegt werden sollte, könnte die eigene Entwicklung als Lernende/r im Allgemeinen und die Entwicklung der berufsfeldorientierten Schreibkompetenzen im Besonderen regelmäßig dokumentiert, analysiert und evaluiert werden. Durch ein solches Portfolio würden sich fachliche Interessen herauskristallisieren, die schließlich zu einem persönlich bedeutsamen Thema für die Studienabschluss-Arbeit führen könnten.

Im studienbegleitenden Portfolio könnten Kompetenz-Stärken und -Defizite aufgezeigt und langfristig gezielt ausgebaut bzw. überwunden werden. Daraus könnte ein Kompetenzprofil entstehen, welches, im Vergleich mit den Kompetenzanforderungen des angezielten Berufsfeldes, den Betroffenen bereits während des Studiums und Referendariats verdeutlichen würde, wie umfassend sie auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereitet sind. Ein Präsentationsteil des Portfolios könnte schließlich die wichtigsten Ergebnisse der Ausbildung zusammenbringen und bei Bedarf die Funktion eines Bewerbungs-Portfolios erfüllen.

Ein solches studienbegleitendes Portfolio wäre aber auch der Ort, um das Training der eingangs genannten Textsorten des erweiterten Berufsfeldes zu reflektieren und den Übergang zur beruflichen Weiterbildung zu organisieren. Die Erstellung und Begleitung dieses Portfolios könnte, in enger Zusammenarbeit mit Studienberatung und Prüfungsamt, vom Schreibzentrum übernommen werden.

Literatur

Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudi; Maiwald, Klaus (Hg., 2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth. - Britton, James; Martin, Nancy; u.a. (1975): The Development of Writing Abilities (11-18): London. - Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg., 2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin. - Herrington, Anne J.; Curtis, Marcia (2000): Persons in Process. Four Stories of Writing and Personal Development in College. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. - Ransdell, Sarah; Levy, C. Michael (1999): Writing, reading, and speaking memory span. In: Torrance/Jeffery (eds.): The Cognitive Demands of Writing. Processing Capacity and Working Memory Effects in Text Production. p. 99-113.

Mechtild Fuchs

Mupaed-Führerschein

Eine Fortbildungsreihe für den Musikunterricht an der Grundschule

Musikunterricht an der Grundschule ist seit vielen Jahren ein Sorgenkind – zu wenig fachlich ausgebildete Lehrkräfte, zuviel unproduktive Bindung vorhandener musikfachlicher Lehrkapazität durch das Klassenlehrerprinzip. Auch in Baden-Württemberg sieht daher die Situation nicht besser aus als bundesweit: Maximal 20 % der Musikstunden werden von ausgebildeten MusikpädagogInnen gegeben, die restlichen 80 % werden fachfremd unterrichtet oder fallen aus.

Mit der Einführung des Fächerverbundes *Mensch, Natur und Kultur* (MNK) seit dem Schuljahr 2004/05 wurde zwar rein optisch der Musiklehrermangel beseitigt, indem Musik als selbständiges Fach aufgelöst bzw. einige seiner Inhalte dem Bereich Heimat- und Sachkunde zugeordnet wurden. Doch die reale musikpädagogische Unterversorgung besteht weiter.

Auf der anderen Seite wird tagtäglich von nicht ausgebildeten Lehrkräften verlangt, im Rahmen des MNK-Unterrichts musikalische Inhalte zu unterrichten, ohne dies jemals gelernt zu haben. Manche Lehrkräfte gehen dieser Zumutung aus dem Weg, indem sie musikalische Themen möglichst vermeiden und – wo die Möglichkeit dazu besteht – den wenigen KollegInnen, die früher einmal Gitarre oder Blockflöte gelernt haben, die musikalischen Anteile des MNK-Unterrichts zuschieben. Andere aber stellen sich den Anforderungen und versuchen mit Hilfe von Fachzeitschriften und Fortbildungen das Beste aus der Situation zu machen.

Diese Situation ist der Hintergrund für die Entscheidung der Abteilung Musik, eine Fortbildung für fachfremd unterrichtende GrundschulpädagogInnen anzubieten, durch die musikalische und musikpädagogische Basisqualifikationen vermittelt oder aufgebessert werden sollen. Anders als in weniger fachpraktisch ausgerichteten Fächern lassen sich musikalische Fähigkeiten nicht kompakt erwerben, sondern nur durch Kontinuität und Übung. Daher wurde unsere Fortbildung über ein ganzes Semester angelegt – in der Hoffung, dass nicht nur viele Anregungen vermittelt würden, sondern dass die TeilnehmerInnen diese auch selbst üben und in ihrem Unterricht erproben könnten. Die Teilnahme war kostenpflichtig, damit ausfallender Unterricht durch Lehraufträge ersetzt werden konnte. Die musikdidaktische Veranstaltung wurde auch von Studierenden besucht und beinhaltet somit auch eine Kooperation der 1. und 3. Phase der Lehrerbildung.

Bis zum Beginn des laufenden Wintersemesters hatten sich 15 Lehrerinnen und 3 Lehrer aus Grundschulen zur Teilnahme an unserem Mupaed-Projekt angemeldet. Die meisten kamen aus dem Großraum Freiburg, doch einige reisten auch von Lörrach, Villingen-Schwenningen und Trossingen an. Jeden Montag übten sie sich vier Stunden lang in Stimmbildung und Gesang, im schulpraktischen Instrumentalspiel und den Grundlagen der Musikpädagogik. Die Voraussetzungen waren höchst unterschiedlich, doch gemeinsam war allen ein großer Bedarf an methodischen und praktischen Hilfen für Liedbegleitung und Stimmbildung.

Vermittlung von musikalischer Basisqualifikation

Im Gesangs-Gruppenunterricht wurden Anregungen zum gesunden und ästhetisch bewussten Umgang mit der eigenen und der Kinderstimme vermittelt. Dies geschah weniger durch vereinzelte Übungen, sondern anhand geeigneter Lieder, wobei gleichzeitig ein differenzierter und ausdrucksvoller Vortrag geübt und neues Liedrepertoire vermittelt wurde. Etliche TeilnehmerInnen erlebten hier zum ersten Mal die Freude, ihre Stimme in Tonlagen zu hören, die sie bisher gemieden hatten, teils aus Unkenntnis der eigenen stimmlichen Möglichkeiten, teils aus Sorge vor einem schrillen Stimmklang in ungewohnter Höhe.

Da Klavier- bzw. Gitarrenbegleitungen den Charakter der Lieder hervorheben und den Gesang der Klasse oder des Schulchores unterstützen, erhielten die LehrerInnen Gruppenunterricht im Gitarren- oder, bei geeigneten Voraussetzungen, auch im Klavierspiel. Die meisten von ihnen verfügten über geringe oder keine Erfahrungen in der Liedbegleitung und auch kein Wissen darüber, wie die Akkorde miteinander zusammenhängen. Dieses wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für eine eigenständige Liedbegleitung. Anhand von Liedern zu unterschiedlichsten Anlässen und aus verschiedenen Stilbereichen, die wiederum mit dem Gesangsunterricht und der musikpädagogischen Veranstaltung abgestimmt waren, lernten die TeilnehmerInnen, wie sie mit den Akkorden der Kadenz und einigen jeweils stiltypischen Begleitmustern, mit Vor-, Zwischen- und Nachspielen die Klasse beim Singen begleiten können.

In der musikpädagogischen Veranstaltung wurden grundsätzliche Aspekte des musikalischen Lernens im Kindesalter thematisiert. Auch in diesem Bereich war der Nachholbedarf sehr groß. Denn unter Musikunterricht in der Grundschule wird häufig lediglich das Singen von jahreszeitlich oder auf bestimmte Themen bezogenen Liedern verstanden – gegenwärtig umso

Maria Rapp (l.) beim Gruppenunterricht im Klavierspiel.

Mechtild Fuchs vermittelt Aspekte des musikalischen Lernens.

stärker, als die musikalischen Anteile des Bildungsplans den sachkundlichen Themen untergeordnet wurden: Beim Thema Wasser wird etwa das *Lied vom musikalischen Wasserhahn* vorgeschlagen, beim Thema Tiere und Pflanzen *Fuchs du hast die Gans gestohlen …*

Dass musikalisches Lernen auch eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, dass es, ähnlich wie sprachliches Lernen, längerfristig und strukturiert angelegt werden sollte, war ein wichtiges Anliegen des musikpädagogischen Lernangebots, ebenso wie die Vermittlung von Methoden zum Aufbau rhythmischer, melodischer oder gar harmonischer Fähigkeiten. Der Umgang mit Klasseninstrumenten wurde geübt, Methoden der Erarbeitung komplexer Musik wurden anhand passender Werke vermittelt.

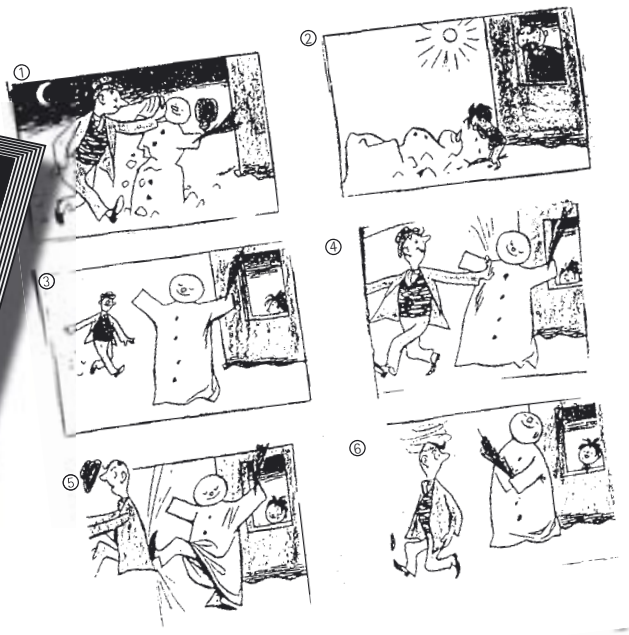
So verschieden die Menschen, so verschieden sind auch ihre musikalischen Vorlieben, Probleme und Möglichkeiten. Manches konnte im Rahmen der Fortbildung nur angerissen werden, und dass die Betreuung Einzelner in der begrenzten Zeit kaum möglich war, blieb stellenweise unbefriedigend. Die Hoffnung liegt darin, dass Anregungen längerfristig weiterwirken, dass die Stoffe durch Übung und Anwendung in der Unterrichtspraxis eine Vertiefung erfahren, die in der kurzen Fortbildungszeit nicht möglich ist. Und selbstverständlich ist es nicht möglich, in einem Semester Qualifikationen aufzubauen, für welche Studierende mindestens sechs Semester benötigen.

Dennoch sieht unsere vorläufige Bilanz recht zufriedenstellend aus: Alle TeilnehmerInnen nahmen das Weiterbildungsangebot mit Begeisterung und Engagement an; viele von ihnen brachten auch eigene Beiträge und Vorschläge mit ein. Aufgrund der positiven Resonanz soll das Projekt „Mupaed-Führerschein" – sofern die Kapazität der Abteilung Musik dies zulässt – in regelmäßigem Turnus wiederholt werden.

Christa Röber

Rechtschreibung am Samstag

Eine Fortbildungsreihe



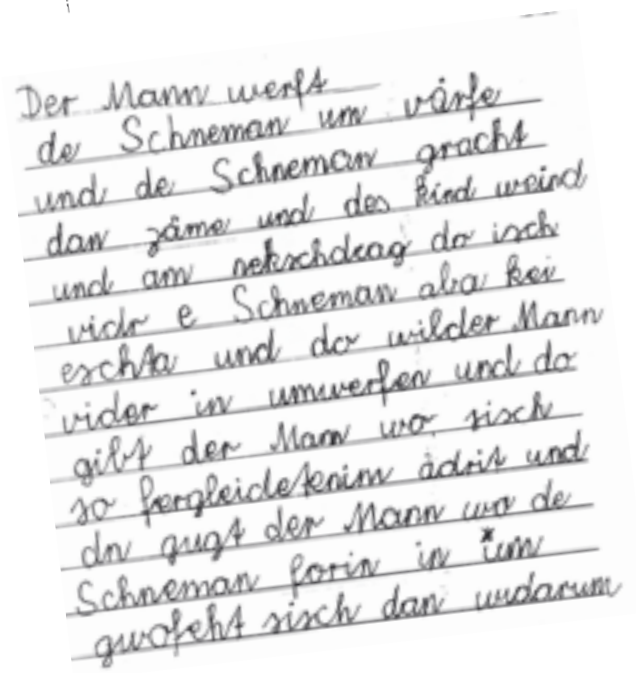


Abb.1.: Motivation von Kindern am Schriftanfang und ihre „privaten Theorien" über das Lautung-Schrift-Verhältnis.

Seit dem Sommersemester 2006 führe ich eine Fortbildungsreihe durch, deren Ziel es ist, Interessierten in der Region neuere Ergebnisse der Orthographieforschung einerseits, des Schrifterwerbs andererseits vorzustellen. Bisher haben sieben Veranstaltungen stattgefunden, die Fortsetzung der Reihe auch im Sommersemester 2007 ist geplant. Der Zeitpunkt der Fortbildung, samstagvormittags, ermöglicht Angehörigen vieler Berufsgruppen die Teilnahme. So haben sich neben StudentInnen und LehrerInnen vor allem LogopädInnen, LegasthenietherapeutInnen, ÄrztInnen, ErzieherInnen, SozialpädagoglInnen sowie „Väter, Mütter, Großmütter" in die Teilnehmerlisten eingetragen.

Zu den bisherigen Veranstaltungen kamen im Schnitt 70 ZuhörerInnen. Jede Veranstaltung hat einen eigenen thematischen Schwerpunkt des Gesamtkomplexes Orthographie. Alle dienen wiederkehrend dem Ziel, die Systematik der Orthographie darzustellen. Sie ergibt sich, wenn in Abkehr von den bisher vorgenommenen Beschreibungen die orthographischen Regularitäten neu modelliert werden: Eine nahezu umfassende Systematisierung wird möglich, wenn die Markierungen der Schrift als Instruktionen für Leser und Leserinnen gesehen werden. So lassen sich Wörter mit ihren spezifischen deutschen Akzentmustern artikulieren. Zusätzliche Zeichen wie die Satzzeichen und die satzinternen Großbuchstaben weisen auf die Betonungsstrukturen im Satz und auf seine Intonation hin.

Diese veränderte Sichtweise auf die Schrift hat gravierende Folgen für alle Aspekte der Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens. Sie reichen von der Analyse der linguistischen Adäquatheit der derzeitigen Lehrgänge, der Einschätzung von deren Einfluss auf Erfolg und Misserfolg einzelner SchülerInnen, der Kontrolle der herkömmlichen und neuen Testmaterialien bis zur Konzipierung veränderter unterrichtlicher Angebote und deren Ermöglichung durch entsprechende Lehreraus- und -fortbildung. Als Basis dieser Veränderungen ist ein fundiertes Wissen über die Strukturen des Deutschen und die didaktischen und theoretischen Möglichkeiten ihrer Präsentation durch die Schrift notwendig. Es gibt den LehrerInnen Gelegenheit, durch didaktische Reduktion der sprachlichen Komplexität den Kindern forschendes Lernen zu zeigen.

Dem Anliegen, dieses Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven aufzubauen und gleichzeitig seine didaktische Relevanz aufzuzeigen, dient die Fortbildungsreihe. Ihre große Resonanz lässt erkennen, dass die Aufforderung an die Schulen durch PISA, über andere Wege des Unterrichts nachzudenken, bei einigen Gruppen angekommen ist.

Bitte auf dieser Seite
die aktuelle Anzeige der Sparkasse einfügen:

„Wir fördern Erziehung und Bildung.“

Berichte · Meinungen · Informationen

Helga Epp

Eröffnung des Akademischen Jahres 2006/07

Preisverleihung

Von links nach rechts: Kirchenrat Manfred Kuhn, Susanne Franz, Katrin Fiebig, Lothar A. Böhler (VdF), Mechthild Hesse, Horst Kary (Sparkasse Freiburg), John Togbé Kangni, Johannes Keller, Julia Schroer, Wolfgang Schwark (Rektor), Tobias Lehmann, Magdalena Klinger, Susanne Wetzel, Clemens Metz (Studentenwerk), Nicole Buhl, Kathrin Egenhofer.

Herausragende Leistungen soll man würdigen. An der Pädagogischen Hochschule wird die feierliche Eröffnung des Akademischen Jahres zum Anlass genommen, besonders gute Zulassungs- und Abschlussarbeiten auszuzeichnen. Bereits zum zweiten Mal wurde in diesem Rahmen aber auch der Lehrpreis der Hochschule 2006 verliehen und somit werden nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden für außerordentliche Leistungen belohnt.

Die neue Nachdenklichkeit und die Absicht, den Stellenwert der Profession der Pädagogen und Pädagoginnen anzuheben, stimme positiv und ermutige, so Rektor Wolfgang Schwark, als er mit der öffentlichen Aufwertung und Wertschätzung des Lehrerstands, u.a. durch den Bundespräsidenten, seine Rede eröffnete. Das Spannungsgefüge, in dem sich Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen, und damit auch die Pädagogische Hochschule, bewegen, habe allerdings viele Facetten: „Wir alle spüren, dass unsere gegenwärtige Gesellschaft von enormen Widersprüchen gekennzeichnet ist, und dass die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit sich immer dringlicher stellt." Die Schulen seien davon zentral betroffen, führte der Rektor aus und wies darauf hin, dass die Pädagogischen Hochschulen ihren Beitrag zur Entwicklung der Zivilgesellschaft zu leisten haben, indem sie Studieninhalte und Forschungsbemühungen auf diese drängenden Probleme ausrichten. Die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschulen seien einerseits mit neuen sozialen und pädagogischen Realitäten vertraut zu machen, andererseits seien sie zu sensibilisieren und zu ermutigen. Aber es brauche noch mehr: Denn ohne hohe gesellschaftliche Wertschätzung können Lehrpersonen ihre verantwortungsvolle Aufgabe in Unterricht, Erziehung, Diagnostik, Beratung und Schulgestaltung nur unzureichend erfüllen.

Zusammenfassend könnte man es auf den Satz bringen, so Rektor Schwark: „Die Zeiten ändern sich und wir müssen uns mit ihnen ändern." Aber trotz der problematischen Signaturen unserer Zeit ließen sich positive Entwicklungslinien ausmachen. Ein wichtiger Anfang sei das Projekt

„Hochschule 2012". Der Landesregierung konnte die Zusage abgerungen werden, die Zahl der Studienanfängerplätze an Pädagogischen Hochschulen nicht zu verringern, obwohl der Bedarf an Lehrern und Lehrerinnen ab 2011/2012 voraussichtlich zurückgehen werde. Freiwerdende Kapazitäten sollen umgeschichtet werden. Schon in den beiden kommenden Jahren sollen landesweit 400 Studienanfängerplätze an Pädagogischen Hochschulen umgewidmet werden: Mit überzeugenden Kompetenzen einer frühkindlichen Erziehung, die den Bildungsraum der Drei- bis Zehnjährigen umfassen, Kindergarten und Grundschule aufeinander beziehen bzw. beides zusammenführen soll, eröffnen sich neue Perspektiven für Kinder und Jugendliche sowie für eine zeitgemäße Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung. Ein gemeinsamer Bachelor-Studiengang werde derzeit von der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und der Pädagogischen Hochschule konzipiert. Weiter beabsichtige die Pädagogische Hochschule mittelfristig, das gesamte Spektrum der Bildungsberufe vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II bzw. der Fort- und Weiterbildung in Forschung, Lehre und Studium abzudecken. Zur Zeit, so Wolfgang Schwark, werde mit Erfolg ein gemeinsamer Weg der Berufsschullehrerausbildung mit der Fachhochschule Offenburg beschritten, gemeinsame Strategien der gymnasialen Lehrerausbildung sollen mit der Universität Freiburg entworfen werden, mittelfristig solle der Einstieg in eine gestufte Lehramtsausbildung für die Grund-, Haupt- und Realschule geschaffen werden. „Die Zeiten ändern sich und wir müssen uns mit ihnen ändern" – dieser Tenor der Eröffnungsrede wurde als Appell an die Kreativität und Neuerungsbereitschaft von der Versammlung honoriert.

Was die Hochschule auszeichnet und was sie zu leisten vermag, wurde im Laufe der Feier eindrücklich demonstriert. Musikalische Akzente setzten Maria Rapp (Klavier) und Martin Heidecker (Querflöte) mit Sätzen aus Gaetano Donizettis „Sonate für Flöte und Klavier" und Gabriel Faurés „Fantasie op. 79 für Flöte und Klavier". Engelbert Thaler verstand es, die Zuhörenden mit einem Vortrag über die „Top Ten der Fremdsprachendidaktik" auf hohem Niveau zu unterhalten und zu selbstkritischen Reflexionen anzuregen. Gegen das grassierende Rankingvirus sei auch die Fremdsprachendidaktik nicht immun. Thalers ironischer Blick auf das Thema „Methodenhuberei" vermittelte (augenzwinkernd), wie solch ein Ranking aussehen könnte und was es schon angerichtet hat.

Die Ausgezeichneten

Die Preise der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule, überreicht von Lothar A. Böhler und Elisabeth Utz, gingen an Johannes Keller, der sich mit dem Thema „Mediation – Kritische Analyse eines Konzepts des Konfliktmanagements an Schulen" auseinandersetzte, und an Katrin Fiebigs Arbeit zum „Umgang mit Tod und Trauer. Eine literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Analyse ausgewählter Texte der Kinder- und Jugendliteratur." Andreas Schulz erhielt eine Auszeichnung für seine Abschlussarbeit zum Thema „Ist der Ansatz des entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht eine Option für Lehramtsstudenten für Mathematik an der PH Freiburg?". In Abwesenheit erhielt Susanne Borges Gomes das Preisgeld für ihre Arbeit: „Berlin im Film. Eine vergleichende Analyse von Rainer Werner Fassbinders ‚Berlin Alexanderplatz' und Hannes Stöhrs ‚Berlin is in Germany'". Für ihre Arbeit „Auf dem Weg zur Vernunft. Anthropologische und ethische Grundlegung der Bildung bei Kant und Kamlah" wurde Magdalena Klinger ausgezeichnet. Den Johann-Peter-Hebel-Preis der Evangelischen Kirche Baden, überreicht durch Kirchenrat Manfred Kuhn, erhielten Susanne Wetzel und Tobias Lehmann. Sie untersuchte das Verhältnis von „Individualität und Endlichkeit. Kriterien theologisch-ethischer Urteilsbildung am Beispiel des Klonens mit religions-pädagogischem Ausblick in der Grundschule"; er befasste sich mit dem Thema „Idealer Urstand oder Bestimmung des Menschen? Systematisch-theologische Überlegungen zur Kontroverse um die ‚Imago Die' in der Theologie des 20. Jahrhunderts und ihre(n) religionspädagogischen Konsequenzen".

Für das Studentenwerk Freiburg zeichnete Geschäftsführer Clemens Metz Julia Schroers Arbeit „Mode und Medien in Frankreich – Eine Analyse des Modemedienmarktes, mit Überlegungen und Ausarbeitungen zur bilingualen Umsetzung im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur" aus. Erstmalig in diesem Jahr wurde der Rothaus-Preis verliehen, stellvertretend für die Geschäftsführung der Brauerei tat dies Lothar A. Böhler. Die beiden Auszeichnungen gingen an Nicole Buhls Arbeit zum Thema „ ... Das klinget so herrlich, das klinget so schön!" Mozarts Oper ‚Die Zauberflöte' im Musikunterricht der Grundschule" und Kathrin Egenhofer „Wenn ein Lehrer in Baden schwäbelt ... Der Einfluss von nichtregionalem Dialektgebrauch seitens der Lehrenden auf die soziale Wahrnehmung der Schüler."

Einen kleinen Höhepunkt bildete dann zum Schluss die Vergabe des Preises der Sparkasse Freiburg – Nördlicher Breisgau durch den Vorsitzenden des Vorstands, Horst Kary, an Jutta Schäfer für ihre herausragende Dissertation zum Thema „Rechenschwäche in der Eingangsstufe der Hauptschule – Lernstand, Einstellungen und Wahrnehmungsleistungen. Eine empirische Studie". Den DAAD-Preis für ausländische Studierende bekam John Togbé Kangni aus Togo, der sich mit einer musikalischen Darbietung bedankte. Große Freude gab es zu guter Letzt bei Lehrenden und Studierenden durch die Vergabe des Lehrpreises. Prorektor Jürgen Nicolaus begründete die Preisvergabe an Mechthild Hesse und die English Drama Group, für das Theater-Projekt „The Holes".

Ingelore Oomen-Welke

Verleihung des DAAD-Preises 2006

Bester ausländischer Student an der Hochschule: John Togbé Kangni

Es ist eine wunderbare Aufgabe, dass die Pädagogische Hochschule jedes Jahr die beste ausländische Studentin oder den besten ausländischen Studenten auszeichnen und mit einem Preisgeld unterstützen kann. In den letzten Jahren wurden Studierende aus west- und osteuropäischen Ländern ausgezeichnet, und in diesem Jahr kommt der Preisträger aus Westafrika.

John Togbé Kangni aus Togo hat im September 2006 seine Dissertation mit dem Thema „Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem" eingereicht. Er ist damit der dritte Westafrikaner, der an unserer Hochschule eine Arbeit darüber schreibt, wie der Deutschunterricht dazu beitragen kann, das Erziehungs- und Bildungssystem seines Landes zu modernisieren. Mit dem bevorstehenden Abschluss

des Promotionsverfahrens hat er sein Ziel einer wissenschaftlichen Qualifikation erreicht und die Förderung durch ein Landesgraduiertenstipendium gerechtfertigt. Wir sind stolz darauf, dass John Togbé Kangni die Internationalität unserer Hochschule sichtbar macht.

John Togbé Kangni ist 1965 in Togo geboren, seine Muttersprache ist Ewe. Er hat an der Universität Lomé Englisch und amerikanische Literatur studiert und dann an Collèges in Lomé gelehrt. Nach Freiburg kam er 1995, lernte die deutsche Sprache an der Universität und schrieb sich danach für den Diplomstudiengang in Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule ein, den er 2002 abschloss. Daneben nahm er an verschiedenen Workshops teil, von Kommunikation bis Solarenergie. Er engagierte sich in togolesischen Vereinen und übernahm Verantwortung für Afrika-Tage der Freiburger Hochschulen.

John ist auch Musiker: Sänger und Texter, Perkussionist, Komponist. Er gibt Workshops und mit seinen Gruppen Konzerte. Bislang existieren von ihm drei Alben, das nächste Album ist in Vorbereitung. Wir wünschen ihm viel Erfolg für den weiteren wissenschaftlichen und musikalischen Weg!

Helga Epp

Erfolgreiche Lehre

Verleihung des Lehrpreises 2006

Bereits zum zweiten Mal wurden im Rahmen der Eröffnung des Akademischen Jahres nicht nur Studierende für herausragende Leistungen ausgezeichnet, sondern auch Lehrende. Dank der finanziellen Unterstützung der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule konnte erneut ein innovatives Lehr-/Lern-Konzept mit dem Lehrpreis der Hochschule gewürdigt werden. Lothar A. Böhler, Vorsitzender der Vereinigung der Freunde, übereichte den diesjährigen Lehrpreis an Mechthild Hesse und ihre Studierenden für das Theater-Projekt „The Holes". Sie dürfen sich nun über ein Preisgeld in Höhe von 2.500 Euro freuen.

An dem Wettbewerb um den Lehrpreis konnten alle Dozentinnen und Dozenten der Hochschule teilnehmen und ihre innovativen Konzepte vorschlagen. Gleichzeitig waren aber auch die Studierenden aufgefordert Seminare und Veranstaltungen, die sie für besonders gelungen hielten, für den Lehrpreis 2006 zu empfehlen.

Ausgewählt wurde die Preisträgerin von einer Jury, die sich aus Mitgliedern der Hochschule zusammensetzte. Bei dem prämierten Projekt handelte es sich um eine 4-semestrige literaturdidaktische Veranstaltung des Fachbereichs Englisch, bei der es um die szenische Erarbeitung des bekannten amerikanischen Jugendromans „Holes" von Louis Sachar ging. Die Gründe für die Wahl dieses Projektes zum Lehrpreis waren vielfältig. Wichtige Aspekte waren der interdisziplinäre Ansatz des Projekts sowie die Öffnung der Hochschule zu verschiedenen Einrichtungen der Region. Eine Kooperation erfolgte beispielsweise mit der Regisseurin Susanne Franz, die die künstlerische Leitung des Projekts innehatte, und mit dem Carl-Schurz-Haus in Freiburg, wo Lehrer/innen auf das Theaterstück und den Besuch der Aufführung mit ihren Schulklassen vorbereitet wurden.

Weiter ist für die Realisierung eines solch umfassenden Theater-Projekts der Erwerb vielfältiger Kompetenzen aus unterschiedlichen Disziplinen erforderlich: Kenntnisse über literarische Gestaltungselemente, literaturdidaktische Aspekte, fremdsprachliche Kompetenzen, künstlerische und mediengestalterische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie nicht zuletzt eine ausgeprägte Teamfähigkeit und Ausdauer – um nur einiges zu nennen. Diese Vielfalt an Anforderungen ermöglicht außerdem eine gezielte Einbindung und Förderung individueller Stärken der jeweiligen Studierenden.

Die Entwicklung didaktischer Materialien für den Einsatz vergleichbarer Projekte in der Schule sowie die Vorbereitung und Durchführung von Theateraufführungen

vor Schüler/innen aller Schulformen der Region führte zu einer gelungenen Öffnung der Hochschule, was auch die stets ausverkauften Säle mit insgesamt ca. 600 externen Zuschauer/innen belegten (wir berichteten in PH-FR 2006/1). Gleichzeitig fördern solche Projekte das mit-und-voneinander-Lernen verschiedener Einrichtungen und steigern damit die Motivation der Studierenden erheblich. Ziel solcher Aufführungen ist es auch, nicht „nur" zu unterhalten, sondern dem Englischunterricht in der Sekundarstufe I neue Impulse zu geben.

Neben den genannten inhaltlichen und didaktischen Aspekten der Preiswürdigkeit dieses Projekts überzeugte auch die umfassende Evaluation und Reflexion des gesamten Projekts im Rahmen einer Zulassungsarbeit.

Bei den Proben zu „The Holes".

Helga Epp

Verleihung der Ehrennadel an Dieter Merkle

Der erste Hochschulratsvorsitzende wird verabschiedet

Im Jahr 2000 hatten der baden-württembergische Gesetzgeber und die Landesregierung die Hochschulgesetze novelliert und den Universitäten und Hochschulen u. a. eine neue Führungsstruktur vorgegeben. Über den traditionellen Senat und das Rektorat wurde als strategisches Steuerungsorgan der Hochschulrat gestellt, der nicht nur mit internen, sondern auch mit so genannten externen Mitgliedern zu besetzen ist. Die Pädagogische Hochschule Freiburg war froh, Dieter Merkle, den damaligen Vorstandsvorsitzenden der Sparkasse Freiburg, für dieses Gremium gewinnen zu können. Der Hochschulrat bestimmte bei seiner konstituierenden Sitzung im Oktober 2000 dann auch Dieter Merkle zum Vorsitzenden. In dieser Funktion war er maßgeblich an der Setzung der bis heute gültigen Profilelemente der Hochschule „Europa/Internationalisierung" und „Medi-

Ein freudiger Moment: Dieter Merkle (l.) erhält die Ehrenadel durch Rektor Wolfgang Schwark.

en" beteiligt. Einen weiteren Schwerpunkt setzte Dieter Merkle mit der Gründung der „Stiftung Pädagogische Hochschule Freiburg"; einem Vorhaben, das sich aus Sicht der Hochschule bereits jetzt als vorzeigbar darstellt.

Dieter Merkle war schon vor seiner Zeit als Vorsitzender des Hochschulrates mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg verbunden. Im Frühjahr 1983 konnte er als Schatzmeister einer zu gründenden Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg gewonnen werden, die sich seither den Belangen der Hochschule widmet und die Hochschule außerordentlich unterstützt. Dieter Merkle versah sein Amt mit Kontinuität und Augenmaß, immer im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe und um Nachhaltigkeit bemüht. Seine Beiträge haben einerseits Leistungsanreize geschaffen und andererseits erbrachten Leistungen Anerkennung gezollt. Mit seinem Handeln schuf er Motivationen, die über Jahre anhielten und sich in handfesten Ergebnissen niederschlugen – beispielsweise bei den jährlichen Preisauslobungen für hochbegabte Studierende der Pädagogischen Hochschule. Zu Augenmaß und Nachhaltigkeit im Handeln gesellten sich bei Dieter Merkle planerischer Weitblick und Unbeirrbarkeit.

Dieter Merkle kann auf eine mustergültige Karriere bei der Sparkasse Freiburg und bei der Badischen Landesbausparkasse Karlsruhe zurückblicken, in beiden Institutionen war er jahrelang Vorstandsvorsitzender. Doch neben dem „Mann der Zahlen und Bilanzen, dem umsichtigen und höchst erfolgreichen Manager" ging es in der Laudatio auch um den kultur- und naturbegeisterten Dieter Merkle. Da Hochschulen sich auch als Stätten der Pflege und Weitergabe kultureller Traditionen, der akademischen Bildung und selbstverständlich als Einrichtungen verstehen, die neues Wissen hervorbringen, dürfe, so Rektor Schwark, gesagt werden: „Dieter Merkle passt zu uns; nein: mehr – er gehört zu uns – denn wer mit ihm zu tun hat, ist beeindruckt von seiner intellektuellen Neugier, lernt beispielsweise schnell sein umfassendes historisches Wissen zu schätzen und die damit verbundene, im besten Sinne bürgerliche Geselligkeit, die sich als Eloquenz und enorme Diskursfähigkeit präsentiert". Dies war auch der Hauptgrund, vier Jahre nach seinem Abschied aus dem Amt des Schatzmeisters der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule noch einmal auf Dieter Merkle zuzugehen, um ihn für den Hochschulrat zu gewinnen.

Die Pädagogische Hochschule Freiburg ist stolz darauf, dass sie einen hochrangigen Repräsentanten der badischen Wirtschaft über eine so lange Zeit an sich binden konnte.

Dieter Merkle hat sich um die Pädagogische Hochschule Freiburg sehr verdient gemacht. In Anerkennung seiner Verdienste wurde ihm schon 1987 die Ehrensenatorenwürde verliehen. Jetzt folgte die Verleihung der Ehrennadel als sichtbares Zeichen der Verbundenheit.

Anerkennung und Dankbarkeit für die langjährige Zusammenarbeit sprachen am 18.10.2006 aus den Grußworten des Ministerialdirigenten Christoph Keller, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, und der neuen Vorsitzenden des Hochschulrats, Anne-Kathrin Deutrich, sowie aus der Laudatio von Rektor Wolfgang Schwark. Dieter Merkle selbst ließ schließlich seine ehrenamtliche Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Revue passieren, 20 Jahre fruchtbarer Zusammenarbeit – ein Gewinn für beide Seiten!

Die Teilnahme vieler Gäste aus Politik und Wirtschaft sowie aus der Hochschule selbst und das Orchester der Hochschule unter der Leitung von Georg Brunner verliehen der Verabschiedung des Ehrensenators aus dem Amt als Vorsitzender des Hochschulrats einen würdigen Rahmen.

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 17

Studieren und Forschen –
Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung
Herausgeber: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg

Diese Beiträge aus unterschiedlichen Bereichen der Lehrerbildung und Didaktik geben Einblick in qualitative Forschungsmethoden und methodologische Überlegungen. Der beschrittene Weg weist in neue Richtungen für die Diskussion und Weiterentwicklung der Lehrerbildung und für die qualitative Sozialforschung.

231 S., 2004, 20,50 €, Centaurus Verlag

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 18

Nach Europa unterwegs –
Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit
Herausgeber: Rudolf Denk

Im vorliegenden Band wird aus der Perspektive verschiedener europäischer Nachbarländer anschaulich beschrieben und bewertet, wie ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum auf der Grundlage neuer Modelle der Lehrerbildung aussehen könnte. Konkrete Modelle aus den einzelnen Ländern stehen dabei im Mittelpunkt.

336 S., 2005, 24,50 €, Centaurus Verlag

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 19

„Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit"
Schillers Aktualität in Schule und Hochschule
Herausgeber: Holger Rudloff

Worin besteht Schillers Aktualität in der Schule, im Deutschunterricht, in der Hochschule und im Studium? Diesen Fragen geht die vorliegende Dokumentation einer Ringvorlesung nach. Die Autoren und Autorinnen untersuchen einige Bedingungen schulischen und akademischen Umgang mit Schillers Werk. Die vorliegenden Beiträge verstehen sich deshalb als Anregungen, Lernprozesse in Schule und Hochschule zu initiieren

143 S., 2006, 17,90 €, Centaurus Verlag

Helga Epp

Prix Bartholdi 2006

Preisverleihung für eine gelungene grenzüberschreitende Lehrerbildung rechts und links des Rheins

Der von der Pädagogischen Hochschule Freiburg initiierte und zusammen mit der Université de Haute-Alsace (UHA, Mulhouse) weiter entwickelte Integrierte Studiengang – mit seiner Weiterführung an den beiden Lehrerseminaren in Offenburg und Lörrach sowie engagierten Schulen rechts und links des Rheins – wurde im Oktober 2006 in Colmar mit dem Prix Bartholdi ausgezeichnet. Im vorliegenden Fall arbeiten Personen aus zwei Hochschulen, dem IUFM d' Alsace und den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in Lörrach und Offenburg längerfristig und erfolgreich zusammen. Die Beteiligten aus zwei europäischen Ländern erreichten unter dem gemeinsamen Dach der Deutsch-Französischen Hochschule die gegenseitige Integration und Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen; schrittweise gelten auch Äquivalenzen von Ausbildungs- und Berufsqualifizierungsabschlüssen für die Absolventen und Absolventinnen.

Die Zuerkennung des Preises hat für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg in mehrfacher Hinsicht eine besondere Bedeutung: Zum einen ist damit zum ersten Mal ein deutsch-französisches Projekt ausgezeichnet worden, innerhalb dessen in vorbildlicher Weise über mehrere Jahre hinweg die beteiligten Hochschulen, Lehrerseminare und vor allem auch die Schulen „vor Ort" gemeinschaftlich Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet haben. Diese unterrichten nach ihrer Ausbildung sowohl an elsässischen Schulen als auch auf der deutschen Seite entlang des Rheins von Weil bis Kehl an den Grundschulen die Sprache ihres Nachbarn. Zum anderen bedeutet der Preis eine Ermunterung für alle Beteiligten, den Weg einer gelingenden Kooperation und Vernetzung in Richtung BOLOGNA fortzusetzen und zu intensivieren.

Der Preis fördert Möglichkeiten einer innovativen Lehrer/innenbildung, die in einem Europa der Regionen ein kleines Stück gelebtes Europa verwirklicht und damit die engen Grenzen nationaler Lehrerbildungssysteme zum Besten der Schüler/innen und der zukünftigen Lehrer/innen sinnvoll erweitert.

Von links: Prof. Dr. Albert Hamm (Vizepräsident DFH), Andrea Wiedemann, Edith Weber, Dr. Karin Dietrich-Chénel, Verena Bodenbender, Prof. Dr. Rudolf Denk.

In Colmar freuten sich Karin Dietrich-Chénel (UHA), Rudolf Denk und Verena Bodenbender (PH Freiburg), Edith Weber (IUFM d'Alsace à Guebwiller) und Andrea Wiedemann (Vertreterin der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung Lörrach und Offenburg), den Preis in Empfang nehmen zu können.

Ulrika Wolff-Jontofsohn

Diversity Education in den Mitgliedsstaaten der OSZE

Bestandsaufnahme, Ergebnisse und Empfehlungen

Die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) ist mit ihren 56 Mitgliedsstaaten in Europa, Zentralasien und Nordamerika die weltweit größte Sicherheitsorganisation. Sie vertritt ein umfassendes Konzept von Sicherheit, das über die bloße Abwesenheit von Kriegen und Gewalttaten weit hinausgeht. Ihre Mitgliedsstaaten haben sich in wichtigen offiziellen Dokumenten wie dem Helsinki-Abkommen von 1975 und der Cordoba Declaration von 2005 verpflichtet, in Kooperation mit der OSZE, Strategien zur Prävention und Bekämpfung von Intoleranz, Diskriminierung und Rassismus zu entwickeln und dadurch zur Konfliktreduktion beizutragen. Insbesondere in den osteuropäischen und zentralasiatischen Ländern werden gegenwärtig Projekte und Initiativen initiiert, die die Entwicklung demokratischer Strukturen fördern können. Das zur OSZE gehörende Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (ODIHR), mit Sitz in Warschau, ist zuständig für den Bereich der „Human Dimension", das heißt für solche Unterstützungsmaßnahmen, die zur Entwicklung zivilgesellschaftlicher und demokratischer Strukturen beitragen können. Zu den zentralen Aufgaben des ODIHR gehörten auch die Beratung von pädagogischen Institutionen und die Durchführung von pädagogischen Trainingsprogrammen.

Der Diversity Report von 2006

Das im Jahre 2006 von ODIHR vorbereitete und durchgeführte Projekt zur Evaluation von Diversity Education in den 56 Staaten stellt die erste umfassende internationale Erhebung zur Implementierung von Diversity Education in unterschiedlichen staatlichen Schulsystemen dar. Das Evaluationsprojekt ist Teil der Erhebungsprogramme der OSZE/ODIHR, deren Ziel es ist, den OSZE-Mitgliedstaaten anhand von Länderreports vergleichende Daten über die bildungspolitischen Zielsetzungen, Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme in Bezug auf pädagogische Maßnahmen und Strategien zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus zur Verfügung zu stellen.[1] Im Rahmen dieser Erhebungsprogramme wurde z.B. 2005-2006 eine vergleichende Länderstudie zur Bedeutung und Gestaltung von Holocaustgedenktagen in der OSZE durchgeführt.[2]

Die Zielsetzungen der OSZE-Evaluationen unterscheiden sich grundlegend von den Zielsetzungen der PISA-Studien, bei denen es um eine zyklische Erfassung basaler Kompetenzen und um international standardisierte Leistungsmessungen von Schülerinnen und Schülern geht. Primäre Aufgabe der OSZE Assessment Reports ist es, den Regierungen der teilnehmenden Staaten auf Grundlage der Länderberichte Empfehlungen bereit zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind. Dabei wird der Begriff der politisch-administrativen Entscheidung weit gefasst. Er bezieht alle Ebenen des Bildungssystems ein, auch die Entwicklung der Einzelschule sowie alle Unterstützungssysteme von der Lehreraus- und Weiterbildung bis zur Schulberatung.

Untersuchungsgegenstand und Durchführung der Erhebung

Die Studie untersucht den Ist-Zustand von Diversity Education in den staatlichen Schulsystemen der OSZE Region. Sie fragt nach bildungspolitischen Vorgaben, nationalen oder regionalen Strategien zur Implementierung, nach Curriculumsentwicklung, Implementierung von Diversity Perspektiven in die Lehrerbildung, nach Evaluation und Qualitätskontrolle sowie nach Kooperationen des formalen Schulsektors mit nichtstaatlichen Bildungsträgern.

Diversity bezeichnet nach dem Verständnis von ODIHR sehr präzise den Tatbestand, dass moderne Gesellschaften de facto pluralistische Gesellschaften sind. Die Diversity Perspektive erscheint geeignet, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Themen und Problembereichen einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft herzustellen und diese normativ zu rahmen. Folglich steht Diversity Education für schulische Lernfelder wie Menschenrechtserziehung, Demokratiepädagogik, Antirassismusarbeit, Auseinandersetzung mit Antisemitismus, interkulturelle Bildung sowie politisch-historische Bildungsarbeit und anderes mehr.

Damit unterscheidet sich die von ODIHR nach einer längeren Phase terminologischer Zwischenschritte gewählte Definition von „Diversity Education" deutlich von älteren Konzepten einer begegnungs- und gemeinsamkeitsorientierten interkulturellen Erziehung.[3] Das dem Report zugrunde gelegte Diversity Konzept fokussiert die Anerkennung der Menschenrechte als der normativen Basis einer demokratischen Gesellschaft. Es betont das Vorhandensein von Differenz und das Erlernen des Umgangs mit kulturellen, ethnischen, religiösen und/oder anderen Differenzen als der entscheidenden demokratischen Grundkompetenz, zu deren Erwerb das Schulwesen einen wichtigen Beitrag liefern kann und sollte.

Die Datenerhebung erfolgte über die entsprechenden Ministerien der 56 Länder. Nach einer Planungs- und Entwicklungsphase wurde ab Januar 2006 ein umfangreicher elektronischer Fragebogen an die von den Ministerien benannten Kontaktpersonen versandt. Diese sollten detailliert zu insgesamt acht Dimensionen von Diversity Education Stellung nehmen. Die Fragen bezogen sich auf:

- Bildungspolitische Leitlinien und gesetzliche Grundlagen von Diversity Education
- Rahmencurricula
- Unterrichtsmaterialien und Textbücher
- Lehrerausbildung
- Lehrerfort- und Weiterbildung
- Kooperation mit NGO's und außerschulischen Bildungsträgern
- Evaluation und Qualitätsmanagement
- Nationale/regionale Implementierungsstrategien

Damit stellen die Antworten aus den Ministerien den jeweiligen länderspezifischen Zugang zu Diversity Education, den Grad der Implementierung im Schulsystem sowie die vorhandenen bzw. geplanten Maßnahmen zum Aufbau einer systematischen und kohärenten Diversity Strategie aus offizieller Sicht dar.

Die insgesamt 51 eingegangenen Fragebögen wurden an eine kleine internationale Expertengruppe zur Auswertung weitergeleitet. Aus der zunächst rein deskriptiven Zusammenfassung der jeweiligen ministeriellen Angaben entstanden dann die sogenannten Länderreports, die das allgemeine länderspezifische Verständnis von Diversity und die nationalen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen kennzeichnen. Die Expertenberichte wurden dann an die einzelnen Ministerien zur Überprüfung zurückgesandt und anschließend zur Veröffentlichung freigegeben.

In einer weiteren Auswertungsphase befasste sich die Expertengruppe mit der Arbeit an den allgemeinen Empfehlungen für die Bildungssysteme der OSZE.

Allgemeine Ergebnisse

Zunächst ergibt sich aus den 51 Länderreports, dass die einzelnen Mitgliedstaaten je nach ihren historischen und politischen Kontextbedingungen in ihren Zugängen zu Diversity Themen und in der Ausgestaltung der Schulcurricula sehr unterschiedliche Prioritäten setzen. Es gibt in allen Ländern hervorragende Beispiele von Initiativen, Projekten, Ausbildungsmodulen, Fortbildungen etc., doch findet sich bis dato nur ansatzweise eine kohärente und systematische Bildungspolitik in Bezug auf Diversity als einer grundlegenden und fächerübergreifenden Bildungs- und Erzie-

hungsperspektive.

Die vergleichende Analyse der Angaben verweist auf einen erheblichen Entwicklungsbedarf in Bezug auf umfassende Konzepte und systematische Implementierungsstrategien. Die anhand der Länderreports von den Experten identifizierten Defizite und Lücken beziehen sich auf alle Ebenen des Bildungssystems. Es besteht insbesondere Bedarf an:

- umfassenden, systematischen und langfristigen Implementierungsstrategien,
- an fächerübergreifenden Schulcurricula,
- an einer Integration von Diversity-Themen in die Kerncurricula der Lehrerausbildung,
- an verpflichtenden Lehrerfortbildungen,
- an Schulentwicklungsberatung und
- an Netzwerken und Qualitätszirkeln.

Der Report enthält insgesamt 120 detaillierte Empfehlungen. Diese wenden sich an Entscheidungsträger und für Lehrerbildung zuständige Institutionen, aber auch direkt an Lehrkräfte und Schulleitungen, die sich über Aspekte und Themen von Diversity informieren wollen. Aus den Empfehlungen sollen einige kurz vorgestellt werden, die auch für die Schulentwicklung in Deutschland wichtig sein können.

Empfehlungen zur Lehrerbildung

Die Befunde verweisen darauf, dass nicht in allen deutschen Bundesländern Diversity-Themen Bestandteil des verpflichtenden Kerncurriculums der Lehrerbildung sind oder aber eine inhaltliche Engführung auf einige wenige Aspekte zu beobachten ist. Im Fortbildungsbereich bestehen zwischen den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede bezüglich der allgemeinen Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen. Bei der Nachfrage und dem Bedarf an Diversity Fortbildungen zeigen sich nicht nur für einzelne Bundesländer typische inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch deutliche konzeptionelle Einschränkungen.

Hier wäre es wichtig, Diversity als einen Oberbegriff zu definieren und dessen einzelne Dimensionen und Themenfelder bereits in der Erstausbildung in seiner Komplexität zu vermitteln. Angesichts der in der schulischen Praxis zu beobachtenden Defizite wäre es nötig, Lehrkräfte aller Fächer und Schulstufen in inhaltlichen und methodisch-didaktischen Grundlagen von Diversity Erziehung zu schulen. Sehr konkret wird empfohlen, nicht nur solche Lehrer, die für den Umgang mit Migrantenkindern oder aber für traditionell ethische und politisch-philosophische Themen wie Menschenrechte, Toleranz und Antirassismus, „zuständig" sind, sondern alle (!) Lehrkräfte zu diesen Fortbildungen zu verpflichten. Die Empfehlungen verweisen darauf, dass der Umgang mit Heterogenität und die Forderung nach fairen Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler z.B. auch Lehrkräfte für Mathematik und Naturwissenschaften betreffen. Deswegen wird empfohlen, Aus- und Weiterbildungsmodule von Diversity-Pädagogik in den Pflichtkanon aufzunehmen.

Schulentwicklung

Auch hier zeigt sich ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf bezüglich der allgemeinen Orientierung auf das Thema „Umgang mit Differenz". Da der Bereich Diversity noch nicht selbstverständlicher und verpflichtender Bestandteil der Lehrerbildung ist, besteht die Tendenz, diese Perspektive in Schulprofilen und Schulprogrammen zu vernachlässigen oder eher unscharf unter Begriffen wie „Toleranz und Konfliktfreiheit" zu subsumieren.

Noch sind Schulen und Lehrkräfte im Wesentlichen auf ihre Eigeninitiative bei der bewussten und absichtsvollen Weiterentwicklung der einzelnen Schule angewiesen. Hier empfiehlt das Expertenteam eine intensive Schulentwicklungsberatung für solche Schulen, die entweder unter dem Druck der Bedingungen oder aus grundsätzlichem Interesse mit Diversity Education als umfassender Perspektive ernst machen wollen. Es wird geraten, an Hand von sogenannten. „Diversity Checklisten" den Ist-Zustand der einzelnen Schulen zu erheben und anschließend mit externer Unterstützung einen kontextsensitiven Schulplan zu entwickeln. Zu den wesentlichen Beratungsmaßnahmen sollten gehören:

- die Mithilfe bei der Schulprogrammentwicklung,
- die Überprüfung und gegebenenfalls Revision des Programms,
- schulinterne Fortbildungen zur kontextgerechten Unterrichtsentwicklung,
- die Unterstützung bei fächerübergreifenden Kooperationen,
- die Beratung bei Projekten mit Eltern und die Unterstützung von Schülerprojekten
- die Anleitung zur Kooperation von Schulen mit der „Außenwelt" (Stadteilprojekte, Zusammenarbeit mit kommunalen Einrichtungen, Beteiligung an lokalen Initiativen).

Ausblick und Informationen

Der gesamte Report, der die Länderreports, den Assessment Bericht und die allgemeinen Empfehlungen enthält, wird im April 2007 auf Englisch und Russisch erscheinen.[4]

Eine zusätzliche Publikation mit internationalen „best practise"-Beispielen und Informationen über Unterrichtsmaterialien und wichtige Adressen wird voraussichtlich Ende 2007 erscheinen.

Außerdem besteht die Möglichkeit zu bilateralen Beratungen mit den Experten der OSZE. Als Mitglied der Expertengruppe stehe ich als Kontaktperson gerne zur Verfügung: wolff-jo@ph-freiburg.de.

Anmerkungen

1)www.osce/odihr

2) Download des Reports und der pädagogischen Handreichungen über www.osce.org/odihr/publications

3) In der Frühphase des Projekts wurden unterschiedlich akzentuierte Titel verwendet: „Education for Tolerance and Diversity", „Education for Respect and Diversity."

4) Download: www.osce/odihr/publications

Andreas Lutz

Zeitung machen – Zeitung lesen: Journalismus und Didaktik im Gespräch

Ringvorlesung in Kooperation mit der Badischen Zeitung

Ein Mensch, der Zeitung liest, erfährt:
„Die Lage völlig ungeklärt."
Weil dies seit Adam so gewesen,
Wozu denn da noch Zeitung lesen?

Eugen Roth

Warum und wozu man noch Zeitung lesen sollte, stellt sich für Zeitungsmacher und Didaktiker aus einer je anderen Perspektive, jedenfalls aus einer anderen als für Eugen Roth[1]. Für Menschen, die sich für Vermittlungsprozesse interessieren, verbergen sich hinter dem „man" Kinder und Jugendliche. Zeitungsmacher interessieren sich – ganz abgesehen von tagesaktuellen Themen – eher für Fragen nach der Aufmachung, der Produktion und dem Vertrieb. Eine Zeitung kann noch so gut sein, wenn sie nicht gelesen wird, nützt das alles nichts. Wie kommt die Zeitung zu ihren Lesern? Liegt das richtige Leseeinstiegsalter im Grundschul- oder doch eher im Jugendalter? Oder liegt es am Vorbild der Eltern oder gar am Zeitungsleseverhalten der Mutter? Kommt Zeitung in der so genannten Medienkindheit überhaupt noch vor?

Die Verantwortlichen der Badischen Zeitung suchen auf diese Fragen Antworten weniger aus einem wissenschaftlichen Interesse heraus, sondern aus der Sorge nach einer zeitgemäßen Form einer Lokalzeitung aufgrund betriebswirtschaftlicher Rahmenbedingungen und um dem presserechtlichen Auftrag gerecht zu werden, bei der Meinungs- und Pressefreiheit in einer demokratisch verfassten Gesellschaft mitzuwirken. Hier treffen sich dann Didaktiker und Zeitungsmacher, wenn es darum geht, Meinungs- und Pressefreiheit als politische Kultur zu gestalten.

Wie alles begann

Anfang November 2005 traten der Verleger der Badischen Zeitung, Wolfgang Poppen, und der Chefredakteur, Thomas Hauser, an den Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Wolfgang Schwark, heran, in der Sorge, die Tageszeitung könnte in der Lehrerausbildung allmählich verschwinden. Die Vertreter der Badischen Zeitung waren einerseits beflügelt durch den großen Erfolg der BZ-Aktion Zeitung in der Grundschule und andererseits beunruhigt durch die großzügige Neuausstattung der Hochschule mit Computern. Beim Gespräch im Rektorat gab es schnell Konsens darüber, dass auch im Computerzeitalter Zeitungsjournalismus Inhalt der Lehrerausbildung sein muss. Die anwesenden Vertreter des interdisziplinär ausgerichteten Instituts für Medien in der Bildung und des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule begrüßten natürlich das Interesse der Badischen Zeitung an der Lehrerausbildung. Es wurde vereinbart, ein Ringseminar zu organisieren. So wurden Kolleginnen und Kollegen gefragt, ob sie bereit wären, im Sommersemester 2006 eine Seminarveranstaltung für ein Ringseminar zu öffnen. Getragen von dem ermutigenden Erfolg des Ringseminars machten sich dann Hans-Werner Huneke (Institut für deutsche Sprache und Literatur) und Andreas Lutz (Institut für Medien in der Bildung) zusammen mit Thomas Hauser an die Organisation einer Ringvorlesung für das Wintersemester 2006/07. Die Beiträge sollten je zur Hälfte aus der didaktischen Theoriebildung und der journalistischen Praxis kommen.

Schule/Unterricht	Zeitung
Wahrnehmung mit allen Sinnen	Wahrnehmung ist begrenzt auf den Sehsinn: Schrift und Bild
Auf eine längere Dauer angelegt	Zwar periodisch, aber aktuell und universal
Lehr-/Lernprozesse Institution Bildung	Information/Meinung/Werbung Öffentlichkeit (Publizität) Aufklärung
Personale Kommunikationssituation	Massenmedial vermittelte Kommunikationssituation
Mündigkeit der Person	Mündigkeit des Bürgers

Abb. 1: Gemeinsamkeiten und Differenzen von Journalismus und Didaktik bezogen auf Schule und Zeitung.

Die Konzeption sah vor, dass die Ringvorlesung eröffnet wird mit einem Thema, das die Berührungspunkte von Journalismus und Didaktik aufzeigt. Ludwig Duncker, Professor für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen, stellte dann auch in seinem Vortrag heraus, dass Journalismus und Didaktik nicht nur eine aufklärerische Absicht verbinde, sondern beide ein spezifisches Theorie-Praxis-Verhältnis unterstützen, das man in einen professionstheoretischen Zusammenhang für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen müsse. Exemplarisch an dem Prinzip der Anschaulichkeit arbeitete dann Andreas Lutz im zweiten Vortrag der Ringvorlesung die Gemeinsamkeiten und die Differenzen von Journalismus und Didaktik heraus (s. Abb. 1). Den Endpunkt der Vorlesungsreihe setzte Adalbert Wichert (Institut für deutsche Sprache und Literatur) mit Reflexionen über den Medienbegriff am Beispiel des zurzeit inflationär verwendeten Begriffs der Medienkompetenz. Dazwischen entfalteten Michael Staiger, Hans-Werner Huneke und Hans-Werner Kuhn aus didaktischer Perspektive das Thema Zeitungsjournalismus und Didaktik; Wulf Rüskamp, Thomas Hauser, Michael Brendler, Badische Zeitung, und Dirk Steininger, Stuttgarter Zeitung, referierten aus der journalistischen Praxis. Einen Einblick in die Problemlage der Medienkon-

Ludwig Duncker im vollbesetzten Hörsaal.

Thomas Hauser und Hans-Werner Huneke.
Fotos: Lutz

kurrenz durch die Herausforderung des Fernsehens, Radios und Internets, gab der Geschäftsführer der Badischen Zeitung, Hans-Otto Holz.

Die Ringvorlesung und das dazu angebotene Begleitseminar wurden von Studierenden sehr gut angenommen. In der Regel besuchten ca. 200 bis 250 Zuhörerinnen und Zuhörer die einzelnen Vorträge, bei ca. 180 Dauerhörer/innen aus den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft. Die übrigen Wechselhörer waren entweder interessierte Bürgerinnen und Bürger oder kamen aus dem interdisziplinären Bereich. Aus den Rückmeldungen der Umfragen zur Ringvorlesung lässt sich schließen, dass die Hörerinnen und Hörer viele Informationen und noch mehr Anregungen zum Weiterdenken erhielten.

Anmerkung
1) Eugen Roth: Ein Mensch. Heitere Verse. München 1932, S. 41

Aus der Forschung

Sabine Peucker · Steffi Weißhaupt

Einzelförderung: Lernraum für Kinder und Studierende

Diagnostik, Förderung, Reflexion mathematischen Wissens

Das Kind kann 13 Plättchen zählen. Es kann sich aus einer größeren Menge genau 13 Plättchen nehmen. Erhält es eine Karte, auf der die Ziffer 13 steht und soll diese mit Plättchen darstellen, macht es das so: Es legt ein Plättchen für die 1 und drei Plättchen für die 3.

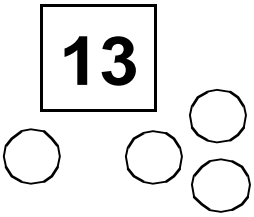


Abb. 1: Kind legt die 13.

Diagnostik – dem Denken des Kindes folgen

Zu entdecken ist die Zahlvorstellung: Die Zahlen sind möglicherweise aufgereiht wie Perlen auf einer Schnur (ordinal) nicht als Anzahl von Perlen (kardinal) wahrnehmbar. Eng damit verknüpft finden sich Strategien: Addiert das Kind, geht es die Kette Perle für Perle vorwärts, muss es subtrahieren, geht es die Kette Perle für Perle rückwärts. Die Strategien können pfiffig sein, es sind typische, eigene oder eigentümliche Strategien, meist sind sie jedoch unangemessen, da aufwändig oder gar fehlerhaft. Manchmal können wir den Denkwegen der Kinder auf ihren Fehlerspuren folgen. Oft hinterlassen sie jedoch keine Spur, sie sind beinahe zufällig beim richtigen Ergebnis gelandet, haben den Weg dorthin durch Auswendiglernen gefunden. Oder wir folgen Kindern, die sich immer wieder aufs Neue langsam und mühsam den beschwerlichen Zählweg entlang quälen (zwar bei der Zielzahl ankommen, aber die Ausgangsaufgabe längst vergessen haben). Bei anderen Kindern können wir das Geschick bewundern, mit dem sie ihre Finger, die ihr Zählen verraten könnten, vor uns zu verbergen wissen.

Vertrauen aufbauen ist der erste und wichtigste diagnostische Schritt. Die Kinder sollen offen zeigen und beschreiben können, was sie tun. Wir schicken sie durch systematisch variierte Aufgaben in grundlegenden Bereichen des Zahlkonzepts und auf allen Abstraktionsebenen der elementaren Operationen. Wir lassen uns zeigen (mit Material und Zeichnungen) und erklären, wie sie die Aufgaben lösen. Auf diese Weise bekommen wir ein Bild davon, über welche Wissens(bau)steine die Kinder verfügen, ob die Kinder Verbindungen zwischen den Steinen herstellen können (eher wenige), welcher Systematik die Verbindungen folgen (eher unsystematisch). Wir können sehen, welche Strategiewege die Kinder gehen können, wie sie sie gehen, ob sie sie gerne gehen. Freude, Leichtigkeit oder gar Sprünge sind auf den Wegen der Kinder zunächst selten zu beobachten

Förderung – das Lernen des Kindes begleiten

Freude und Interesse können entstehen, wenn die Förderung in Inhalt und Form genau auf das Kind abgestimmt ist.[1] Mathematisches Wissen kann aufgebaut werden, wenn das Kind Gelegenheit erhält, mathematische Sachverhalte und Zusammenhänge selbst zu entdecken und der Lernprozess mit strukturierten Veranschaulichungen begleitet wird.

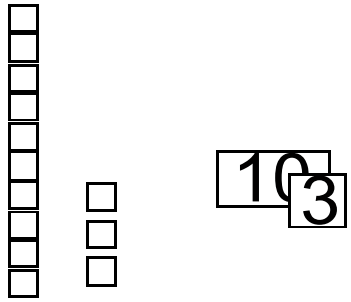


Abb 2: Arbeit mit Zehnersystemholzmaterial und Seguin-Kärtchen.

Auf dem Weg gibt es Meilensteine, die die Kinder beim Erlernen des Rechnens erreichen müssen (Gerster, 2003): Die Kinder sollen zum *kardinalen* Zahlverständnis gelangen und Zahlen als Zusammensetzung aus anderen Zahlen (*Teile-Ganzes-Konzept*) verstehen. Hierfür müssen *Zahlen* als *gegliederte Quantitäten* vorgestellt werden (nicht nur als Ziffern oder Positionen in der Zahlwortreihe). Besonders wichtig sind dabei Beziehungen der Zahlen zur Fünf und zur Zehn. Das Stellenwertkonzept und die vier Rechenoperationen sollen ebenfalls im Sinne des *Teile-Ganzes-Konzeptes* verstanden werden. *Rechenoperationen* sollen vorgestellt werden als statisches Ergebnis von *Handlungen an geeignet gegliederten Quantitäten* (nicht nur als Anweisungen für die Durchführung aufeinander folgender Zählvorgänge). Besonders wichtig ist dabei das Rechnen mit Fünfer- und Zehnerportionen. Die Kinder sollen mathematische Basisfakten rasch und sicher abrufen können, um Überlastungen des Arbeitsgedächtnisses zu vermeiden. *Automatisierung* der Basisfakten soll sich ergeben aus einsichtigem *Herstellen von Beziehungen zwischen Zahlensätzen anhand visueller Vorstellungen bei gegliederten Quantitäten* (nicht durch mechanisches Auswendiglernen). Dabei sind Verdoppeln und Halbieren sowie die Beziehungen der Zahlen zur Fünf und zur Zehn besonders wichtig (Gerster, 2003, S. 220-221).

Zum Erreichen der Meilensteine formuliert Margret Schmassmann (2003; siehe auch Gerster u. Schultz, 2004; Behring, Kretschmann u. Dobrindt, 1999; Fritz, Ricken u. Schmidt, 2003) Aspekte aktiv entdeckenden Lernens: Kinder müssen die Gesamtstrukturen sehen können, sie müssen sich einen Überblick über mathematische Zusammenhänge verschaffen können, damit sie nicht von der Fülle der zusammenhangslosen Einzelereignisse überfordert werden. Sie müssen dies auf eigenen Wegen tun können, da nur so Regeln oder Strategien wirklich verstanden, behalten und angewendet werden können.

Die Kinder mit mathematischen Lernschwierigkeiten haben häufig keine Vorstellung von der einer Zahl zugrunde liegenden Menge oder von der Bedeutung und Wirkung von Rechenoperationen. Veranschaulichungen und Arbeitsmaterialien können zum Aufbau solcher Vorstellungen beitragen. Veranschaulichungen müssen den zentralen mathematischen Inhalt abbilden, mit individuellen Erfahrungen verknüpfbar sein und zur Loslösung ermuntern, und sie müssen erarbeitet werden. Veranschaulichungen bauen eine Brücke zwischen dem konkreten Handeln in Alltagskontexten und der symbolischen Darstellung von Rechenoperationen. Produktives strukturiertes Üben trägt zum Aufbau einer mathematischen Landschaft bei. Sprechen über mathematische Konzepte und Lösungswege regt zum Nachdenken über das eigene Denken (Metakognition) an und führt auch zu einer besseren Einschätzung der eigenen Konzepte und Kompetenzen. Dies wiederum führt, ebenso wie das Vertrauen, das die Lehrenden in die Fähigkeiten der Lernenden setzen, zu wachsendem Vertrauen der Kinder in ihre mathematischen Fähigkeiten.

Reflexion – Wissen und Handeln verknüpfen[2]

Ob ein Kind einen mathematischen Sachverhalt wirklich verstanden hat, erfahren Studierende[3] in der Förderung unmittelbar. Sie erfahren ebenfalls unmittelbar, ob sie selbst die mathematischen Konzepte verstanden haben. Sie erkunden den individuellen Aufbau von Lernwegen (lernen dabei auch die Schleichwege der Ausweich- und Vermeidungsstrategien der Kinder kennen). Sie erwerben Wissen über die Faktoren, die bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von mathematischen Lernschwierigkeiten eine Rolle spielen.

In der Reflexion des Förderhandelns wird der Logik in den Fehlern nachgegangen, werden die vermuteten mathematischen Wissensstrukturen der Kinder analysiert. Förderprozesse werden geplant, Erklärungen für Gelingen und Misslingen von Fördersituationen gesucht. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien erlauben die systematische Betrachtung der gemachten Erfahrungen, sie weisen über den Einzelfall und die subjektiven Theorien zu seiner Erklärung hinaus. Erfahrung wird mit theoretischem Wissen verknüpft und wieder in Handeln umgesetzt.

Anmerkungen

1) Ausgehend von den Beobachtungen in der Eingangsdiagnostik wird für jedes Kind innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (dem Ansatz von Gerster u. Schultz, 2004) ein individuelles Förderprogramm geplant, das aufgrund der Beobachtungen bei der Förderung immer wieder angepasst wird. Diagnostik wird in der Funktion einer prozessbegleitenden Förderdiagnostik eingesetzt (Behring, Kretschmann u. Dobrindt, 1999). Die Abschlussdiagnostik gibt Auskunft über die Lernfortschritte der Kinder.

2) Die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu schließen gelingt nach Reinmann und Mandl (2006) am ehesten im wissensbasierten Konstruktivismus. Lernen wird als persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert und weist Prozessmerkmale wie Aktivität, Selbststeuerung, Konstruktion, Situativität und soziale Interaktion auf.
Entsprechend lässt sich sowohl die Lernsituation, die für die Kinder angeboten wird, als auch die Lernsituation, die für die Studierenden angeboten wird, beschreiben.

3) Studierende absolvieren eines ihrer Tagespraktika, indem sie ein Grundschulkind mit mathematischen Lernschwierigkeiten fördern.

Literatur

Behring, K., Kretschmann, R. u. Dobrindt, Y. (1999): Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2. Band 1-3. Horneburg. - Fritz, A., Ricken, G. u. Schmidt, S. (Hg.): Handbuch Rechenschwäche - Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie. Weinheim. - Gerster, H.-D. (2003): Schwierigkeiten bei der Entwicklung arithmetischer Konzepte im Zahlenraum bis 100. In A. Fritz, G. Ricken u. S. Schmidt (Hg.), s.o. (S. 201-221). - Gerster , H.-D. u. Schultz, R. (2004): Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht. Bericht zum Forschungsprojekt Rechenschwäche. Freiburg: Pädagogische Hochschule, Institut für Mathematik und Informatik und ihre Didaktiken. – Reinmann, G. u. Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: A. Krapp u. B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie (S. 613-658), Weinheim. - Schmassmann, M. (2003): Lernförderung und zeitgemäße Mathematikdidaktik. Aktiv-entdeckendes Lernen bei mathematischen Lernschwierigkeiten. In F. Lenart, N. Holzer u. H. Schaupp (Hg.): Rechenschwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie (S. 209-216). Graz.

Leena Bröll · Jens Friedrich · Marco Oetken

Naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule

Untersuchungen zur Bedeutung und Realisierung naturwissenschaftlicher Inhalte im Primarbereich

Seit einiger Zeit, sicherlich unterstützt durch die Ergebnisse von TIMSS[1] und IGLU-E[2] und ergänzt durch neuere kognitionspsychologische Erkenntnisse, findet die Forderung nach einem früheren Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts wieder verstärkte Aufmerksamkeit. Als Konsequenz aus IGLU-E muss es darum gehen, eine Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Verständnisses bereits in der Grundschule anzustreben, denn „ein entsprechend hohes Verständnisniveau wird man [...] nur dann erreichen können, wenn die Möglichkeiten für einen anspruchsvollen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht an den Grundschulen konsequent ausgeschöpft werden" (Demuth 2005).

Sicherlich ist es sinnvoll, naturwissenschaftliche Grundbildung weiter zu fassen als nur naturwissenschaftliche Fachkompetenz, das heißt zusätzlich zum Fachwissen müssen motivationale Aspekte wie Interesse und Engagement hinzukommen, ebenso Wertorientierungen, Einstellungen und Überzeugungen (Prenzel, Geiser, Langeheine, Lobemeier 2003).

Mensch, Natur und Kultur – MeNuK

Neueste Entwicklungen, so die Einführung des Fächerverbundes Mensch-Natur-Kultur, kurz MeNuK, als Nachfolger des Heimat- und Sachunterrichts in Baden-Württemberg, stellen die Person des Schülers in den Mittelpunkt. MeNuK setzt bei der Weltwahrnehmung der Schüler/innen an und regt zur Auseinandersetzung mit Natur und Kultur an. Die Neugier der Kinder auf Naturphänomene und Technik ist dabei der Ausgangspunkt des Unterrichts. Neben dem Aufbau von Wissen ist auch der Erwerb von Einstellungen und Haltungen (Handlungskompetenz) bei den Schülerinnen und Schülern von Bedeutung. Als drittes ist neben inhaltlichem Wissen und Orientierungswissen auch Methodenwissen über die selbstständige und selbsttätige Aneignung von Wissen zu lehren.

Bei einer Umsetzung des Bildungsplans 2004 erfahren die Naturwissenschaften eine Aufwertung. Insbesondere tragen die im Anhang an die zu lehrenden Kompetenzen und Inhalte explizit genannten und verbindlich geforderten Experimente zu biologischen, chemischen und physikalischen Phänomenen dazu bei (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004).

Jedoch werden hohe Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt. Ihre Aufgabe ist es, das Thema sachlich zu analysieren, Vorkenntnisse der Schüler/innen zu eruieren, eine geeignete Lernumgebung bereitzustellen sowie Inhalte bewusst auszuwählen und mit geeigneten Materialien zu füllen. Auch sollen die Schüler/innen immer wieder angeregt werden, sich mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen intensiv auseinander zu setzen, wobei dem Lehrenden die Aufgabe zukommt, Aussagen zu hinterfragen und notwendige, neue Impulse zu setzen. Dafür sind hinreichende didaktische und lernpsychologische Kenntnisse der Lehrkraft unumgänglich; weiter ist eine fachwissenschaftliche und -didaktische Vertrautheit mit naturwissenschaftlichen Inhalten nötig, um diesen geforderten motivierenden und aktivierenden Unterricht gewährleisten zu können.

Problemstellung

In den letzten Jahren entstanden zahlreiche außerschulische Lernorte, unter anderem auch Schülerlabore. Diese sehen es als ein Aufgabenfeld an, Schulen bei der Umsetzung der naturwissenschaftlichen Inhalte zu unterstützen. Seit dem Sommersemester 2005 besteht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg das Schülerlabor NAWIlino. Es bietet Grundschülern die Möglichkeit, zu verschiedenen Inhalten der Themenfelder Feuer, Wasser, Luft und Erde selbstständig zu experimentieren und zu forschen. Das jeweilige Experimentierprogramm erfolgt idealerweise in Abstimmung mit den Lehrkräften, um eine optimale Einbindung der Inhalte in den Unterrichtsgang zu gewährleisten. Die Betreuung der Kinder erfolgt durch Studierende des Lehramts Grundschule, die in speziellen Vorbereitungsveranstaltungen dafür geschult wurden. Diese können dadurch bereits in einer frühen Ausbildungsphase einen tieferen, praxisorientierten Einblick in ihr späteres Berufsfeld erhalten.

Die Reaktionen der Kinder sind außerordentlich positiv: Sie experimentieren mit großer Begeisterung, zeigen enormes Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten und hohe Motivation bei der Klärung naturwissenschaftlicher Fragestellungen.

In Gesprächen mit Grundschullehrkräften erhärteten sich die Befürchtungen, dass bei der vom Bildungsplan geforderten Umsetzung naturwissenschaftlicher Inhalte erhebliche Defizite bestehen. Insbesondere stellte sich heraus, dass viele Lehrkräfte sich bei der Thematisierung und experimentellen Erschließung naturwissenschaftlicher Inhalte sehr unsicher fühlen und die notwendige Ausstattung zur experimentellen Erarbeitung naturwissenschaftlicher Inhalte häufig mangelhaft ist.

Daraus leitet sich folgende These ab: Offensichtlich erfolgt in den Grundschulen nahezu keine Thematisierung und experimentelle Erarbeitung der im Bildungsplan geforderten naturwissenschaftlichen Inhalte.

Mit einer im Sommer 2006 durchgeführten Fragebogenuntersuchung konnte diese These belegt werden. Insgesamt wurden 200 Grundschulen im Regierungspräsidium Freiburg angeschrieben. Der Rücklauf betrug 49 %. Es konnten 286 Fragebögen ausgewertet werden.

Ergebnisse

97,5 % der Lehrkräfte erachten es für wichtig, dass naturwissenschaftliche Inhalte bereits in der Grundschule thematisiert werden. (s. Abb. 1)

Die konkrete Unterrichtssituation zeigt: Themen mit großem Alltagsbezug wie Feuer, Wasser und Luft werden recht häufig unterrichtet, allerdings ohne dass die geforderten Experimente durchgeführt werden. Naturwissenschaftlich orientierte Themenbereiche wie „Trennverfahren" oder „Wo Kräfte wirken" erfahren kaum Umsetzung im Unterricht und wenn, dann vorrangig bei Lehrern, die sich im Studium mit Naturwissenschaften beschäftigt haben ($r=.178$, $p<.01$).

Experimentelles Arbeiten findet nur in 12,5 % aller Unterrichtsstunden mit naturwissenschaftlichen Inhalten statt. Als Hauptgrund dafür wird die schlechte Aus-

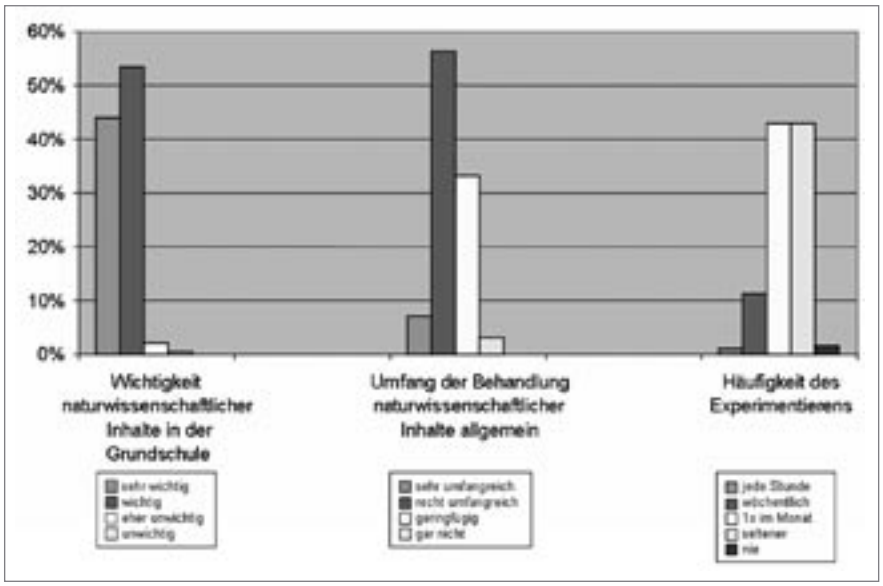


Abb. 1: Naturwissenschaftliche Inhalte in der Grundschule.

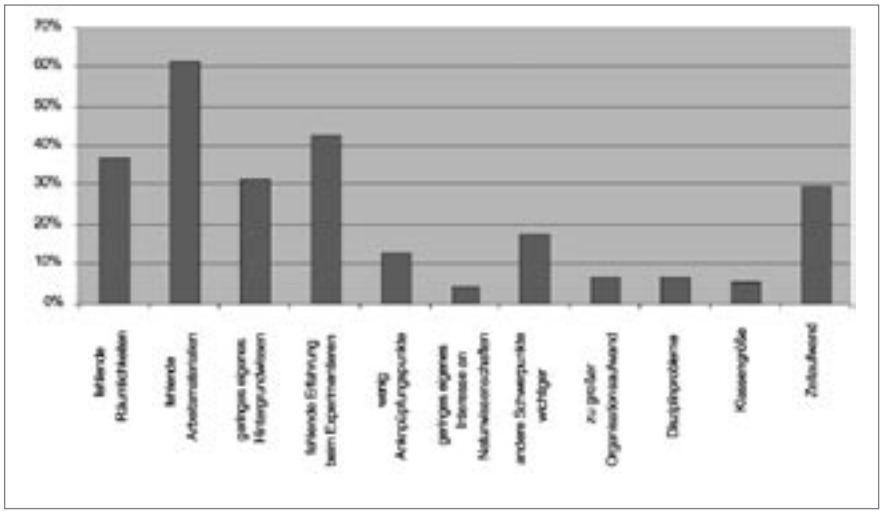


Abb. 2: Gründe, warum in der Grundschule nicht experimentiert wird.

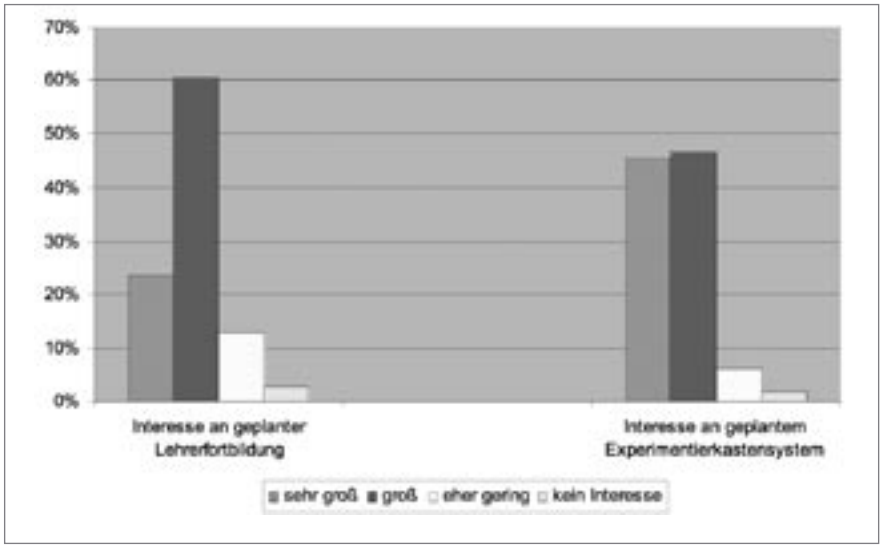


Abb. 3: Bedarf und Interesse an Unterstützung wird in der Fragebogenuntersuchung deutlich signalisiert.

stattung der Schulen genannt (s. Abb. 2). Lediglich 38,2 % finden gute/sehr gute Bedingungen vor.

Konsequenzen

Aus den Ergebnissen dieser empirischen Studie leiten wir folgenden Arbeitsauftrag ab: Die Implementierung von Lehrerfortbildungen und das Entwickeln eines Experimentierkastensystems, der NAWIlino-Box, das nach erfolgreicher Erprobung flächendeckend an allen Grundschulen eingeführt werden soll.

In einem ersten Schritt wird nun im Rahmen einer Promotionsarbeit in der Abteilung Chemie ein Experimentierkastensystem entwickelt, mit dem die experimentelle Umsetzung sämtlicher naturwissenschaftlicher Bildungsinhalte von Klasse 1 bis 4 ermöglicht wird. Darüber hinaus sollen faszinierende und verblüffende Versuche möglich sein, so dass für die einzelnen Themenbereiche ein großer Fundus an Grundschulversuchen zur Verfügung steht. Vorarbeiten dazu wurden in einer von der Abteilung Chemie durchgeführten Veranstaltung der Fächerverbünde mit Studierenden des Lehramts Grundschule geleistet (s. Abb. 3).

Zur Optimierung dieses Vorhabens werden im Sinne der Partizipativen Fachdidaktischen Aktionsforschung verschiedene Instanzen in diesen Entwicklungsprozess eingebunden: Referendare, das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Offenburg sowie ausgebildete Lehrkräfte.

Doch nicht nur die materielle Ausstattung der Grundschulen ist das Ziel. Für jede Versuchsbeschreibung soll ein Lehrerlösungsblatt erstellt werden, auf dem Vorschläge für die Ergebnissicherung mit den Grundschulkindern vermerkt sind. Zusätzlich soll ein ausführlicher didaktischer Kommentar erstellt werden, so dass die Grundschullehrer/innen einen roten Faden für die Durchführung der Unterrichtseinheiten erhalten.

Ab dem Schuljahr 2007/08 sollen von der Abteilung Chemie der Pädagogischen Hochschule Lehrerfortbildungen durchgeführt werden, in denen Grundschullehrkräfte selbstständig zu naturwissen-

schaftlichen Phänomenen experimentieren. Sie erhalten hier die theoretischen Grundlagen der Experimente sowie Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht. Im Anschluss daran erfolgt die Ausgabe des Experimentierkastensystems. Um die nachhaltige Wirksamkeit dieser Maßnahmen wissenschaftlich belegen zu können, sollen sowohl die Lehrerfortbildung als auch der Einsatz des Experimentierkastens evaluiert werden.[3]

Abb. 4 u. 5: Nach den Vorgaben des Bildungsplans werden grundschulrelevante Experimente zu den einzelnen Klassenstufen ausgesucht und die benötigten Materialien zusammengestellt.
Fotos: Oetken

Anmerkungen

1) TIMSS: Third International Mathematics and Science Study

2) Mit der Ergänzungsstudie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) werden Fragen bezüglich der naturwissenschaftlichen Kompetenz und des naturwissenschaftlichen Interesses der Grundschüler/innen sowie der Motivation für naturwissenschaftliche Themen seitens der Lehrenden und Lernenden untersucht.

3) Wir danken dem Fonds der Chemischen Industrie und Lernort Labor (Lernort Labor wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) für die Förderung dieses Projekts.

Literatur

Demuth, R. (2005): Von IGLU zu SINUS-Grundschule. In: CHEMKON, Heft 3, S. 103-110. - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Grundschule. Ditzingen. - Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine, R., Lobemeier, K. (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In Bos, W. u.a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster.

Karin Petermann · Christoph Mischo · Marco Oetken

Das Pandora-Projekt

Eine Kooperation zum naturwissenschaftlichen Unterricht mit der Universität Münster

„Der Formel nach müsste sich aus Kohlendioxid wieder Kohlenstoff herstellen lassen. Aber in Wirklichkeit ist es natürlich unmöglich, aus einem farblosen Gas einen festen schwarzen Stoff herauszuholen." (Schülerzitat; Pfundt 1975, 157)

Was ist hier bloß schief gelaufen? Diese Frage wird sich wohl jede/r Lehrende, der dieses Schülerzitat liest, stellen. Im Chemieunterricht werden zahlreiche Anstrengungen unternommen, um den SchülerInnen eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu vermitteln und dennoch gelingt es offensichtlich nicht, tiefgreifende Fehlvorstellungen auszuräumen. Leider zeigt sich in der Praxis, dass derartige Irritationen kein Einzelfall sind. Seit den 1970er Jahren werden diese Fehlvorstellungen, die auch als „Schülervorstellungen" bezeichnet werden, im Rahmen empirischer Untersuchungen erhoben. Hierbei zeigte sich, dass bei vielen SchülerInnen ein breites Spektrum an Fehlvorstellungen bezogen auf die unterschiedlichsten Themenbereiche der Chemie zu finden sind.

Obwohl die Schülervorstellungsforschung seit nunmehr fast 40 Jahren aktiv ist, wurden bisher kaum konkrete Unterrichtskonzepte vorgelegt, wie diese Fehlvorstellungen mit Hilfe unterrichtlicher Bemühungen ausge-

räumt werden könnten. Um diese Lücke zu schließen wurde ein Unterrichtsverfahren entwickelt, in dem Schülervorstellungen besondere Berücksichtigung erfahren sollen. In Kooperation mit Christoph Mischo von der Pädagogischen Hochschule, Institut für Psychologie, wurde bereits eine erste Konzeption für ein entsprechendes Unterrichtsverfahren ausgearbeitet. Damit wird die Zielsetzung verfolgt, den SchülerInnen die naturwissenschaftliche (korrekte) Vorstellung nahe zu bringen.

Im Februar 2007 wurde für die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterrichtseinheiten, die auf diesem neuen Unterrichtsverfahren basieren, ein Arbeitskreis mit dem Institut für Didaktik der Chemie der Universität Münster gegründet. Innerhalb des Arbeitskreises soll ein möglichst breites Spektrum von Themenfeldern hinsichtlich der Basiskonzepte der Chemie durch Unterrichtskonzeptionen für die Sekundarstufe I und II abgedeckt werden.

In Anlehnung an Pandora, die nach der griechischen Mythologie alles Unheil in einer Büchse trägt, um es auf Zeus' Befehl unter die Menschen zu bringen, erhielt dieser Arbeitskreis den Namen „Pandora-Projekt"[1]. Es soll den Beweis erbringen, dass eine Konfrontation von SchülerInnen mit Schülerfehlvorstellungen nicht dem Öffnen der „Büchse der Pandora" gleichkommt und zeigen, dass durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit Fehlvorstellungen im Unterricht keine Verwirrung auf Seiten der SchülerInnen gestiftet wird, sondern kognitiv produktive Konflikte ausgelöst werden können, die zu einem Abbau von Fehlvorstellungen führen.

Legitimation für die Entwicklung dieses neuen Unterrichtsverfahrens

In Anbetracht der Tatsache, dass trotz Klärung fachwissenschaftlicher Inhalte im Chemieunterricht bei vielen SchülerInnen Fehlvorstellungen anzutreffen sind, sollte grundlegend über den Umgang mit Schülervorstellungen im Unterricht nachgedacht werden. Insbesondere das schlechte Abschneiden der SchülerInnen bei der PISA- und der TIMSS-Studie ist ein alarmierendes Zeichen dafür, dass ein Handlungsbedarf für die Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts besteht. Aufgabe der Institution Schule ist es, eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu vermitteln, für welche im Rahmen der PISA-Studie folgende Definition zu Grunde gelegt wurde:

„Naturwissenschaftliche Grundbildung ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen." (Baumert u.a. 2001)

Leider zeigt sich in der Praxis, dass der naturwissenschaftliche Unterricht dieser Aufgabe bisher nicht im gewünschten Maße gerecht wird. Zahlreiche empirische Untersuchungen, die in den letzten dreißig Jahren durchgeführt wurden, belegen, dass viele SchülerInnen ihr erworbenes Wissen nur unzureichend auf neue naturwissenschaftliche Problemsituationen übertragen bzw. anwenden können. Ein Teil der SchülerInnen zieht stattdessen alternative Konzepte, die ihren Ursprung häufig im Alltag haben, zur Erklärung neuer Phänomene heran und nicht naturwissenschaftliche Konzepte. Offensichtlich ist es im Chemieunterricht nicht oder nur partiell gelungen, Fehlvorstellungen abzubauen und den Aufbau einer naturwissenschaftlich korrekten Vorstellung zu bewirken. Untermauert wird dieser Befund auch durch die Ergebnisse der Lernprozessforschung, die untersucht, wie sich Vorstellungen von SchülerInnen während des Unterrichtsverlaufs verändern.

„Dabei zeigte sich, daß der naturwissenschaftliche Unterricht es in der Regel nicht leistet, Schülerinnen und Schüler mit seinen Prinzipien vertraut zu machen." (Duit/Rhöneck 1996, 7)

Diese Ergebnisse zeigen eines sehr deutlich: Falls der naturwissenschaftliche Unterricht den Schülern die naturwissenschaftliche Grundbildung tatsächlich erfolgreich vermitteln will, müssen in der Fachdidaktik Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts ausgearbeitet werden, „die zur nachhaltigen Überwindung der Fehlvorstellungen führen" (Barke 2006, 16).

In der Fachdidaktik besteht mittlerweile weitestgehend Konsens darüber, dass man sich im Unterricht gezielt mit den Schülervorstellungen auseinandersetzen sollte.

Damit zu den heutigen Vorstellungen eine tragende Brücke geschlagen werden kann, müssen die ursprünglichen Vorstellungen der SchülerInnen bekannt sein. Zudem wissen nach Treagust et. al (2003) viele Lehrpersonen nicht, wie sie bei der Vermittlung des Lehrstoffs mit Fehlvorstellungen umgehen sollen. Es sollte also zunächst dafür gesorgt werden, dass den Lehrenden die Forschungsergebnisse zugänglich gemacht werden. Empirisch ermittelte Befunde über Schülervorstellungen sollten gezielt für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden.

Theoretische Überlegungen zur Konzeption

Mit der Entwicklung eines solchen Unterrichtsverfahrens ist der Anspruch verbunden, ein umfassendes, praxisnahes Konzept vorzulegen, wie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Schülervorstellungen im Unterricht erfolgen und eine Überwindung von Fehlvorstellungen erzielt werden könnte. Die Besonderheit ist, dass die Schülervorstellungen bei Anwendung des Unterrichtsverfahrens als strukturierendes Prinzip den gesamten Unterrichtsverlauf bestimmen. Im Rahmen dieser Unterrichtskonzeption sollen diese in allen Unterrichtsphasen berücksichtigt und thematisiert werden. Die empirisch gefundenen Schülerfehlvorstellungen sollen im Unterricht mit Hilfe von Experimenten, Modellen oder durch logisches Schlussfolgern inhaltlich widerlegt werden.

Warum es überhaupt sinnvoll ist, durch die Auseinandersetzung mit anderen, möglicherweise falschen Schülervorstellungen die Vorstellungen von Schülern zu modifizieren, zeigen theoretische und empirische Befunde aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Zunächst einmal ist festzustellen, dass (falsche) Schülervorstellungen auch bei Konfrontation mit widersprechenden (richtigen) Informationen außerordentlich stabil sein können. Der Grund dürfte darin liegen, dass Kinder schon sehr früh, vielleicht sogar angeboren, über bestimmte Wissenskerne (z.B. Wissen über Schwerkraft) verfügen. Dieses Wissen wird im Laufe der weiteren Entwicklung auch auf Grund von Sinneseindrücken mit weiteren Informati-

onen angereichert (Oerter/Montada 2002, Kap. 12). Im naturwissenschaftlichen Unterricht äußert sich dies dann später als so genannte Rahmentheorie bzw. als Kernkonzept (beispielsweise die ontologische Überzeugung, dass Dinge so sind, wie sie uns erscheinen), vor deren Hintergrund wiederum spezifische Theorien und Konzepte konstruiert und entwickelt werden.

Die Rahmentheorien bzw. Kernkonzepte selbst sind unter anderem deshalb so änderungsresistent, weil sie mit unserer Alltagswahrnehmung meist in Einklang stehen und im Alltag durchaus funktional sind. Werden nun als Folge eines kognitiven Konfliktes (sensu Piaget) lediglich die vom Lehrer präsentierten wissenschaftlichen Erkenntnisse in das bestehende Wissensgefüge der SchülerInnen assimiliert, so kann dies dazu führen, dass „neue" wissenschaftlich korrekte, und „alte" inkorrekte Vorstellungen parallel nebeneinander bestehen, wobei die SchülerInnen aber ihre zu Grunde liegenden Rahmentheorien häufig beibehalten.

Um eine Revision auch der Rahmentheorie zu erreichen, ist eine grundlegende Revision im Sinne eines Konzeptwandels nötig (Carey 2000). Gerade die Auseinandersetzung mit falschen Vorstellungen im Sinne des „negativen Wissens" (Oser/Spychiger 2005) ist dabei deshalb wichtig, weil diese zur Präzisierung des Wissens, zu einem Transfer und zu einer höheren subjektiven Sicherheit bei der Unterscheidung richtiger und falscher Konzepte (Oser/Spychiger 2005, 31ff.) und damit auch zu einem angemessenen metakognitiven Wissen über naturwissenschaftliche Konzepte führen kann.

Die primäre Zielsetzung des Unterrichtsverfahrens ist somit das Herbeiführen eines Konzeptwechsels, wobei im Rahmen des Unterrichtsverfahrens unter „Wechsel", in Anlehnung an die Definition von Duit, stets der kontextgebundene Übergang zu dem Konzept, das diesem Kontext angemessen ist, verstanden wird (vgl. Duit 1996, 147). Es soll also ein Abbau von Fehlvorstellungen und ein Aufbau naturwissenschaftlicher Vorstellungen bewirkt werden.

Ausgehend vom Unterrichtsverfahren sollen konkrete Unterrichtseinheiten zu Schlüsselexperimenten hinsichtlich der Basiskonzepte des Chemieunterrichts entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Von der Kultusministerkonferenz (KMK) wurden 2004 folgende Basiskonzepte als einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Chemie beschlossen: Stoff-Teilchen-Konzept, Struktur-Eigenschafts-Konzept, Donator-Akzeptor-Konzept, Energiekonzept, Gleichgewichtskonzept.

Mitglieder des Arbeitskreises „Pandora-Projekt" (von links nach rechts): Sileshi Yitbarek, Tobias Dörfler, Karin Petermann, Prof. Dr. Marco Oetken und Prof. Dr. Hans-Dieter Barke.

Auf diese Basiskonzepte lassen sich „die in der Schule relevanten chemischen Fachinhalte mit den zugehörigen naturwissenschaftlichen Fachbegriffen" zurückführen. Gleichzeitig stellen diese Basiskonzepte die Inhaltsdimension der für den Fachbereich Chemie definierten Bildungsstandards dar. Aus diesem Grund steht die Vermittlung der Basiskonzepte im Vordergrund. Überdies sollen die von der KMK formulierten vier Kompetenzbereiche „Fachwissen", „Kommunikation", „Erkenntnisgewinnung" und „Bewertung", in denen die Bildungsstandards verankert sind, gefördert werden. Insgesamt soll mit dem Unterrichtsverfahren ein Beitrag zur Vermittlung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung geleistet werden.

Nach Treagust et. al (2003) sollten die Lehrenden stärker in die Schülervorstellungsforschung einbezogen werden. Daher wird im Rahmen unseres Vorhabens eine Kooperation mit Lehrkräften angestrebt. Wir möchten alle Lehrkräfte bitten, Anregungen und Kritik bezüglich des Unterrichtsverfahrens sowie der Unterrichtseinheiten, die in unserem Arbeitskreis entstehen sollen, zu äußern.[2]

Anmerkungen

1) Pandora-Projekt: Programm zur Diagnose und Korrektur sowie von Fehlvorstellungen im naturwissenschaftlichen Unterricht: „Das an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtsverfahren".
Diesem Kooperationsprojekt gehören neben Prof. Dr. Marco Oetken, Prof. Dr. Christoph Mischo sowie Karin Petermann von der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Abteilung Chemie bzw. Institut für Psychologie, auch Prof. Dr. Hans-Dieter Barke, Sileshi Yitbarek und Tobias Dörfler von der Universität Münster, Institut für Didaktik der Chemie, an.

2) Kontaktadresse: Karin Petermann und Marco Oetken, Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Chemie; Tel.: 0761/682-637 bzw. 682-294;
E-mail: peterman@ph-freiburg.de bzw. oetkenma@ph-freiburg.de.

Literatur

Barke, Hans-Dieter (2006): Chemiedidaktik. Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen. Berlin. - Baumert, Jürgen u.a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. - Carey, Susan (2000). Science Education as Conceptual Change. In: Journal of Applied Developmental Psychology, Jg.21, Nr. 1, S. 13-19. - Duit, Reinders (1996): Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Duit, Reinders; Rhöneck, Christoph von (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: IPN (IPN, 151), S. 145–162. - Duit, Reinders; Rhöneck, Christoph von (Hg.) (1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: IPN (IPN, 151). - Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim. - Oser, Fritz; Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim.

Klaus Wiebel

miniphänomena feiert Jubiläum

20 Jahre interaktives Experimentieren

Am 7. November 1986 berichtete die „Badische Zeitung" unter der Überschrift „Wenn die PH durchbohrt wird" von der Eröffnung einer „bemerkenswerten Schau": Damals wurden die ersten fünf (!) Objekte vorgestellt, die im Projekt *miniphänomena* der Kollegen Eberhard Claus und Klaus Wiebel entstanden waren. In den 20 Jahren seit dieser Eröffnung hat die *miniphänomena* das Bild unserer Hochschule sichtbar mit geprägt und feierte deshalb am 9. November 2006 ihr Jubiläum mit einem Festvortrag im Rahmen des „Physikdidaktischen Kolloquiums".

Zur Einführung erinnerte Rainer Götz, Leiter des Kolloquiums, an den Auslöser dieses Projektes, die große Phänomena 1984 am Zürichsee, an die bescheidenen Anfänge, die ersten Erfolgserlebnisse der Studentinnen bei der eigenhändigen Herstellung der Exponate und an die zunehmende Popularität der „minipänomena" über den Campus der Hochschule hinaus. Inzwischen wurden Objekte der *miniphänomena* zu einer ganzen Reihe von Ausstellungen eingeladen:

- 1999 zur „didacta" Bildungsmesse in Stuttgart,
- 2000 zur EXPO Weltausstellung in Hannover,
- 2000 zum 1. Deutschen Science-Festval in Freiburg,
- 2001 zum Science Festival im Europa-Park in Rust,
- 2002 zum Eurac-Science-Festival in Bozen/Südtirol,
- 2003 zum Science Festival im Europa-Park in Rust,
- 2005 ins BIOS Nationalparkzentrum in Mallnitz/Kärnten
- 2006 ins VIVARIUM Naturparkzentrum in Mariahof/Steiermark

Da das Projekt seit 1985 alle drei bis vier Semester als fächerübergreifende Veranstaltung angeboten wird und immer neue Studierende zur Mitwirkung anzieht, sind im Laufe der zurückliegenden 20 Jahre mehr als 50 Exponate entstanden, die zum Großteil in den Korridoren der Hochschule zum interaktiven Experimentieren einladen.

Prorektor Gerhard Weber überbrachte als Repräsentant der Hochschulleitung Grußworte. Er sprach dem Projekt und seinen beiden Leitern große Anerkennung aus und regte gleichzeitig an, begleitende Evaluationsstudien zu betreiben.

Abb. oben: Der Klangtisch in seiner „Urform". Unten: Prof. Dr. Joachim Schlichting.
Fotos: Hanns Wissert

Zum Hauptvortrag hatte das Kolloquium Joachim Schlichting von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster eingeladen. Schlichting referierte zum Thema „Lernen als Erlebnis – Aspekte des außerschulischen Lernens am Beispiel von naturwissenschaftlichen Exponaten".

Im Mittelpunkt seiner Ausführungen standen so genannte „Phänobjekte", ein Begriff, den Hugo Kügelhaus (1900-1984) geprägt hat. Schlichting bezeichnete Phänobjekte als „Ergebnis naturwissenschaftlicher, lerntheoretischer, pädagogischer, technisch-handwerklich-praktischer und ästhetischer Bemühungen". Genau solche „hybriden Objekte zwischen Laborexperiment, (kinetischem) Kunstwerk (Hingucker) und Spielzeug" erkannte Schlichting in den Exponaten der *miniphänomena*.

Den Abschluss der Veranstaltung bildete ein Empfang im KG V und die von Tutorinnen und Tutoren der Physik geführten Rundgänge durch die Ausstellung *miniphänomena*. Etwas enttäuscht waren die Veranstalter von der Abwesenheit aller Kolleginnen und Kollegen der anderen Naturwissenschaften im Hause. Umso mehr freuten sie sich über eine rege Beteiligung der Studierenden und vieler Lehrer und über die Teilnahme vieler – auch ehemaliger – Kolleginnen und Kollegen aus anderen Instituten.

Helga Epp

Freiburger Physikbühne

Eine Premiere mit Folgen

Mit der „Freiburger Physikbühne" erfahren Kinder das Experimentieren hautnah und mit Begeisterung.

Knapp 200 Grundschülerinnen und Grundschüler drängten am 19. Januar 2007 in den Großen Hörsaal: Die „Freiburger Physikbühne"[1] hatte sieben Grundschulklassen aus Ebnet, Littenweiler, Niederrimsingen und Oberrimsingen zur Experimentalvorführung für Kinder von und mit Sarah Götz und Daniel Fröning eingeladen.

„Ich – ich – ich" rief es aus allen Richtungen, wenn die beiden Studierenden der Physik kleine Assistentinnen und Assistenten aus dem Publikum suchten. Wenn es galt, auf Luft zu stehen oder einen im Vakuum aufgeblähten Schaumkuss zu befreien und zu verspeisen – stets gab es mehr hilfsbereite Kinder als benötigte Hände. Aber Fatich aus Oberrimsingen war schon sehr gekränkt, dass auch er die Halbkugeln nicht trennen konnte, an denen Otto von Guerickes 16 Pferde gescheitert waren – wo er doch stärker ist als alle Drittklässler!

Die beeindruckenden Experimente, die Sarah Götz und Daniel Fröhning zusammengestellt hatten, hatten sie zum Teil schon einmal während der Science Days für Kinder in der Medienhalle des Europa-Parks vorgeführt. Dort entstand auch aus der von Klaus Wiebel initiierten „AG KLEX (= Kinder Lernen EXperimentieren)" heraus die Idee, Bühnenvorführungen für Kinder, nicht nur bei den Science Days, zu arrangieren. Das Projekt „Freiburger Physikbühne" war die logische Folge. Künftig sollen mehrmals jährlich Veranstaltungen stattfinden.

Thematische Schwerpunkte waren diesmal „Luftdruck" und „Schwingungen". Für die spannende Übertragung der Schwingungen von einer Schaukel auf eine andere nach dem Prinzip gekoppelter Pendel hatten unsere Hausmeister extra sichere Deckenhaken angebracht. Dennoch war es keine leichte Übung für einen Grundschüler, „einfach ganz ruhig" auf der Schaukel zu sitzen und abzuwarten, bis die Physik ihre Gesetzmäßigkeit ausspielt. Aufregend wie immer sauste anschließend die 25kg-Betonkugel von der Nase einer Ebneter Lehrerin pendelnd in den Raum und kam schwungvoll zurück – bis kurz vor die Nasenspitze: Entspannendes Aufatmen im Saal! Leuchtende Augen sah man nicht nur bei den Kindern als Daniel Fröning sein „Flaschophon" in schwungvollem Takt erklingen ließ und zu guter Letzt wurde auch klar, warum der Chef des technischen Dienstes in Begleitung eines Feuerwehrmannes zugegen war: Das Flammenrohr, eine Eigenkonstruktion der Abteilung Physik, kam zum Einsatz: Frequenzabhängig züngelten Gasflammen mit mehr oder weniger hohen Wellenbergen und -tälern aus einem gelochten Messingrohr – am Ende auch zur Musik einer bekannten A-cappella-Gruppe.

Der tosende Beifall der Kinder, Lehrerinnen und Lehrer zeigte den beiden Akteuren, wie gut sie Physik umgesetzt und kindliche Begeisterung geweckt hatten. Auch die eingeladenen Physik-Senioren Volker Schmidt (Weihnachtsvorlesung an der Uni) und Rainer Götz zollten den beiden hohe Anerkennung. Am 22. Januar berichtete die Badische Zeitung über die Premiere der „Freiburger Physikbühne". Unter den Folgen stöhnt Initiator Wiebel heute noch: Über 1000 Kinder wurden an den nachfolgenden 5 Tagen von ihren Schulen für eine Wiederholung am 11. Mai angemeldet. „Die ich rief, die Geister ..." zitiert er Goethes Zauberlehrling.

Anmerkung

1) Die Freiburger Physikbühne ist ein Projekt der Abteilung Physik unter der Leitung von Klaus Wiebel.

Marianne Schindler

Science für Kinder – auf Französisch?!

Die Science Days für Kids im Europa-Park Rust

Interaktives Lernen auf den Sciense Days für Kids.

Les quatre saisons – hiver.

Naturwissenschaften in der Vor- und Grundschulzeit zu fördern ist eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf die Aufgabenfelder der Zukunft. Projekte wie NAWIlino, Schnuppernachmittage mit naturwissenschaftlichen Lernarrangements, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sind wichtige Bestandteile der naturwissenschaftlichen Förderung. Die Science Days für Kids im Europa-Park Rust sind ein weiterer Baustein, um Kinder an die Naturwissenschaften heranzuführen.

Wie erstaunt waren wir, der Fachbereich Französisch, vom Förderverein Science und Technologie e.V., den Verantwortlichen der Science Days, angesprochen zu werden. Zwar bietet das Fach seit einiger Zeit regelmäßig Seminare zum Thema Unterrichten im Sachfach im frühen Fremdsprachenerwerb an, eine konkrete Umsetzung der entwickelten Lehr-/Lernarrangements hatte sich aber bis dahin noch nicht angeboten. Diese Chance eröffnet sich bei den Science Days für Kids. Die Studierenden konzipieren in projektartiger Form entsprechende Angebote für selbsttätiges und interaktives Lernen und setzen diese selbstständig um.

Im Rahmen einer im Team erstellten thematisch-methodischen Gesamtkonzeption entwickeln sie sich insbesondere bei der Moderation dieser Lernangebote zunehmend zu handlungskompetenten Lern- und Prozessbegleitern – eine wichtige Grundlage für den offenen Unterricht.

Projekt Science Days

Im Sommersemester 2006 entwickelten Studierende in der Veranstaltung zum „Projekt Science Days" einen betreuten Stand und eine Show. Die erste Gruppe von Studierenden sollte unter dem Motto „Les quatre saisons" (Die vier Jahreszeiten) für Experimente, Beobachtungen u.ä. handlungsorientiertes Material erstellen und während der Science Days auf seine Alltagstauglichkeit erproben. Die zweite Gruppe widmete sich der Show zum Thema „Marion mange des bonbons" – eine Zahnputzgeschichte für Kinder.

Marion mange des bonbons

Eine Gruppe von Studierenden stürzte sich in das Abenteuer des darstellenden Spiels. Die Geschichte „Marion mange des bonbons" erforderte schauspielerisches Talent und viel Vorbereitungszeit. Die Spielszene behandelte ein Thema aus der Biologie: Was geschieht im Mund nach dem Essen? Wieso sollte man sich die Zähne putzen? In einem amüsanten Mitspieltheater gelang es den drei Schauspielerinnen, viele Kinder zum Mitmachen zu bewegen. Dabei spielte die Sprache keine große Rolle mehr. Die Kinder verstanden das Anliegen (auch durch ihr Vorwissen).

Les quatre saisons

In den ersten vier Wochen wurde die theoretische Grundlage gelegt, aufbauend auf die Forschungsergebnisse von Wolfgang Zydatiß und Gerhard Bach. Die Lernmethoden, bei denen das zu Lernende in den Alltag des Lernenden eingebettet wird (Immersion) sollte unsere Basis sein, wobei den Grundschulkindern auf Nachfragen auch auf Deutsch geholfen werden könnte. Das Handeln sollte in den Vordergrund rücken, sinnhaftes Tun Sprachbarrieren überwinden. Naturwissenschaftliches „Be-greifen" als Prozess eines handlungsorientierten Wissenserwerbs sollte gefördert werden.

Viele Studierende standen anfangs den naturwissenschaftlichen Phänomenen

distanziert bis ablehnend gegenüber. Bei der Aufteilung in die Gruppen zeigte sich schnell, dass das Projekt tatsächlich erhebliche Anforderungen an das Fachwissen der Teilnehmer/innen stellte. In der Auseinandersetzung mit dieser Schwierigkeit gelangten die Studierenden aber zu einer vernünftigen didaktischen Reduktion, die sowohl der Naturwissenschaft als auch der Sprache gerecht wurde. Nicht nur im naturwissenschaftlichen Bereich tauchten Schwierigkeiten auf, vor allem die sprachliche Reduktion der Phänomene stellte eine große Herausforderung dar.

Können wir die Sachverhalte Grundschulkindern der 1. und 2. Klasse auf Französisch vermitteln?

Nichtsdestotrotz stürzten sich alle in die Arbeit und konnten vier gelungene Lernstationen auf die Beine stellen.

Die Schülergruppen wurden auf die vier Jahreszeiten „aufgeteilt" und die Kleingruppen (vier bis fünf Schüler/innen) konnten nun jeweils von einer Studentin betreut werden.

Lernstation Frühling: Der Stand kümmerte sich vornehmlich um das Keimen der Pflanzen und bereitete gemeinsam mit den Kindern Keimkissen vor. Mit Hilfe von Bildern erklärte die Studierende, wie eine Pflanze keimt und heranwächst.

Lernstation Sommer: Im Sommer trinkt jeder gerne Limonade und diese kann mit chemischen Hilfsmitteln hergestellt werden. Erst wenn verschiedene Stoffe (Zucker, Natron, Zitronensäure) gemischt werden, entsteht der typische Limonadengeschmack. Die Kinder sollten begreifen, dass Limonade ein Kunstprodukt aus verschiedenen Stoffen ist – ein Stoffgemisch.

Lernstation Herbst: Welche Frucht gehört zu welchem Baum? Die Kinder probierten verschiedene Nusssorten und ordneten sie den jeweiligen Bäumen zu. Diese Arbeit lief vorwiegend über bildgestütztes Material.

Lernstation Winter: Warum müssen wir uns im Winter warm anziehen und wie schützen sich Tiere vor der Kälte? Mit einem Kälteexperiment zeigte an dieser Station eine Studierende den Kindern, dass es wichtig ist, eine Schutzbedeckung im Winter zu haben, sei es als Fell, Federkleid oder sich unter die Erde zurückzuziehen. Nackt zu bleiben bedeutet den Tod. Obwohl dies der Stand mit dem abstraktesten Inhalt war, konnten die Kinder auf Deutsch den Sinn des Experimentes erklären.

„Handlungsorientierter Wissenserwerb" macht Spaß – wie man sieht. Fotos: Oliver Mentz

Die Zeit der Science Days erforderte sehr viel Einsatzbereitschaft der Studierenden und sie machten die Erfahrung, dass eine gute Vorbereitung Voraussetzung für ein gutes Gelingen des Unterrichtes in der Fremdsprache ist. Außerdem wurde ihnen bewusst, dass es sehr anstrengend ist, ein Sachfach in der Fremdsprache zu unterrichten. Allerdings habe ich selten Studierende erlebt, die so begeistert arbeiteten. Dass man für diese Art von Unterricht ein hohes Sprachniveau haben muss, haben alle gespürt.

Erstaunt über die Gelassenheit der Kinder waren vor allem die ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern: Viele äußerten sich überrascht, wie selbstverständlich der fremdsprachliche Rahmen akzeptiert wurde und wie problemlos die Kinder die Handlungsanweisungen umsetzten.

Viele LehrerInnen zeigten großes Interesse an den Experimenten, da für viele die Vorgabe des Bildungsplanes, fremdsprachlichen Sachunterricht zu erteilen, eine große Hürde darstellt.

So wurden auf allen Seiten Barrieren abgebaut: Die Studierenden erkannten den Vorteil handlungsorientierten Arbeitens in der Naturwissenschaft für den frühen Fremdsprachenerwerb, die Lehrerinnen erlebten hautnah, dass Sachfachunterricht auf Französisch Erfolg haben kann und die Eltern machten die Erfahrung, dass die fremde Sprache keine Last oder Erschwernis ist, sondern eine Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder viel weniger Probleme haben, als die Erwachsenen selbst.

Mit einem solchen Ansatz können wir einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung des Sachfachunterrichts im frühen Fremdsprachenerwerb führen. Eine Ausbildung in den Fachwissenschaften als Grundlage für einen hochwertigen Unterricht ist hierfür eine Selbstverständlichkeit. Denn nur mit einer hohen fachlichen Qualifikation kann das Interesse der Kinder am Sachfach und an der Fremdsprache geweckt und gefördert werden und auch erhalten bleiben.

Die Teilnahme an den nächsten Science Days ist schon in Planung.

Mechthild Hesse

The Giver

Schulklassen von Lörrach bis Lahr lassen sich von Romandramatisierung fesseln

Bei der Probe zu „The Giver".

Die Schulvorstellung am 30.11.2006 war sehr schnell ausverkauft. Um 10.30 Uhr ist das Foyer überfüllt. Schülervorstellungen haben ihren ganz besonderen Reiz: Verstehen die Schüler die Sprache? Interessieren sie sich für eine so befremdliche Geschichte wie *The Giver*? Es geht ja nicht um irgendein oberflächlich-aktuelles Jugendproblem. Erfreuen sie sich an diesem Angebot zum kreativen Englischlernen, oder kommen sie nur, weil sie an dem Tag keine Schule haben?

Trotz der 350 Schüler/innen war der Raum voll stiller Gespanntheit: Von Anfang an ließen sich die Schüler/innen auf die Geschichte einer Gesellschaft ein, in der Gleichheit (*sameness*) herrscht: *sameness* bedeutet aber nicht wirklich Gleichheit, sondern kein Wetter (Klimakontrolle), keine Erderhebungen (keine Berge) keine Farben (alles ist grau), keine Gefühle (*love* ist ein unerlaubtes Wort), kein Sex (*genetic engineering*), keine Krankheit, kein Krieg, keine Vergangenheit ... und scheinbar kein Tod.

Als aber der 12-jährige Jonas lernt, dass das Wort „release", das von Anfang an geheimnisvoll, drohend und Angst einflößend im Raum steht, in Wirklichkeit töten bedeutet, entschließt er sich, mit Hilfe von „The Giver" aus der Gesellschaft zu fliehen. Ob er aber tatsächlich in einer humaneren Gesellschaft ankommt, das bleibt am Ende offen.

Nicht nur die Geschichte selber, sondern vor allem die Inszenierung der Freiburger Regisseurin Susanne Franz (Regieassistenz Nathalie Takvorian) und die schauspielerische Leistung unserer Studentinnen haben die Besucher gefesselt.

Die Leere und Inhumanität der Gesellschaft kommt im starren Blick der Eltern (Mutter: Ilona Decker, Vater: Melanie Amaya) zum Ausdruck; die kleine Lily (Meike Lang) stellt durch ihre agile Naivität die Eltern immer wieder auf die Probe.

Jonas' Freunde Fiona (Olivia Grauel, Nathalie Takvorian) und Asher (Maria Kopp) – von den aufregenden Geheimnissen der Gesellschaft nichts wissend – plaudern Geheimnisse der Gesellschaft aus.

Chief Elder (Eva Hauck) macht die Initiationsrituale deutlich; Viktoria Brebric stellt als Jonas die Einfühlung in die unbekannte Gefühlswelt echt und authentisch dar.

Katja Beuter als „The Giver" stellt mit großer Empathiefähigkeit den verzweifelten, müden alten Mann dar, der mit letzter Kraft seine Erinnerungen auf Jonas überträgt, damit sie der Nachwelt nicht verloren gehen.

Resonanz

Nach sieben Wochenenden intensiver Bühnenarbeit wurde eine sehr dichte Inszenierung geschaffen, die von den Zuschauern sehr viel Zustimmung erfahren hat.

Viele Zuschauer/innen beteuerten, wie gut ihnen das Stück gefallen habe. Auch die Kolleginnen und Kollegen stellten bewundernd fest, dass sie beeindruckt waren von der sprachlichen und schauspielerischen Kompetenz der Akteurinnen, die sie aus früheren Seminaren kannten.

Aber geschrieben wurde die vielleicht schönste Reaktion auf das Stück von der amerikanischen PH-Studentin Mary Galyon:

Dear Dr. Hesse,

Having just had the pleasure of experiencing your stage play "The Giver", I wanted to tell you how impressed I am. Despite the

The Giver

Fotos: Mirko Bischler

challenging roles which the students had to portray, they stayed "in character", pronounced the language beautifully and had wonderful intonation (even when emotion wasn't allowed to show). The special effects (lighting, sounds, props, and costumes) were also very effective. We all have so little free-time to enjoy during our studies at the PH, but I am so glad that I took the time to see this play. It was so believable that I still have goose-bumps!

Kontakt zur Autorin

Insgesamt haben sich ca. 1100 Besucher/innen von dem Stück, das auf dem gleichnamigen Roman (zu deutsch: "Hüter der Erinnerung") basiert, faszinieren lassen. Um ein Haar wäre sogar die Bestsellerautorin Lois Lowry unserer Einladung gefolgt, denn am 27.11. war sie noch in Deutschland, hatte aber am 28., dem Tag der Premiere, Verpflichtungen in Boston. Unter Lehrkräften und Jugendbuchexperten in den USA ist Lois Lowry ein Megastar. Als ich im März 2006 Adrienne Perry von der Stetson University anbot, Lois Lowry für das im Frühjahr 2007 anstehende Stetson Children's Book Festival einzuladen, hat sie diese Idee von Anfang an verworfen, da sie annahm, die Gage von Lois Lowry nicht bezahlen zu können. Ich selbst hatte sie aber 1999 schon in meiner ehemaligen Schule zu Gast; wir konnten sie aus bescheidenen Schulmitteln bezahlen.

Das Konzept der English drama group

Ein englischsprachiges Theaterstück entsteht aus einem ganz normalen literaturdidaktischen Seminar der Hochschule, das semester- und fächerübergreifend angelegt ist; dort wird ein aktueller, preisgekrönter amerikanischer Jugendroman gelesen, der für Muttersprachler geschrieben wurde, und unter der Perspektive der Darstellbarkeit auf der Bühne diskutiert.

Der Roman wird entweder für die Bühne von den Studierenden adaptiert oder als dramatische Fassung übernommen. Dann wird der Kontakt zu den Autoren/Autorinnen und deren Agenten aufgenommen. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin des Seminars entscheidet sich für eine Aufgabe (z.B. Schauspiel, Technik, Bühnenbild, Dokumentation, Recherche, Forschung) und beschreibt schriftlich seine/ihre Aufgabe. Die Arbeit mit Susanne Franz, der Regisseurin beginnt: Das Stück wird im Hinblick auf deutsche Englischlerner geprobt, didaktisches Material von Studierenden erarbeit und an die Schulen geschickt. Lehrerinnen und Lehrer werden in einem Fortbildungsseminar in Zusammenarbeit mit dem Carl-Schurz-Haus und dem Verlag auf das Stück vorbereitet. Schülerinnen und Schüler der Umgebung werden von ihren Lehrerinnen und Lehrern auf den Theaterbesuch vorbereitet. Es gibt drei Schulvorstellungen am Morgen und zwei Aufführungen für die Öffentlichkeit am Abend. Anschließend beschreiben Studierende das Projekt und legen die Projektprüfung ab. Andere erforschen das Projekt mit wissenschaftlichen Arbeiten.

Schülerinnen und Schüler werden zur Nachahmung aufgefordert und Hilfe von Seiten der Hochschule wird angeboten.

Miriam Badi · Juliane Höfer

„Commedia biblica" oder „Der myrrhische Weise aus dem Morgenland"

Ein Projekt im Fach Religion mit dem „Theater Musentümpel"

„Warum hast du das getan?" – „Ich konnte nicht anders!" Diesen und ähnliche Dialoge sollten die Teilnehmer/innen des Theaterworkshops zum Thema „Commedia biblica" als Warm-up darstellen.

Noch vor dem offiziellen Vorlesungsbeginn im WS 06/07 machten sich 31 Studierende der Pädagogischen Hochschule zusammen mit dem in der Kinder- und Jugendtheaterszene erfolgreichen Regisseur- und Schauspielerehepaar Andersonn auf den Weg in eine ganz andere Welt. Um ein Bild von ihrer Arbeit zu bekommen und als Einstieg in das Seminar gaben die beiden Schauspieler uns und mehreren Schulklassen der Karlschule eindrucksvoll mit Witz und zugleich Respekt vor den Themen des Alten Testaments eine Kostprobe ihres Könnens. Phantasievoll, mit musikalischer Unterstützung, aber mit ganz wenigen Mitteln präsentierten sie das Theaterstück „Abrahams Zelt":

Zwei Schauspieler, ein Mann und eine Frau, erzählen Geschichten aus dem Alten Testament. Sie beginnen mit den Mythen von der Schöpfung und vom Paradies. Sie lassen viele große Bibelgestalten auftreten: *Adam* und *Eva*, *Kain* und *Abel*, *Abraham*, *Sarah*, *Isaak* und *Josef*, den seine Brüder nach Ägypten verkauften – und wir sehen, wie Judith, die wohl dramatischste Frauengestalt des Alten Testaments, ihre belagerte Stadt und die Kinder darin vor der Gewalt der Krieger des *Holofernes* rettet.

Dabei werden alle Register der komödiantischen Künste gezogen: Wie die Gaukler vergangener Jahrhunderte singen, spielen und erzählen, lachen und leiden sich die zwei Schauspieler durch diese uralten und zeitlos gültigen Geschichten. In blitzschnellem Kostüm- und Rollenwechsel bedienen sie sich ganz verschiedener Spielweisen: Dialog und Lied, Puppenspiel und Objekttheater wechseln immer wieder mit Erzählpassagen. So wird der Platz auf dem Teppich vor *Abrahams* Zelt zur Gauklerecke eines Straßentheaters, zum orientalischen Basar, und wir staunen und lauschen gebannt diesen uralten Geschichten, die uns Kunde geben von längst vergangenen Zeiten und Menschen, die uns heute noch genauso viel angehen wie vor tausenden von Jahren. Das vermeintlich so Vertraute neu sehen, in seltsamer Verkleidung und verblüffendem Zusammenhang – und hier besonders aus dem Blickwinkel des Kindes – macht den Reiz dieser Inszenierung aus, die sich an alle Menschen ab acht Jahren wendet, die es noch nicht verlernt haben, sich mit Vergnügen Geschichten erzählen zu lassen.

Im sich anschließenden Workshop setzten wir uns mit Theorien der klassischen Theaterkunst und den pädagogischen Ansätzen ihrer Umsetzung auseinander. Wir durften uns in Gruppenspielen und Improvisationsszenen ausprobieren und lernten dadurch die anderen und vor allem uns selbst besser kennen. An manchen Stellen kamen wir dabei an die Grenze des in der Institution Schule und mit Schülern Machbaren. Und wenn uns jetzt jemand fragt: „Warum hast du das getan!" antworten wir lächelnd „Ich konnte nicht anders."

„Commedia biblica": Eindrücke vom Theaterworkshop.

Lachen, singen, erzählen wie die Gaukler: das „Theater Musentümpel".

Traudel Günnel

Blick zurück nach vorn

25+ Jahre Gleichstellungsarbeit an der Hochschule

25+ ... so das Motto der GenderWoche, die zwischen dem 28.11. und 9.12.2006 stattfand. Was wurde erreicht, seit dem ersten Frauenhochschultag an der Pädagogischen Hochschule im Jahr 1980? Inwieweit veränderten sich im Laufe der vergangenen 25 Jahre die Schwerpunkte der Gleichstellungsarbeit? Was steht aktuell im Vordergrund? Die Veranstaltungen der GenderWoche griffen diese Fragen aus unterschiedlicher Perspektive auf und verdeutlichten exemplarisch die Vielfalt der Gleichstellungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule. Der folgende kurze Überblick über das, was die GenderWoche beinhaltete wird ergänzt durch Auszüge aus zwei Vorträgen, die in diesem Rahmen gehalten wurden – der eine zum Thema „25+ Jahre Gleichstellungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ", der andere zum Thema „geschlechtergerechte Schule".

Die GenderWoche im Überblick

Insgesamt fünf Aktivitäten zu den Schwerpunkten „Gleichstellungsarbeit", „Gender Studies" und „Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie" waren Bestandteil der GenderWoche.

Gleichstellungsarbeit: Einen Eindruck von den Meilensteinen der Frauen- und Gleichstellungsarbeit vermittelte die Ausstellung „Forschen, Lehren, Aufbegehren – 25 Jahre Gleichstellungsarbeit an der PH".

Im Eröffnungsvortrag zur GenderWoche „Blick zurück nach vorn" stellte ich in meiner Funktion als Gleichstellungsbeauftragte der Pädagogischen Hochschule die Etappen der Gleichstellungsarbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen dar, verwies auf Kontinuitäten, Defizite, Erfolge und Desiderata. Im Rahmen des Vortrags berichteten die ehemaligen Frauenbeauftragten der Hochschule, Dorothee Schäfer, Professorin für Grundschulmathematik (Frauenbeauftragte 1984-1994) und Erdmuthe Bauer-Gendrullis, Diplompsychologin (Frauenbeauftragte 1994-2000) von den zu ihrer jeweiligen Zeit brisanten Anliegen, beispielsweise davon, welch langer Atem nötig war, um einen Frauenförderplan für die Hochschule verbindlich festzulegen.

„Blick zurück nach vorn." Auszüge aus dem Vortrag von Traudel Günnel am 28.11.06

Erstaunlich, erfreulich oder deprimierend – bei näherer Betrachtung des vergangenen Viertel-Jahrhunderts wird deutlich: Gleichstellungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg war und ist geprägt durch Kontinuität(en). Drei inhaltliche Schwerpunkte ziehen sich durch die vergangenen 25 Jahre und sind nach wie vor aktuell:

1. Heute wie damals geht es um die *Parität der Geschlechter*, zum Beispiel darum, den Frauenanteil bei den Professuren oder bei der Besetzung von Führungsgremien zu steigern. In jüngster Zeit – und dies ist neu – gerät auch der angestrebte größere Anteil männlicher Grundschulstudierender ins Blickfeld.

2. Eine möglichst reibungslose *Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie* wurde bereits am Frauenhochschultag 1980 gefordert und ist heute nach wie vor Thema – auch wenn seither große Fortschritte erzielt wurden.

3. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mechanismen, die zur Entstehung von Geschlechtsrollenstereotypisierung beitragen, die Beschäftigung mit *Frauen und Geschlechterforschung und Gender Studies* und mit deren Entwicklung vom Gleichheits- über den Differenzansatz zu dekonstruktivistischen Ansätzen[1] ist ein weiteres Kontinuum der Gleichstellungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule.

...

- Gleichstellung ist keine Angelegenheit, die in die Verantwortung einzelner Gruppen und Ausschüsse fällt. Im Sinne von Gender Mainstreaming ist Gleichstellung vielmehr eine Querschnittsaufgabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, und, so die Hoffnung, sollte selbstverständlich in Planungen und Entscheidungen auf allen Ebenen der Pädagogischen Hochschule einfließen.
- Gleichstellung heißt Frauen wie Männern gleiche Möglichkeiten zu eröffnen, vielfältige Lebensperspektiven zu entwickeln und zu leben, Lebensperspektiven, die nicht oder – und das ist die Aufgabe – nicht mehr geschlechtsrollentypisiert fixiert sind. Sei es im Privatleben, sei es in Ausbildung und Beruf, sei es in der Politik, in der Freizeit oder im Sport.
- Gleichstellung lässt sich nur durch Initiative und Engagement von Frauen und Männern verwirklichen.
- Gleichstellung heute erfordert nach wie vor in vielen Bereichen, so auch und gerade im wissenschaftlichen Bereich und in Bezug auf Führungspositionen an Hochschulen und ganz konkret an unserer Hochschule gezielte Förderung von Frauen. Dies heißt aber im Umkehrschluss nicht, dass Männer aus dem Blickfeld geraten.

Traudel Günnel (l.) und Dorothee Schäfer.

Gender Studies sind das Thema der jüngsten Publikation der Gleichstellungsbeauftragten, die während der GenderWoche erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Die CD-Rom „Frauen in der Wissenschaft – Lebensgeschichten und Karrieren" präsentiert die multimedial aufbereiteten Vorträge von Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der 2. Ringvorlesung „Gender Studies" an der Hochschule. Der aktuellen Debatte um die „geschlechtergerechte Schule" widmete sich Jürgen Budde (Universität Hamburg) mit seinem Vortrag „Wer benachteiligt wen? – Lehrkräfte und die Geschlechterfrage".

„Wer benachteiligt wen? – Lehrkräfte und die Geschlechterfrage." Auszüge aus dem Vortrag von Jürgen Budde am 5.12.06

Der Schule kommt aufgrund ihrer prominenten Stellung in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eine herausragende Funktion bei der Aushandlung von Geschlechtern zu. Insbesondere die Lehrkräfte, die sich am Schnittpunkt der Kultur

einer Schule zwischen Schulleitung, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern befinden, haben einen maßgeblichen Anteil an der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags. Ob sie wollen oder nicht: Lehrkräfte stricken an der Herstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit mit – auch wenn sie für sich und ihren Unterricht „Geschlechtsneutralität" postulieren. (...) Eine Perspektive zur Vermeidung von geschlechtlichem Stereotypisieren liegt zum einen in einer konsequenteren Ausrichtung auf Gendersensibilität in der Lehrkraftausbildung und in einem stärker individualisierten und differenzierteren Blick auf die Schülerinnen und Schüler.

...

Ein Modell, das sich für den Umgang mit der Kategorie Geschlecht in der Schule eignet und versucht, geschlechtliches Stereotypisieren zu vermeiden, geht von einem „Dreischritt" aus a) dramatisieren, b) differenzieren und c) entdramatisieren. Dies bedeutet, dass eine *Dramatisierung,* d.h. eine Offenlegung der existierenden Geschlechterdifferenzen eine notwendige Voraussetzung für die Thematisierung geschlechtlicher Ungleichheiten in der Schule ist. Denn – wie aus der Geschlechterforschung bekannt – nur wenn die zwar sozial konstruierten, gleichwohl real ja durchaus existierenden Differenzen erkannt werden, kann auch an ihrer Veränderung gearbeitet werden. Um Stereotype und naturalisierende Festschreibungen zu vermeiden, bedarf es in einem zweiten Schritt einer *Differenzierung.* Es gibt nicht nur „den Schüler" oder „die Schülerin" sondern vielfältige unterschiedliche Positionen, kulturelle Hintergründe, sexuelle Orientierungen etc. Häufig werden alle Schüler unter den Labels „laut", „störend" oder „lebendig" subsumiert, obwohl es auch „leise Jungen" gibt, die innerhalb der Jungengruppe untergeordnet sind. Sie kommen häufig ebenso wenig zu Wort, wie die untergeordneten Mädchen. Im dritten Schritt kann dann Geschlecht *entdramatisiert* werden, um den Blick auf den einzelnen Schüler/die Schülerin freizumachen. (...) Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler finden sich auf der pragmatischen Ebene bereits vielschichtige Praktiken der Entdramatisierung von Geschlecht, insbesondere in Situationen, die durch hohe institutionelle Kontrolle gekennzeichnet sind. Bei Klassenarbeiten beispielsweise wird das ansonsten gültige „Interaktionstabu" zwischen Mädchen und Jungen zugunsten bestmöglicher Abschreiberesultate aufgehoben. Geschlecht spielt selbst auf Nachfrage hier keine Rolle. Die Herstellung von Geschlecht – das „doing gender" tritt also in den Hintergrund zugunsten der Erfüllung der Leistungsanforderungen der Institution Schule.

Jürgen Budde (l.) und Doris Schreck.

Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie an der PH: Das Modellprojekt „PH Campinis", die flexible Kinderbetreuungsmöglichkeit an der Hochschule, trägt entscheidend zur Verbesserung der Situation studierender oder berufstätiger Eltern bei. Die Eröffnungsfeier fand Anfang November 2006 statt und bot Gelegenheit, das Projekt näher kennen zu lernen. (siehe dazu S. 59).

Die GenderWoche ein Erfolg?

Ich meine „Ja"! Und das nicht in erster Linie deshalb, weil ein Moment des Innehaltens im Tagesgeschäft und der Betrachtung dessen, was „so alles war", zu Tage gefördert hat, dass an der Hochschule in Sachen Gleichstellungsarbeit in den vergangenen 25 Jahren sehr viel in Bewegung gesetzt wurde und auch einige Erfolge erzielt werden konnten. Wichtiger noch erscheint mir, dass die unterschiedlichen Veranstaltungen der GenderWoche viele Kolleginnen, Kollegen und Studierende, die sich für Gleichstellung, für die Entwicklung von Gender Studies und für Familienfreundlichkeit an der Hochschule engagieren, zu Gesprächen und Diskussionen zusammengeführt hat. Für die Zukunft ist zu wünschen, dass dieser gemeinsame Gender-Faden auf vielen Ebenen weitergesponnen wird.

Anmerkung

1) Vgl. u.a. Kotthoff, Helga (2003): Was heißt eigentlich doing gender? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Freiburger FrauenStudien 12: Dimensionen von Gender Studies. Freiburg: jos fritz Verlag, S. 125-161. Lorber, Judith (2004): Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demonstrieren: Feministische Theorie und Degendering. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 22 (2004) H. 2 u. 3. Bielefeld, Kleine Verlag, S. 9-24.

Schriftenreihe der Gleichstellungsbeauftragten

Band 2

Frauen in der Wissenschaft – Lebensgeschichten und Karrieren: Interdisziplinäre Ansichten 2
Herausgeberin: Helga M. Epp

„Frauen in der Wissenschaft – Lebensgeschichten und Karrieren", so lautet der Titel der 2. interdisziplinären Ringvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Dieser Titel kann vieles umfassen: Der Weg von Frauen in die Wissenschaft und den Spuren, die sie dabei hinterlassen haben; eine Sammlung von Frauenporträts, die Herausragendes geleistet haben, erstaunliche Geschichten von Forscherinnen und vieles mehr. Die auf dieser CD in Wort, Bild und Text gesammelten Beiträge nehmen all diese Themen auf, doch ihr Augenmerk liegt auch auf dem steinigen Weg von Frauen in und ihrem Ausschluss aus der institutionalisierten Wissenschaft. Behandelt wird die Universitätsgeschichte, gezeigt werden Lebensgeschichten von Wissenschaftlerinnen aus den Bereichen Psychologie, Natur- und Sozialwissenschaft, Germanistik, Erziehungswissenschaft und Theologie.

Hörbuch mit Booklet, 2006, 10 €
Die CD kann über das Büro der Gleichstellungsbeauftragten bezogen werden.
gleichstellungsbuero@ph-freiburg.de

Doris Schreck · Manuela Pluche

„... dass meine Kinder gerne in die Spielgruppe gehen und miterleben, wo ihre Mama studiert – und die Mensa finden sie auch ganz klasse!"

Erste Erfahrungen bei den PH-Campinis

Clara, Anne und Charlotte besuchen seit Oktober 2006 die neue Spielgruppe *PH-Campinis* an der Pädagogischen Hochschule. Ihre Mutter studiert im Lehramtsstudiengang Grund- und Hauptschule und hat ihr erstes Semester erfolgreich gemeistert. Dass drei Geschwister zur Betreuung angemeldet werden, ist bisher eine Ausnahme. Im Wintersemester 2006/2007 wurden insgesamt 13 Kinder im Alter von 1-8 Jahren betreut und die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Was uns am meisten am Herzen liegt, konnte erfolgreich umgesetzt werden: Die Kinder fühlen sich in den neu eingerichteten Räumen im Zentrum des Campus sehr wohl. Die professionelle und herzliche Betreuung durch die beiden Erzieherinnen wird dankbar angenommen. Das Spielangebot in den liebevoll eingerichteten Räumen spricht die Kinder an, und insbesondere die Kleinen – etwa die Hälfte der Kinder sind unter 3 Jahren – nutzen sehr gerne auch die Schlafgelegenheit im kuscheligen Ruheraum.

So kann der Start des neuen Modellprojektes „Flexible Kinderbetreuung" an der Hochschule als durchaus gelungen bezeichnet werden. Auch Rektor Schwark zeigte sich beeindruckt und würdigte in seiner Rede zur Eröffnungsfeier der *PH-Campinis* im November 2006 den hohen Arbeitseinsatz und das „Herzblut", das in den Aufbau der Spielgruppe investiert wurde. Mit der Einrichtung der Spielgruppe ist ein weiterer großer Schritt zur Verbesserung der familiengerechten Rahmenbedingungen in Studium, Lehre und Forschung getan. Zudem steigern diese Schlüsselfaktoren im zunehmenden Wettbewerb der Hochschulen die Attraktivität einer Hochschule nachhaltig.

Ein hoher Wohlfühlfaktor bei den *PH-Campinis*.

Die Hintergründe

Die Forderungen nach familienfreundlichen Strukturen an Hochschulen gründen vor allem in den nach wie vor niedrigen Anteilen von Wissenschaftlerinnen in den oberen Ebenen von Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Ob in Führungspositionen (auch im Bereich der Hochschulverwaltung), in leitenden Gremien oder bei den Professuren – Frauen sind nach wie vor unterrepräsentiert. (bundesweit bei 14 %, PH Freiburg 27 %).

So gehen qualifizierte Frauen von Stufe zu Stufe auf der Qualifizierungsleiter zur Professur verloren. Oftmals fehlt es an Vorbildern, Netzwerken und Mentoring.

Eine Hürde, die vor allem Akademikerinnen während ihrer Qualifizierung zu überwinden haben, liegt vor allem in der Schwierigkeit, Wissenschaft und Familienpflichten miteinander zu vereinbaren. Die wissenschaftliche Laufbahn wird häufig durch die Gründung einer Familie unterbrochen. Es kommt zum „Karriereknick"

und zu unterbrochenen Berufsbiographien. Um qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Familienpflichten zu fördern, sollen auf Empfehlung des Wissenschaftsrats und der großen deutschen Forschungsorganisationen die Hochschulen familienfreundlicher gestaltet werden.

Auch das baden-württembergische Wissenschaftsministerium reagierte mit einem spezifischen Programm, mit dem die Betreuung von Kindern des wissenschaftlichen Hochschulpersonals mit 1,5 Mio. Euro gefördert wird.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, ob nicht bereits das Studium, also die erste Ausbildungsphase der richtige Zeitpunkt zur Familiengründung sein kann? Für viele Studierende ist dies sicherlich eine gute Möglichkeit. Die Studienbedingungen haben sich in den vergangenen Jahren jedoch verändert: Neben der Einführung der Studiengebühren mit dem kommenden Semester wurden die Bedingungen beispielsweise an den Pädagogischen Hochschulen durch die Überlast in den meisten Studienfächern erschwert. Auch die Modularisierung der Lehrpläne in den Lehramtstudiengängen führt zu engen Zeitfenstern, d.h. eine flexible Organisation des Studiums ist kaum mehr möglich. Davon sind etwa 250-300 studierende Eltern in besonderer Weise betroffen: Sie müssen die Organisation des Studiums, die Finanzierung ihres Lebensunterhaltes und die familiären Aufgaben unter einen Hut bringen; in der Mehrheit sind davon Studentinnen betroffen.

Das Projekt *PH-Campinis*

Die Idee, an der Hochschule eine Betreuungseinrichtung mit flexiblem Angebot zu schaffen, resultierte aus den Ergebnissen der Studie *Familienfreundliche PH-Freiburg!?*, die im Wintersemester 2004/05 vom Gleichstellungsbüro im Auftrag der Hochschulleitung durchgeführt wurde. Der Bedarf an Kinderbetreuung war insgesamt etwa bei der Hälfte der befragten studierenden und beschäftigten Eltern der Hochschule nicht ausreichend gedeckt.[1] Die Eltern benötigten mehr zusätzliche Betreuungsmöglichkeiten, insbesondere nachmittags für Kinder im Alter unter 3 Jahren sowie im Grundschulalter. Auch für eine Notfallbetreuung wurde ein relativ hoher Bedarf angegeben.

In Trägerschaft des TagesmütterVereins Freiburg e.V. und in Kooperation mit dem Studentenwerk Freiburg konnte in relativ kurzer Zeit eine Einrichtung geschaffen werden, deren innovatives Konzept Vorbildcharakter hat. Besonderer Wert wurde dabei auf die Flexibilität des Angebotes gelegt.

Das Betreuungsangebot umfasst eine stundenweise Betreuung von ein bis drei Nachmittagen. Die Kinder können für jeweils ein Semester angemeldet werden. Flexibel bedeutet auch, dass nicht nur Krabbelkinder, Kindergarten- oder Schulkinder betreut werden, sondern eine altersgemischte Betreuung für Kinder von 1-8 Jahren angeboten wird. Dieses Betreuungsangebot ist ein zusätzliches Angebot zur regulären Betreuung und stellt zukünftig eine wirkliche Entlastungsmöglichkeit für alle studierenden und an der Hochschule beschäftigten Eltern dar. Und: Nicht nur Studierende, sondern auch Angestellte und Lehrende können das Betreuungsangebot in Anspruch nehmen.

Ein großer Vorteil ist auch die zentrale Lage der Einrichtung direkt auf dem Campus der Hochschule. Die drei Räume im Mensagebäude wurden vom Studentenwerk zur Verfügung gestellt. Sie bestehen aus einem großen Gruppenraum, einem Bastel- und Hausaufgabenraum für die älteren Kinder sowie einem kleinen Ruheraum.

Dem Betreuungsangebot liegt ein pädagogisches Konzept zu Grunde, in dem die ganzheitliche Förderung der Kinder im Mittelpunkt steht. Dafür wurden zwei ausgebildete Erzieherinnen eingestellt.

Nach dem erfolgreichen Start sind bereits weitere Ideen für eine Ausweitung des Projektes in Planung, so z.B. ein Betreuungsangebot in den Sommerferien. Wir wünschen uns, dass die Einrichtung sich weiterhin gut an der Hochschule etabliert, dass die Eltern an der Hochschule das Angebot nutzen und noch viele kleine *PH-Campinis* die Kinderbetreuung besuchen und – dass diese vielleicht sogar wieder zum Studium an die Pädagogische Hochschule zurückkehren.

PH-Campinis

Kinderbetreuung der Pädagogischen Hochschule Freiburg

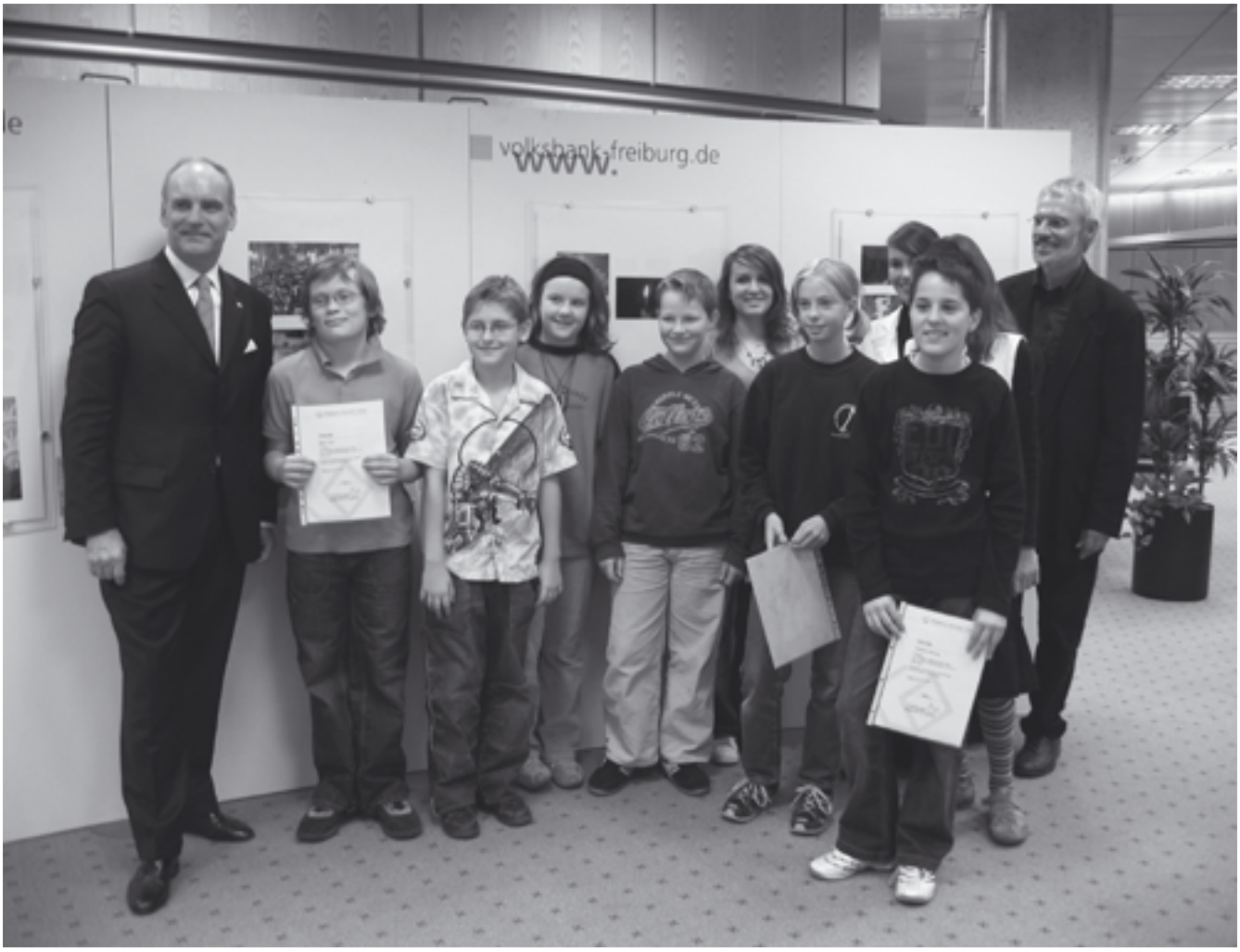
Anmerkung

1) Unsere Ergebnisse werden durch eine aktuelle, noch unveröffentlichte Studie der Sozialwissenschaftlichen Frauenforschungsstelle der Evangelischen Fachhochschule Freiburg bestätigt. Diese wurde von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanziert und umfasst eine Befragung von Studierenden mit Kindern an baden-württembergischen Hochschulen. Nach dieser Studie wünschen sich 90 % der befragten studierenden Eltern eine Ausweitung des Betreuungsangebotes in den Bereichen Krabbelstube, Kindergarten und Kinderhort.

Alfred Holzbrecher

Freiburg aus Jugendsicht

Ein Impuls der Hochschule in die Regio: 1. Freiburger Jugendfotopreis



Die Preisträger/innen des *1. Freiburger Jugendfotopreises* mit dem Vorstandsvorsitzenden der Volksbank Franz Leitner (l.) und Prof. Dr. Alfred Holzbrecher, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Freiburg ist bekannt für seine vielfältigen kulturellen Aktivitäten und sein lebendiges bürgerschaftliches Denken: Sich einzumischen in die Angelegenheiten der Kommune und der Region ist ein wesentliches Kennzeichen der Stadt. Jugendliche in diese Form gelebter Demokratie einzuführen, auch das gehört zu den besonderen Aufgaben politischer und pädagogischer Arbeit. Vor diesem Hintergrund sind die Projektaktivitäten des *Arbeitsbereichs Fotografie* ebenfalls zu sehen.

So hatte auch der *1. Freiburger Jugendfotopreis* (fjfp) einen sehr regionalen Bezug: Die Themen des Wettbewerbs sollten direkt oder indirekt mit der Region Oberrhein zu tun haben. Dadurch sollte die grenzüberschreitende Kommunikation zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz gefördert werden; das Schwerpunktthema diesen Jahres lautete: *Begegnungen*.

Am 9. Oktober 2006 wurde der Preis zum ersten Mal vergeben. Der Impuls zum fjfp ging vom *Arbeitsbereich Fotografie* an der Pädagogischen Hochschule aus. Dieser Arbeitskreis ist seit fünf Jahren fester Bestandteil des medienpädagogischen Lehrangebots der Hochschule. Lehramtsstudierende und angehende MedienpädagogInnen werden für die Projektarbeit mit Jugendlichen qualifiziert, Schulen und Jugendzentren werden bei der Durchführung fotopädagogischer Aktivitäten unterstützt. Der Preis soll ein Anreiz sein für Nachwuchs-FotografInnen. So wirkt öffentliche Anerkennung und Wertschätzung aus pädagogisch-psychologischer Sicht in intensiver Weise; die Ehrung gelungener Leistungen ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Mit dem Freiburger Jugendfotopreis wurde und wird insbesondere die Arbeit mit der digitalen Fotografie und Bildbearbeitung gefördert. Damit war und ist die Absicht verbunden, Kinder und Jugendliche an eine kreative Nutzung der neuen Technologie heranzuführen.

Originelle Perspektiven

Was „gute Fotos" sind, darüber lässt sich sicher streiten. Manchmal entdeckt man ein Foto, das Aufmerksamkeit weckt, eines, das originell ist, das nachdenklich

Foto: Janina Bühler

Foto: Thomas Gehring

Foto: Fotogruppe X-pressive!

freiburger jugendfotopreis

Foto: Fotogruppe X-pressive!

Foto: Fotogruppe X-pressive!

Foto: Sophie Martin

macht, weil es auf bestimmte Probleme hinweist, das Geschichten erzählt oder in einer radikalen Bildsprache Dinge zeigt, die in dieser Form vorher noch nicht gesehen wurden. Jugendfotos zeichnen sich besonders durch solche experimentellen Perspektiven aus.

Fotos von Freiburg sind eine schwierige Sache. Unser Blick ist unweigerlich geprägt von Ansichtskarten-Klischees, von dem, was man pittoresk findet. Sich von solchen Wahrnehmungsmustern frei zu machen und eigene, originelle Sichtweisen zu entwickeln, ist hier vielleicht schwieriger als anderswo. Dies zeigte sich auch bei der Auswahlarbeit der Jury[1]. Bei der Auswahl schätzte die Jury besonders, wenn die jugendlichen Fotografinnen und Fotografen versucht haben, eine eigene Bildsprache zu finden, mit den Fotos Geschichten zu erzählen, Fantasien zu wecken, auf die eigene Lebenswelt aufmerksam zu machen oder einfach ungewöhnliche Perspektiven auszuprobieren.

Fotografieren lernen heißt, genau hinsehen lernen, den Dingen auf den Grund gehen, zu lernen, dass die Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven ganz anders wirken. Die Preisträger haben gezeigt, dass ihnen das gelungen ist: Als kleine Auswahl der prämierten Arbeiten: Die ersten Preise[2] der verschiedenen Altersgruppen gingen an: Leonie Beier (Altersgruppe bis 11 Jahre), Sophie Martin (Altersgruppe 12-15 Jahre), Janina Bühler (Altersgruppe 16-19 Jahre).

Der Preis „Schwerpunktthema Begegnungen" ging an die Fotogruppe *X-pressive!* Medienzentrum Jugendhilfswerk. Der Gruppenpreis ging an die Fotogruppe *Haus der Jugend* und den Sonderpreis der Jury (besonders originelle Interpretation des Sonderthemas *Begegnungen*) erhielt Tina Augsten.

Das Thema der 2. Ausschreibung des fjfp (Einsendeschluss 22.9.2007) lautet „Jenseits der Klischees". Damit sollen Jugendliche angeregt werden, „hinter die Postkartenkulissen" zu sehen. Weitere Informationen und Fotos finden sich unter: www.fjfp.de.

Anmerkungen

1) Jury: Achim Könneke (Kulturamt), Julia Littmann (Badische Zeitung), Norbert Stalter (Volksbank), Elisabeth Utz (Vereinigung der Freunde der PH Freiburg), Mathias Hendrich (Regierungspräsidium), Karin Eble (Wiss. Institut des Jugendhilfswerks), Sandra Tell und Alfred Holzbrecher (Arbeitsbereich Fotografie an der PH Freiburg)

2) Sponsoren des Freiburger Jugendfotopreises sind: Volksbank Freiburg, Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Media Markt, Reisebüro aktivreisen, Foto Löffler, Badische Zeitung, Fachcolor Bühler.

Bernhard Maurer

Eine bessere Welt ist möglich

Ein Vortrag von Franz Alt an der Pädagogischen Hochschule

Zum mutigen Engagement für Frieden und Entwicklung lud der bekannte Fernsehjournalist Franz Alt mit seinem Vortrag ein. Der verbreiteten Ratlosigkeit und Gleichgültigkeit angesichts der großen Weltprobleme der Gegenwart hielt er Beispiele positiver Aktionen entgegen, die von einzelnen Menschen in Gang gesetzt wurden: Der Arzt Rupert Neudeck entschloss sich, ostasiatischen Flüchtlingen, die sich in Seenot befanden, zu helfen. Er gründete das Komitee Cap Anamur/Deutsche Notärzte, durch dessen Aktivitäten über zehntausend Menschen im südchinesischen Meer vor dem Ertrinken und Hunderttausende in afrikanischen Flüchtlingslagern vor dem Verhungern gerettet wurden. Die Religionslehrerin Rosi Gollmann baute die Andheri-Hilfe auf, die in Indien einer Million ehemals blinder Menschen zum Sehen verhalf, in einer frauenfeindlichen Umgebung emanzipatorische Bildungsprojekte startete, über hunderttausend Kinder von der Sklavenarbeit in Fabriken befreite und vierzigtausend behinderten Kindern ein selbstbestimmtes Leben ermöglichte.

„Eine bessere Welt ist möglich", sagt Franz Alt. Er will ermutigen und zum verantwortlichen Handeln anstiften. So konnte er den einfachen Satz sagen: „Wenn jeder vor seiner Türe kehrt, dann ist die Welt bald sauberer!"

Im zweiten Teil seiner Ausführungen analysierte und kritisierte Franz Alt anhand einer Reihe von Beispielen die Strukturen, in denen wir leben. Dabei konnte sich der Journalist auf umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen stützen, die er bei seinen vielen Reisen in der ganzen Welt erworben hat. Nach seiner Meinung steht diese Welt auf dem Kopf: Die Ausgaben der USA für Rüstung und Militär in knapp eineinhalb Tagen sind so groß wie der Jahresetat der Vereinten Nationen. In Deutschland wird für das Militär sieben Mal so viel ausgegeben wie Entwicklungshilfe zur Verfügung steht. Die vier reichsten Männer der USA verdienen mehr als eine Milliarde armer Menschen zusammen. Die Industrieländer verbrauchen an einem Tag so viel fossile Energie, wie die Erde in fünfhunderttausend Jahren erzeugt hat. Wenn die Entwicklung des Energieverbrauchs so wie bisher weiter geht, wird es im Jahre 2050

Dr. Franz Alt. Foto: Thomae

keine fossilen Ressourcen mehr geben, auf der Erde wird es aber nach Schätzungen der Wissenschaftler acht Grad wärmer sein. Vorher wird der Kampf um die Energiequellen zunehmen: Im Irak und im Iran geht es um das Öl; Nordvietnam kann eine Atombombe bauen; dort gibt es kein Öl, erklärte Alt. „Krieg um Öl oder Frieden durch die Sonne" lautet der Titel eines seiner Bücher.

Die Zukunftsprobleme der Menschen lösen

Eine bessere Welt braucht bessere Bildung und bessere Politik. Nach der rasanten wissenschaftlichen und technischen Entwicklung geht es Alt nun um eine ökosoziale Ethik und um die Bildung. Ein großes Problem ist der Rohstoffverbrauch der reichen Länder. Zwanzig Prozent der Menschen verbrauchen achtzig Prozent der Ressourcen der Erde. Das ist nicht nur eine Ausbeutung der Armen, sondern der ganzen Erde! Bildung, Energie und Wasser sind drei Grundvoraussetzungen der Entwicklung, sagte Alt. Er setzte sich stark für die erneuerbare Energie, Windkraftwerke und Revitalisierung vieler still gelegter kleiner Wasserwerke ein, vor allem aber warb er für die Solarenergie. Alt will nicht parteipolitisch sein, aber seine Ausführungen sind in höchstem Grad politisch und parteiisch. Es geht darum, die Zukunftsprobleme der Menschheit zu lösen, nämlich die Überwindung des Hungers, der Frauendiskriminierung, die Massenarbeitslosigkeit, um das ökologische Problem und um den Treibhauseffekt sowie das Problem der Bevölkerungsentwicklung. Am Beispiel des südwestindischen Bundesstaates Kerala zeigte er, wie durch humane politische Maßnahmen der Schulbesuch für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht wurde. Die Mädchen erhielten eine Berufsausbildung und die Rechte der Frauen wurden gestärkt; sie bekommen nicht bereits mit 16 Jahren ihr erstes Kind und durchschnittlich nur noch zwei Kinder. Das Problem des Bevölkerungswachstums ist dort gelöst.

Als Mitbegründer der Global-Marshall-Plan-Initiative, deren Ziel eine „Welt in Balance" ist, fordert Alt Entwicklung in einer globalen Welt. Das heißt, die Lebensbedingungen der Armen zu verbessern, indem ihnen geholfen wird, sich selbst in einer gerechten „ökosozialen Marktwirtschaft" zu versorgen, ohne neue Abhängigkeiten zu schaffen. Entwicklung ist Hilfe zur Selbsthilfe und Anstiftung zum Mut der Selbstentwicklung. Entwicklungspolitik ist darum immer auch Friedenspolitik. An die Stelle der wechselseitigen Bedrohung tritt die Solidarität. An die Stelle des freien Handels mit unterschiedlichen Voraussetzungen muss der faire Handel unter Beachtung der Würde des Menschen treten. Es gehe nicht nur um die Entwicklung des Südens, sondern auch um die Entwicklung des Nordens. Ein Bruchteil des für die Kriege ausgegebenen Geldes würde reichen, die schlimmste Not zu überwinden.

Die Pädagogische Hochschule hatte Franz Alt auf Anregung der UNICEF-Hochschulgruppe eingeladen; begrüßt wurde er von Prorektor Jürgen Nikolaus und Reinhard Wunderlich, dem Direktor des Instituts für Ev. und Kath. Theologie, der auch in das Vortragsthema „Eine bessere Welt ist möglich" einführte und es mit der Vision von der himmlischen Stadt Jerusalem verband, das von Gott auf die Erde kommt. Brigitte Eichler, eine junge Lehrerin und Mitbegründerin der UNICEF-Hochschulgruppe, berichtete einführend von ihrem Aufenthalt in Guinea und wies auf das Projekt „Schulen für Afrika" hin, für das die Hochschulgruppe Spenden sammelt. Für die Freiburger UNICEF-Arbeitsgruppe dankte deren Leiterin, Karin Maurer, der Hochschule für die Unterstützung der Arbeit und Franz Alt für die Perspektiven, die er jungen Menschen vermittelt habe.

Helga Epp

„ ... und ich bin der Hochschule sehr gerne bis heute treu geblieben."

Interview mit Werner Rynski

Zur Person: Der Rechtsanwalt Werner Rynski ist seit vielen Jahren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Diplomstudiengang Sozialpädagogik in der Lehre tätig. Sein Schwerpunkt ist das Sozialrecht. In den Lehrveranstaltungen erhalten die Studierenden grundlegende Informationen über die Gesetze, die für die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder von Bedeutung sind, darüber hinaus werden Kenntnisse über rechtliche Probleme dieser verschiedenen Bereiche erworben.

PH-FR: Sie sind seit 66 Semestern als Lehrbeauftragter an der Hochschule tätig. Was lehren Sie?

Ich lehre jetzt im 67. Semester an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Jahrelang unterrichtete ich Jugendstrafrecht und Sozialrecht, seit einigen Jahren nur noch die „Grundlegung des Sozialrechts". Die Lehrinhalte des Sozialrechts haben sich – besonders in den letzten Jahren – sehr verändert. Wir bekamen neue Gesetze, z.B. das Pflegeversicherungsgesetz, das Unterhaltsvorschussgesetz, das Gesetz über die Entschädigung für Opfer von Gewalttaten – um nur einige zu nennen. Wir erlebten auch laufend Veränderungen: in der Krankenversicherung, in der Rentenversicherung, den Wegfall der Arbeitslosenhilfe, beim Kindergeld, beim Erziehungsgeld/Elterngeld etc.

Besonders und fundamental hat sich der Bereich der Fürsorge/Sozialhilfe zum 1. Januar 2005 verändert mit der weitgehenden Abschaffung der Sozialhilfe, der Einführung der Grundsicherung für Arbeitsuchende mit völlig neuen Regelungen, mit der Grundsicherung im Alter und bei dauerhafter Erwerbsminderung etc. Ruhe ist in der Entwicklung des Sozialrechts absolut noch nicht eingekehrt. Mein Traum, meine langjährigen Berufserfahrungen in diesem Bereich im Rahmen eines Lehrauftrags ausklingen zu lassen, konnte jedenfalls gar nicht in Erfüllung gehen. Zwar kann ich vieles in den heutigen Veränderungen vermutlich leichter einordnen, verstehen und erklären als jüngere Kollegen, aber auch ich bin gezwungen, mich auf fast jede Lehrstunde durch Fachlektüre sorgfältig vorzubereiten. Hier aber liegt, glaube ich, auch meine Stärke: Die Studierenden merken wohl, dass ich mich in diesem schwierigen und schier unübersichtlich gewordenen Gebiet der sozialen Sicherung gut auskenne und ihnen die aktuellen Entwicklungen – auch kritisch – erläutern und sie mit ihnen diskutieren kann.

Was hat sich in diesen 33 Jahren verändert?

Es sind sicherlich vor allem die Studierenden, die mich seit fast 34 Jahren an der Hochschule halten (wohl am wenigsten das bescheidene Honorar). Ich habe sie immer als sehr interessierte, diskussionsbereite, aber auch disziplinierte, ernsthafte junge Erwachsene erfahren. Es herrschte immer eine sehr freundliche Atmosphäre guter Zusammenarbeit. Mein besonderes Bemühen geht immer dahin, ausländischen Studierenden unsere häufig viel zu komplizierten deutschen Regelungen verständlich zu machen. Bei den Studierenden ist gleichwohl auch eine Veränderung erkennbar. Die heutigen jungen Erwachsenen blicken ernsthafter, fast sorgenvoller in die Zukunft. Sie sind verunsichert durch die Neuorientierungen und die ständig in Bewegung gehaltenen Änderungen im System der sozialen Sicherung in Deutschland. Ich spüre, dass sich die heutigen Studierenden mehr um ihre eigene Zukunft sorgen als die vor Jahren.

Seit mehr als 33 Jahren als Lehrbeauftragter an der Hochschule tätig: Werner Rynski.

Was hat Sie noch all die Jahre an der Hochschule gehalten?

Sehr gern arbeite ich auch mit den Kolleginnen und Kollegen der Hochschule zusammen und freue mich über stets freundliche und hilfsbereite Unterstützung durch den Rektor und alle Mitarbeiter/innen.

Ich liebe meinen Lehrberuf sehr und ebenso die Atmosphäre hier – und deshalb komme ich seit vielen Jahren immer mittwochs in die Pädagogische Hochschule, obwohl ich schon 73 Jahre „alt" bin (was man hoffentlich nicht zu sehr merkt!). Es macht mir einfach Freude.

Florian Scheuer

Sportliche Laufbahn und Studium

Interview mit Judith Obrocki

Judith Obrocki und Monika Bauer am Otto-Maigler-See. Foto: Hürther Rudergesellschaft e.V.

Zur Person: Judith Obrocki ist 25 Jahre alt und kommt aus Hürth in der Nähe von Köln. Sie studiert seit dem Wintersemester 2002 an der Pädagogischen Hochschule die Fächer Deutsch und Sport.

PH-FR: Judith, Du betreibst seit 1994 aktiv Rudern als Leistungssport, wie ist es dazu gekommen?

Der Grund für den Beginn meiner sportlichen Laufbahn war eigentlich eine witzige Sache. Im Ruderverein in Hürth war damals ein sehr schnelles Mädchen und ein Trainer meinte, sie wäre unschlagbar. Da hielt mein Bruder dagegen und wettete, dass ich schneller sein werde. So kam es dann auch. Bei der ersten gemeinsamen Regatta hab ich sie geschlagen.

Und dann bist Du beim Rudern geblieben und bist von einem Erfolg zum anderen gefahren?

Na ja, die erste Kaderzugehörigkeit war 1998, da bin ich „nur" als Ersatzfrau - weil ich angeblich zu klein war – zur Junioren-Weltmeisterschaft gefahren, obwohl ich eigentlich im „Vierer" eingeplant war. Davor gab es Phasen, wo es weniger Spaß gemacht hat und ich eigentlich schon wieder aufhören wollte. Die langsam beginnenden Erfolge haben mich aber dann doch veranlasst, dabei zu bleiben. 1999 bin ich dann bei der Junioren-Weltmeisterschaft den „Einer" gefahren und habe gewonnen. Einer meiner größten Erfolge. 2000 bin ich dann mit Monika Bauer aus Hamburg die U23-WM in Kopenhagen gefahren. Am Ende kam der Weltmeistertitel im „Doppel-Zweier" dabei heraus, genau wie zwei Jahr später in Genua, dann aber im „Doppel-Vierer".

Wie kam es, dass Du nach dem Abitur zum Studieren nach Freiburg gekommen und nicht nach Potsdam gegangen bist, um näher am Bundesstützpunkt zu sein?

Ich war schon öfters in Breisach im Trainingslager und fand die Freiburger Ecke sehr schön. Der Olympiastützpunkt hatte mir damals eine Wohnung gesucht. Die Trainingsbedingungen waren eigentlich auch sehr gut. Ich hätte nicht gedacht, dass die Distanz zu Potsdam so ein Problem bei der Nominierung sein könnte.

Dies war mit ein Grund wieso Du dann deine Ruderkarriere beendet hast?

Ja, ich hätte 2003 eigentlich zur A-WM fahren sollen, bekam dann aber wieder eine Absage der Bundestrainerin aus Potsdam, dass ich immer noch zu klein sei, und dass sie lieber jemanden aus Potsdam nehmen wollten, von dem sie wüssten, wie es um die Leistung steht, als jemanden aus Freiburg.

Du bist aber trotzdem in Freiburg geblieben.

Ja, klar. Ich hab mir dann gesagt, ich habe so viele Abstriche machen müssen – in allen Ferien Trainingslager und Lehrgänge; zum Teil habe ich in den Sommerferien sechs Wochen in Potsdam zugebracht, dass ich mir gesagt habe, hier kannst du all den Hobbys, wie Ski fahren, Snowboarden, Rennrad fahren nachkommen, die bisher zu kurz kamen. Und so habe ich mich dafür entschieden „nur noch" bei den Studenten-Meisterschaften zu starten.

Also hat der Sprung von der U23 zur „normalen" WM aufgrund der Trainerin und der Distanz zu Potzdam nicht geklappt?

Ja, denn die damalige Ersatzfrau aus Potsdam ist heute im A-Kader des Deutschen Ruder-Verbandes mit dabei und wir waren leistungsmäßig ebenbürtig. Ich trauere dem aber nicht nach und denke, dass es auf jeden Fall die richtige Entscheidung war.

Gab es zu Beginn des Studiums Probleme bei der Vereinbarkeit von Studium und Spitzensport? Fehlzeiten aufgrund von Trainingslagern, Lehrgängen und Wettkämpfen?

Ich habe meinen Stundenplan speziell auf den Leistungssport[1] ausgerich-

tet, d.h. freitags hatte ich keine Seminare und donnerstags nur bis mittags. Dann ging es in den Zug und zu Wettkämpfen oder Trainingswochenenden. In den Semesterferien war ich dann komplette zwei Monate zum Training in Potsdam oder Ratzeburg. Es war jedoch bedeutend leichter zu vereinbaren als zu Schulzeiten, da ich mir hier die Kurse meistens so legen konnte, wie ich wollte.

Gab es bei Fehlzeiten Probleme mit den Lehrenden?

Dies war weniger der Fall. Wenn ich mal aufgrund von Trainingsmaßnahmen fehlen musste, gab es eigentlich keine Probleme und die Dozenten und Dozentinnen unterstützten mich. Es war nur ab und an schwierig, an Informationen zu gelangen, wenn man wie ich lange Zeit weg war. Dies wird jetzt mit der ausgeweiteten Nutzung des Internets sicher besser. Für mich war es damals noch ziemlich schwierig und oft nur mit vielen Telefonaten und E-Mails machbar. Aber trotzdem, Studium und Leistungssport waren auf jeden Fall gut miteinander vereinbar.

Wie sieht die Zukunft aus?

Eigentlich wollte ich mit dem Rudern aufhören und mich ganz dem Referendariat widmen, das ich im Februar beginne. Aber mal schauen, eine DHM darf ich ja noch fahren ...

Anmerkung

1) Titelsammlung auf studentischer Ebene:
Erst 2004 begann für Judith Obrocki die Teilnahme an Deutschen Hochschulmeisterschaften, da zuvor Kadermaßnahmen und Wettkämpfe für Überschneidungen sorgten und die Bundestrainer dagegen waren. Zudem sollten zu diesen Veranstaltungen Sportler starten, die nicht im Ruderkader waren.
2004 DHM, 1. Platz Mixed-Doppel-Vierer und Frauen-Doppel-Zweier
2004 Studenten-WM, 2. Platz Frauen-Doppel-Zweier
2005 DHM, 1. Platz Doppel-Zweier und Mixed-Doppel-Vierer und
2005 Cardiff Studenten-Europameisterschaft
1. Platz Doppel-Zweier
2006 Studenten WM, 6. Platz
2006 DHM, 1. Platz Frauen-Einer und Mixed-Achter

Personalia

Berufungen

Dr. Thomas Martin Buck, Studienrat am Thomas-Strittmatter-Gymnasium St. Georgen, W3-Professur, Institut für Geschichte und ihre Didaktik

Dr. Thomas Heyl, Studiendirektor an der Städtischen Berufsfachschule für Mode- und Kommunikationsgrafik der Deutschen Meisterschule für Mode in München, W3-Professur für Kunst

Dr. Annika Kolb, Lehrerin an der Heusteigschule Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule in Stuttgart, Juniorprofessur für Englisch im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Lernaufgabenforschung in schulischen Kontexten"

Dr. Andy Richter, wiss. Mitarbeiter an der Universität Magdeburg, W3-Professur für Technik und ihre Didaktik

Dr. Janet Spreckels, wiss. Assistentin an der Universität Münster, Juniorprofessur für Gesprächsforschung mit Schulbezug im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Erklären können – Empirische Untersuchungen zur Erklärungskompetenz von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern in der Sekundarstufe I"

Dr. Elmar Stahl, Privatdozent an der Universität Münster, W3-Professur für Mediendidaktik/Schwerpunkt audiovisuelle Medien

Dr. Markus Wirtz, wiss. Mitarbeiter an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, W3-Professur für Pädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Forschungsmethoden

Professurvertretungen

Dr. Stefan Hauser, Vertretung einer W3-Professur für deutsche Sprache und Literatur

Einstellungen

Heike Bäcker, wiss. Mitarbeiterin im Rahmen des von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanzierten Projektes „E-LINGO Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens", Teilzeit, befristet

Dr. Maria Eisenmann: Studienrätin a.e.H., Institut für Fremdsprachen, Abteilung Englisch

Dirk Fischer, Dipl-Verwaltungswirt, Leiter der Abteilung Studienangelegenheiten, befristet

Pascal Fischer, wiss. Mitarbeiter, Pädagogische Psychologie, Teilzeit, befristet

Dr. Dietmar Glaubitz, wiss. Mitarbeiter, Biologie, Teilzeit

Hannes Heise, wiss. Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft I, Teilzeit, befristet

Anne Huber, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Sport, Teilzeit, befristet

Simone Kary, Lehrerin, im Rahmen des Europalehramts, Teilzeit

Damaris Klant, Realschullehrerin, im Rahmen des Europalehramts, Teilzeit

Doris Kohl-Antunovic, Verwaltungsangestellte, Abteilung für Studienangelegenheiten, Teilzeit

Jana Krüger, wiss. Mitarbeiterin für die Bereiche Berufspädagogik/Wirtschaftslehre, Teilzeit, befristet

Maike Lambrecht, wiss. Mitarbeiterin im Rahmen des vom Kultusministerium Baden-Württemberg finanzierten Projektes „Fremdevaluation in Baden-Württemberg", Teilzeit, befristet

Helga Leineweber: Studienrätin a.e.H., Sport

Lisa Lischke-Eisinger, wiss. Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaften II/Abteilung Sozialpädagogik, Teilzeit, befristet

Sören Markus, Medientechniker, Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie, befristet

Heidi Maier, Lehrerin, im Rahmen des Europalehramts, Teilzeit

Gudrun Meßmer, Systembetreuerin im Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie/Abteilung Netze und Computer

Jonas Naumann, wiss. Mitarbeiter im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind", Teilzeit, befristet

Jacqueline Obermann, wiss. Mitarbeiterin/Projektmanagerin im Rahmen des von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanzierten Projektes „E-LINGO Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens", Teilzeit, befristet

Birgit Rottengruber, wiss. Mitarbeiterin, Biologie, im Rahmen des von der Klimaschutz- und Energieagentur Baden-Württemberg GmbH (KEA) finanzierten Forschungsprojekts „Nutzersensibilisierung von Mitarbeitern in öffentlichen Einrichtungen oder vergleichbaren Institutionen", Teilzeit, befristet

Dr. Andreas Reinbolz, wiss. Mitarbeiter im Rahmen des von der Stiftung Naturschutzfonds in Stuttgart und dem Land Baden-Würrtemberg finanzierten Forschungsprojektes „Repräsentative Ist-Analyse der Bildung für nachhaltige Entwicklung an den weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg", Teilzeit, befristet

Barbara Schmidt, wiss. Angestellte, Institut für Mathematik und Informatik, im Rahmen des von der EU finanzierten Forschungsprojektes „Learning and education in and through mathematical modelling" (LE-MA), Teilzeit, befristet

Annerose Schneider, Angestellte, Schulpraktische Abtlg. befristet

Christine Taylor, Lektorin, Französisch, Teilzeit, befristet

Ausgeschieden

Thomas Bauer, wiss. Mitarbeiter, AAA-PH-Sommerkurse

Dietmar Bender, Systembetreuer/Multimediaproduzent im Rahmen des von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanzierten Projektes „E-LINGO Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens"

Harald Daumke, AOR, Chemie, in den Ruhestand

Marcus Emmerich, wiss. Mitarbeiter im Rahmen des Forschungsprojektes „Innere Schulreform in der Hauptschule"

Nicole Englert, wissenschafltiche Mitarbeiterin, Pädagogische Psychologie

Prof. Dr. Heinz-Dieter Metzger, Mathematik, seit 1.10. 2006 im Ruhestand

Johanna Hochstetter, wiss. Mitarbeiterin/Projektmanagerin im Rahmen des von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanzierten Projektes „E-LINGO Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens"

Thomas Pforte, wiss. Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft I

Marie Skrovec, Lektorin, Französisch

Raphael Spielmann, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Kunst

Eva Stein-Schmid, wiss. Mitarbeiterin, Französisch

Mareike Stein, wiss. Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft I

Philipp Schmidt, Leiter der Abteilung Studienangelegenheiten

Doris Thoma, Verwaltungsangestellte, Institut für Medien in der Bildung von der Altersteilzeit in den Ruhestand

Eva Wagner, wiss. Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft II

Ruf erhalten

Dr. Ute Bender, Oberstudienrätin, Institut für Erziehungswissenschaft I, W3-Professur für Haushalt/Textil, Teilbereich Haushalt und seine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Dr. Michael Hug, Oberstudienrat, Institut für deutsche Sprache und Literatur, W3-Professur für Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Dr. Volker Reinhard, Student der Politikwissenschaft, der Geschichte und des Faches Deutsch in den 90er Jahren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Promotion in Politikwissenschaft wurde 2004 auf eine Professur für Bildungs- und Sozialwissenchaften an die neugegründete Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Luzern berufen.

Am 23. Januar 2007 waren Bundesminister Host Köhler, der saarländische Ministerpräsident Peter Müller und Kultusminister Jürgen Schreier bei der Deutsch-Französischen Hochschule in Saarbrücken zu Gast. Als eine von zwei Absolventinnen eines deutsch-französischen Studiengangs war Annette Gundel (rechts neben Horst Köhler) zu diesem Treffen eingeladen. Sie hatte dabei die Gelegenheit, ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Université de Haute-Alsace Mulhouse sowie die zweite Ausbildungsphase am Seminar Lörrach und am IUFM d'Alsace vorzustellen.

Sebastian Müller (links), Student der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Stadtrat (Junges Freiburg), bei einem Treffen und anschließendem Fototermin mit der US-Außenministerin Condoleezza Rice (Mitte).

Sebastian Müller ist 24 Jahre alt und studiert Englisch, Politikwissenschaften und Wirtschaftslehre. Grund seines Besuchs in den USA war eine Einladung des dortigen Außenministeriums zum Thema der Kongresswahlen und des politischen Systems der USA, welches er und eine Gruppe junger europäischer Politiker/innen durch eine facettenreiche Reise quer durch das Land näher kennen lernen konnten. Auf seinem Weg durch die Staaten traf man sich mit prominenten Wahlkampfberatern und den Stabschefs von Demokraten und Republikanern sowie dem Kabinettssekretär des Gouverneurs Schwarzenegger in Kalifornien. In der Heritage-Foundation bekamen Sebastian Müller und seine Gruppe die Gelegenheit, sich mit der Außenministerin Condoleezza Rice zu unterhalten.

Gerhard Schneider

Horst Buszello zum Abschied

An einem jener heißen Abende im Juli 2006 wurde Horst Buszello in einer würdigen akademischen Feier in den Ruhestand verabschiedet. Zahlreiche Freunde, Kolleg/innen und ehemalige Studierende aus verschiedenen Zeiten seiner Berufstätigkeit, ferner zwei Kollegen von unserer Partnerhochschule in Krakau waren zu dieser Veranstaltung gekommen, ehrten ihn mit Reden und Geschenken und verbrachten mit ihm und seiner Gattin im Anschluss an den offiziellen Teil der Veranstaltung noch ein paar Stunden in fröhlicher Geselligkeit.

Nach dem Abitur begann Horst Buszello sein Studium an der Universität Heidelberg in den Fächern Geschichte, Deutsch, Politik und Philosophie, wiewohl er doch auch im Laufe seiner Schulzeit eine gute Begabung für die Naturwissenschaften bescheinigt bekommen hatte. Schon früh machte ihn sein späterer Doktorvater Prof. Dr. Fritz Trautz zu seiner wissenschaftlichen Hilfskraft, was damals noch kein Job gewesen ist, um den man sich bewerben konnte, sondern eine Auszeichnung. Das Hauptforschungsgebiet von Prof. Trautz waren Hoch- und Spätmittelalter sowie die englische Geschichte in diesem Zeitraum – eine wichtige Weichenstellung für die spätere Wissenschaftsorientierung von Horst Buszello.

Als Prof. Trautz an die Technische Universität Berlin berufen wurde, folgte ihm Horst Buszello und beendete dort sein Studium mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und wenig später mit der Promotion. Es verwundert nicht, dass Horst Buszello nach dem Abschluss seiner Studien wissenschaftlicher Assistent bei Fritz Trautz wurde und diesem nach dessen Berufung an die Universität Mannheim dorthin folgte. Schnell erklomm er in den folgenden Jahren die Karriereleiter: Am 1. Oktober 1973 wurde er zum Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ernannt, 1977 erfolgte die Einweisung in das Amt des Professors.

In den 33 Jahren seiner aktiven Lehrtätigkeit hier hat Horst Buszello Beachtliches geleistet. Nicht nur, dass er sich in vielen Ämtern der Hochschulselbstverwaltung betätigte und bewährte; vor allem ihm ist es zu verdanken, dass die Partnerschaft der Hochschule mit der Pädagogischen Akademie Krakau auf den Weg gebracht und mit Leben erfüllt wurde. Der Rektor unserer Hochschule hat dies anlässlich der Verabschiedung von Horst Buszello ausdrücklich gewürdigt, und Professor Dr. Wilczynski von der Krakauer Hochschule hat mit warmen Worten den wesentlichen Beitrag Buszellos zu dieser Erfolgsgeschichte zum Ausdruck gebracht. Für seine Verdienste verlieh ihm die Pädagogische Akademie Krakau 2001 die Ehrendoktorwürde; er ist der erste Deutsche, der von unserer polnischen Partnerhochschule mit diesem Titel ausgezeichnet wurde.

In einer Phase, in der in Baden-Württemberg mehrere Pädagogische Hochschulen geschlossen wurden, hat Horst Buszello maßgeblich zur Begründung einer Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule beigetragen und sogleich den ersten und bis heute erfolgreichsten Band dieser Reihe „Der Oberrhein in Geschichte und Gegenwart" (2. Aufl. 1986) redaktionell betreut. Die Schrift gibt Aufschluss über die Besonderheit dieser Region, in der unsere Hochschule beheimatet ist, und ist Ausdruck des Selbstverständnisses derjenigen, die hier lehren und forschen. Der Jubilar hat

in diesem Band einen grundlegenden Beitrag über „Reformation, Bauernkrieg und Gegenreformation am Oberrhein" veröffentlicht, der jene großen Themen der deutschen Geschichte in der frühen Neuzeit umreißt, die ihn zeit seines Forscherlebens immer wieder beschäftigt haben.

Es gibt – vielleicht außer Peter Blickle, mit dem er intensiv zusammengearbeitet hat – keinen besseren Kenner des Bauernkrieges als ihn. Nach seinem Standardwerk „Der deutsche Bauernkrieg", das in dritter Auflage vorliegt, haben sich, das kann man jetzt schon sagen, viele Studentenjahrgänge aufs Examen vorbereitet. Dabei richtete er seinen Blick weniger auf die Verlaufsgeschichte, die ja seit langem bekannt ist und der er nichts wesentlich Neues glaubte abringen zu können. Es sind der „gemeine Mann" und dessen außerordentlich beschwerliche Lebensumstände, die ihn in erster Linie interessieren. „Wohlfeile und Teuerung am Oberrhein zwischen 1340 und 1525" lautet der Titel einer seiner einschlägigen Arbeiten, eine Fragestellung, die ihn in mehreren Veröffentlichungen auch weiterhin beschäftigte. Zeitlich daran anschließend schrieb er über Hunger und Not am Oberrhein in vorindustrieller Zeit, eine Untersuchung zur Geschichte der Ernährungskrisen. Er hätte es sich leichter machen können, wenn er sein Forschungsinteresse etwa der bürgerlichen Oberschicht in dieser Umbruchphase der abendländischen Geschichte zugewandt hätte. Ihn interessierten jedoch mehr die Unterschichten, die Bauern, Tagelöhner und Heimarbeiter, jene also, die kaum Selbstzeugnisse hinterließen.

Seine Forschungen zum Bauernkrieg beschränkten sich also nicht auf das Jahr 1524/25, in dem der Bauernaufstand seinen Höhepunkt hatte, sondern berücksichtigten auch die Vorgeschichte und die Folgen, so etwa mit dem Aufsatz über den Bundschuh und den Armen Konrad und deren Widerstandsaktionen im Württembergischen im Jahr 1514.

Ist bereits das Interesse Horst Buszellos an den Unterschichten wohl dem Umstand geschuldet, dass sich Vertreter unserer Generation mit besonderer Verve der Erforschung der vernachlässigten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen der Geschichte gewidmet haben, so rührt auch Horst Buszellos Interesse an Europa, seinem zweiten Forschungsgegenstand möglicherweise daher, dass unsere Generation, geprägt von Lehrern, die mit pervertierten nationalstaatlichen Themen traktiert worden waren und in Kenntnis der möglichen negativen Auswirkungen forciert nationaler Forschungsorientierung sich ganz bewusst übernationalen Phänomenen geöffnet hat. Ausgehend von den deutsch-englischen Wirtschaftsbeziehungen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit hat Horst Buszello zunehmend stärker die Entstehung und Ausprägung des Europagedankens in der Neuzeit ins Visier genommen und hierzu mehrere Veröffentlichungen vorgelegt. Das Werk „The Idea of Europe - Europe as an idea", das er 1999 zusammen mit dem polnischen Kollegen Mariusz Misztal herausgegeben hat, ist ein Ergebnis seiner Forschungen. In zahlreichen Lehrveranstaltungen ist er überdies immer wieder auf das Thema „Europa" zurückgekommen.

Zu nahezu allen fachwissenschaftlichen Forschungen von Horst Buszello gibt es eine fachdidaktische Entsprechung, will sagen: Seine Forschungen zum Bauernkrieg, zu den Oberrheinlanden und zu Europa hat er jeweils nach Erträgen für den Geschichtsunterricht abgeklopft und das aus ihnen herausgeholt, was er für erinnerungs- und lernwürdig ansieht. Wie sehr Horst Buszello an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und darüber hinaus Maßstäbe gesetzt hat, zeigt das Ergebnis der im vergangenen Jahr durchgeführten landesweiten Evaluierung. Der Endbericht der Evaluierungskommission lässt keinen Zweifel daran, dass das Fach Geschichte unter den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg den ersten Rang einnimmt. Dass das Fach Geschichte in der Evaluierung derart erfolgreich abschnitt, lag nicht nur an der fachlichen Kompetenz seiner Mitglieder; auch der im Selbstreport beschriebene Zustand der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und Lehre unseres Faches und die realistisch wiedergegebenen Perspektiven haben die Evaluatoren beeindruckt. Der Bericht wurde von der Kommission als außerordentlich realistisch und argumentativ differenziert gewürdigt. Horst Buszello, in langer Gremienarbeit geschult, hat wesentlich dazu beigetragen, dass bei der Abfassung des Berichts der richtige Ton getroffen wurde.

Abschließend möchte ich den Schluss der Rede des Rektors vom 18. Juli 2006 zitieren. Ich habe dem nichts hinzuzufügen: „Mit Horst Buszello verlässt uns ein Kollege, der auf ein gelungenes Hochschullehrerleben zurückblicken kann, der von sich mit Recht behaupten darf, dass er als Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Maßstäbe gesetzt hat, an denen sich Nachfolgerinnen und Nachfolger messen lassen müssen. Ihn zeichnen Augenmaß, Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit aus. Möge sein Vorbild wirksam bleiben und die kommende Hochschullehrergeneration seines Faches nachhaltig beeinflussen."

Adalbert Wichert · Michael Klant

Zum Tod von Wilhelm Flamm

*1920 † 2006

Über zwei Jahrzehnte, von 1960 bis 1983, hat Wilhelm Flamm das Fach Kunst entscheidend mit gestaltet und Studierenden die Freude am Kunstunterricht vermittelt. 1920 in Wittenschwand im Kreis Säckingen geboren, verbrachte er seine Schulzeit in Freiburg und wurde unmittelbar nach dem Abitur zum Arbeitsdienst und zur Wehrmacht eingezogen. Der Krieg führte ihn u.a. nach Russland, Frankreich, Italien und Nordafrika. Nach 3-jähriger Gefangenschaft in Alabama, Florida und Schottland, aus der er 1946 entlassen wurde, konnte er endlich seinen vielfältigen Interessen nachgehen. Er studierte zuerst an der Universität Freiburg die Fächer Englisch, Deutsch und Geschichte, bevor er sich schließlich dem Fach zuwandte, das ihn von dort an als wichtigstes begleiten sollte: der Kunsterziehung.

Sein prägender Lehrer an der Staatlichen Akademie Karlsruhe, zu deren Wiederaufbau die Studierenden damals buchstäblich selbst mit Hand anlegen mussten, wurde Karl Hubbuch, der bedeutende Vertreter der Neuen Sachlichkeit. Wilhelm Flamms zeichnerische Begabung entfaltete sich. Sein scharf beobachtender Blick und die damit verbundene genaue Erfassung der Wirklichkeit führten zu zahllosen treffsicheren, am Gegenstand orientierten und diesen doch abstrahierenden Zeichnungen, mit Vorliebe zum Sujet Landschaft. Das Examensthema „Städte und Dörfer aus dem Breisgau in Rohr- und Pinselzeichnungen" hat ihn sein Leben lang begleitet und wurde später u.a. durch „Reiseskizzen aus Italien" erweitert.

Nach dem erfolgreichen Studienabschluss war Wilhelm Flamm zunächst an höheren Schulen in Lörrach, Waldkirch und Freiburg tätig. 1960 wurde er als Studienrat an die Pädagogische Akademie versetzt. 1962 übernahm er an der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule eine Dozentur für Kunsterziehung. 1969 übertrug ihm das Land das Amt des Professors. Zusammen mit seinem Kollegen Prof. Pesot baute er das Fach Kunst auf, um dann ab 1971 zusammen mit den neu berufenen Kollegen Prof. Brügel und Prof. Staechelin die neuen Studienpläne, die durch die Umwandlung zur Wissenschaftlichen Hochschule erforderlich wurden, für das Fach Kunst zu konzipieren.

Wilhelm Flamms bevorzugte Lehrinhalte waren die europäische Kunstgeschichte und besonders die Kunst am Oberrhein, die er überaus kenntnisreich und leidenschaftlich vermitteln konnte; unvergessen sind besonders seine Museums- und Münsterführungen. Künstlerisch war er als Gestalter von Wandbildern an vielen Häusern in Freiburg und Umgebung gefragt.

Obwohl ihn bereits in den frühen 1980er-Jahren eine schwere Krankheit ereilte, war es ihm doch vergönnt, ein langes, erfülltes Leben zu führen. Immer wieder trat er mit seinen Zeichnungen in Ausstellungen und Publikationen an die Öffentlichkeit.

Wilhelm Flamm hat unsere Hochschule und das kulturelle Leben der Region sehr bereichert. Wir werden ihn in dankbarer Erinnerung behalten.

Wolfgang Schwark

In Memoriam Dr. Conrad Schroeder

Zum Abschied von einem langjährigen Mitglied des Hochschulrats – *1933 † 2006

Bei den Trauerfeierlichkeiten für Conrad Schroeder haben namhafte Repräsentanten aus Politik und Kirche, gute Freunde und langjährige Wegbegleiter den Verstorbenen in beeindruckender Weise gewürdigt, seinen Lebensweg nachgezeichnet und seine außerordentlichen Verdienste dargestellt.

Auch unserer Hochschule war Conrad Schroeder in besonderer Weise verbunden. Genauer: Nach Zeiten eines losen Kontaktes, der von gegenseitigem Wohlwollen und Respekt gekennzeichnet war, kam es zu einer intensiven Beziehung besonderer Art. Auf Grund einer geänderten Gesetzeslage mussten die Hochschulen des Landes im Jahr 2000 Hochschulräte einrichten. Den neuen Gremien sollte eine Aufsichts- und Steuerungsfunktion zukommen. In der „Stunde Null", in der niemand auf Erfahrungen mit derartigen Institutionen im Hochschulbereich zurückgreifen konnte, waren die Rektorate gefragt und gefordert. Ihnen war aufgetragen, so genannte Externe, also von außen kommende kompetente Persönlichkeiten für diese verantwortungsvolle Tätigkeit zu begeistern. Von Anfang an wollte ich Conrad Schroeder für dieses wichtige neue Gremium gewinnen, das sich u.a. für die Struktur- und Entwicklungsplanung einer Hochschule verantwortlich zeichnet.

Maßgeblich für meinen Entschluss waren Conrad Schroeders außergewöhnliche politische Erfahrungen, seine warmherzige Ausstrahlung, sein entspannender Humor, sein intensives Engagement in der grenzüberschreitenden Arbeit am Oberrhein, sein Interesse und seine Offenheit gegenüber unserer Hochschule sowie seine Disziplin bei der Gremienarbeit. Er ließ sich nicht lange bitten und sagte überzeugt zu. Unsere Erwartungen enttäuschte Conrad Schroeder nicht. Im Gegenteil. Wir lernten einen Mann kennen und schätzen, der zu einer singulären Erscheinung herangereift war, der über dem politischen Tagesgeschäft stand und die hohe Kunst der Vermittlung beherrschte. Mit einer Mischung aus Bonhomie, Toleranz, Umsicht und Leidenschaft machte er sich unsere Anliegen schnell und tatkräftig zu Eigen. Besondere Verdienste erwarb er sich bei der weiteren Profilbildung unserer Hochschule, die auf eine Internationalisierung von Forschung, Lehre und Studium abzielt. Die Förderung des Europalehramtstudiums und des Integrierten Studiengangs, den wir zusammen mit der Université de Haute-Alsace Mulhouse durchführen, lag ihm dabei besonders am Herzen. Beim Integrierten Studiengang absolvieren junge Franzosen und Deutsche gemeinsam ein Lehramtsstudium, dies im regelmäßigen Wechsel an beiden Standorten. Und auch die Qualifizierung im Vorbereitungsdienst geschieht kooperativ in Frankreich und Deutschland.

Der Beginn eines trinationalen Studiengangs mit Einrichtungen Frankreichs, der Schweiz und Deutschlands steht unmittelbar bevor. Auch dieses Vorhaben hat Conrad Schroeder maßgeblich und engagiert begleitete. Auf die weitere Arbeit im Hochschulrat freute er sich; einstimmig war er für die dritte Amtsperiode gewählt, die am 1. Oktober 2006 begann.

Es kam anders als erwartet; wir haben einen beeindruckenden Förderer, einen guten Freund, einen leidenschaftlichen Demokraten und erfahrenen politischen Kopf verloren.

Wir erinnern uns an ihn in Dankbarkeit; er bleibt uns ein Vorbild.

Vereinigung der Freunde

der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF)

Zweck

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit.

Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Die Gemeinnützigkeit hat das Finanzamt Freiburg mit Bescheid vom 16. Dezember 2003 anerkannt. Für Beiträge und Spenden werden Zuwendungsbestätigungen erteilt.

Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft erwerben kann jede natürliche Person, jede Gesellschaft oder Handelsfirma sowie jede juristische Person des privaten und öffentlichen Rechts, die sich zu den satzungsmäßigen Zielen des Vereins bekennt und diese zu fördern bereit ist.

Die Mitglieder sind verpflichtet, einen jährlichen Beitrag, dessen Höhe in ihr eigenes Ermessen gestellt wird, zu entrichten.

Vorstand

Der Vorstand besteht aus:

- dem Vorsitzenden,
  Lothar A. Böhler,
  Stiftungsdirektor
- der stellvertretenden Vorsitzenden,
  Elisabeth Utz
- dem Schatzmeister,
  Vorstandsvorsitzenden
  Horst Kary, Senator e.h.
- dem Schriftführer,
  Kanzler Peter Mollus
- dem Kulturreferenten
  des Regierungspräsidiums Freiburg
  als Mitglied kraft Amtes,
  Karl-Heinz Harter
- dem Rektor der Pädagogischen
  Hochschule Freiburg
  als Mitglied kraft Amtes,
  Prof. Dr. Wolfgang Schwark

Die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF) macht die Dinge möglich, für die entsprechende Mittel der Hochschule oder des Landes nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen: Zuschüsse für Auslandsaufenthalte für Studierende und ausländische Gastwissenschaftler/innen, Bezuschussung von Exkursionen und Veröffentlichungen, Prämierung herausragender Dissertationen, Diplomarbeiten und wissenschaftlichen Hausarbeiten u. v. m..

Werden Sie Mitglied!

Zweck Mitgliedschaft Vorstand

Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Education · University of Education

Impressum

Herausgeber:
Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Redaktion (Presse & Kommunikation):
Ursula Elsner, Helga Epp, Michael Klant, Olivier Mentz, Reinhold Voß

Satz und Gestaltung:
Ulrich Birtel

Texterfassung:
Anja Schüler-Bitz

Fotos:
Helga Epp, Nasser Parvizi, u.a.

Titelbild:
Ulrich Birtel

Druck:
Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg; erscheint halbjährlich

PH-FR (PDF-Format):
www.ph-freiburg.de/zentral/hochschule/presse/phfr/

ISSN 1611-0390

Autorenverzeichnis

Themenschwerpunkt

Xaver Anders: Staatliches Seminar (GHS) Lörrach · **Manuel Bär:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Gerd Bräuer:** Dr., wiss. Mitarbeiter, Deutsch, Schreibzentrum · **Rudolf Denk:** Prof., Dr., Deutsch · **Ursula Erdrich:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Bernd Friedrich:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Jens Friedrich:** Prof., Dr., Chemie · **Mechtild Fuchs:** Prof., Dr., Musik · **Günter Ganz:** Staatliches Seminar (Realschule) Freiburg · **Friedrich Gervé:** Dr., wiss. Mitarbeiter, Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik · **Erwin Graf:** Staatliches Seminar (Realschule) Freiburg · **Nicole Kränkel-Schwarz:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Ute Leoni:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Timo Leuders:** Prof., Dr., Mathematik · **Eynar Leupold:** Prof., Dr., Französisch · **Josef Nerb:** Prof., Dr., Psychologie · **Monika Neumann:** Staatliches Seminar (Realschule) Freiburg · **Olivier Mentz:** Prof., Dr., Französisch · **Silke Müller:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Marco Oetken:** Prof., Dr., Chemie · **Ingelore Oomen-Welke:** Prof., Dr., Deutsch · **Wolfgang Panzer:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg · **Christa Röber:** Prof., Dr., Erziehungswissenschaft · **Marita Schocker-v. Ditfurth:** Prof., Dr., Englisch · **Gudrun Schönknecht:** Prof., Dr., Erziehungswissenschaft · **Sybille Schütte:** Prof., Dr., Erziehungswissenschaft, Schulpraktische Studien · **Elke Storz:** abg. Lehrerin, Englisch · **Ralf Streicher:** Staatliches Seminar (Realschule) Freiburg · **Eva Woelki:** Staatliches Seminar (GHS) Offenburg