PH FR

2002/1

Mediendidaktik

PH FR

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg

2002 / 1

Zum Thema: Mediendidaktik

Zu diesem Heft
Traudel Günnel: Multi-Medien-Kompetenz in der Hochschuldidaktik 3
Joachim Pfeiffer: Neue Seminarformen - virtuelle Kommunikation 5
Ekkehard Gerschütz: Multimediamodule in der Lehre 7
Steve Geldhauser: Mediendidaktik und Medienkompetenz 8
Johannes Schröder: Workshop Filmverstehen 9
Alfred Holzbrecher: Kultur- und Medienarbeit mit digitaler Fotografie 11
Michael Staiger: Eyes Wide Open 13
Volker Schneider/Ulrich Schiller: Schulische Gesundheitserziehung - ein virtuelles Seminar 14
Karin Kneile-Klenk: Filme im Unterricht 17
Olaf Kühn: Video zur Dialogeinführung 19
Matthis Kepser: Multilinguale DVDs im multilingualen Klassenzimmer 20
Katja Böhme: Jesus.de - Internet im Religionsunterricht 22
Volker Schneider: Internet - der neue Stern am Didaktikhimmel 23
Friedrich Gervé: Projekt „Kinderstadtplan multi-medial“ 25
Andreas Lutz: Multimedia mobil 26
Helga Epp: Der Weg zum digitalen Schnitt 28
Friedrich Gervé: Multimedia-Transfer 2001 29

Berichte - Meinungen - Informationen

Heike Gumbel/Helga Epp: Eröffnung des Studienjahres 2001/2002 32
Birgit Brümmer: Aus Schülern Bürger Europas machen 33
Heike Gumbel/Daniel Braun: Es ist Hochschultag! 34
Gerd Bräuer: Gemeinsam schreiben, lesen, lernen 35
Hans Rainer Sepp: Leben als Phänomen 36
Stephan Marks: Was bewegte sie, Hitler zu folgen? - Ein Forschungsprojekt 38
Dietmar Guderian: „Mit der Tour auf Bit und Tritt“ 40
Klaus Hartmut Wiebel: Science Days im Europa-Park in Rust 42
Doris Jöhle-Gutmacher: Innovative Schulen brauchen außerschulische Lernorte 43
Michael Klant: Schule des Sehens - Druckgrafik von Peter Staechelin • Studentenfutter ohne Verfallsdatum 44
Rachid Boukheir: Das Institut der Künste in Nordafrika 45
Alex Weis: Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben 46
Susanne Gäng: Wien, vom Kaffeehaus aus gesehen 47
Hannsdieter Wohlfarth: Musik in der Synagoge 48
Heike Gumbel: Was macht die Nacht zum Tage? 49
Udo Ritterbach: Mit „Thiel & Tulla-Tours“ zum Taubergießen 50
Helga Epp: Buchüberreichung an Bundeskanzler Gerhard Schröder 51
Bernd Probst: Die PH-Card kommt 51
Christa Oswald-Kreml: Treffen der ausländischen Studierenden 52
Kleine Meldungen 52
Personalia 53
Georg Wodraschke: Theo Spiering zum Eintritt in den Ruhestand 53
Willy Potthoff: Antonius Wolf zum Gedenken 54
Burkhard Sachs: Zum Tode von Gerhard Wiesenfarth 56

Thema des nächsten Heftes: Projekte aus Forschung und Lehre

Zum Thema: Mediendidaktik

Zu diesem Heft

Neue Medien aller Orten. Ihren Einsatz im Unterricht der Schulen und in der Lehre der Hochschulen voranzubringen, ist ein Gebot der Stunde und ruft Entzücken und leuchtende Augen bei Mediendidaktikern und in Ministerien hervor. Gelder fließen, neue Stellen werden ausgeschrieben und Lehrstühle eingerichtet, Schulen ausgestattet, Preise ausgelobt, kurz: es boomt zur Freude der Didaktik. Ob alles bestens, vieles noch zu wünschen oder aber dem Bedarf kaum angemessen nachzukommen ist, wird dieses Heft zwar auch nicht umfassend beantworten, doch einige grundsätzliche Überlegungen, Voraussetzungen und Erfahrungen kann die Pädagogische Hochschule zum vielstimmigen Konzert des *Für und Wider, Noch nicht!* und *Möglichst sofort!* beitragen und hier dokumentieren.

In der Hochschuldidaktik werden neue Wege beschritten: Wege der Kommunikation im Internet mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, die erst einmal zur Verfügung stehen, ohne genauer auf Effizienz, Ergebnis und Erfolg geprüft zu sein. So bieten virtuelle Seminare, Chatrooms und Newsgroups Chancen, Lehren und Lernen unabhängig von räumlichen und zeitlichen Zwängen zu ermöglichen. Doch deswegen verlieren alte Medien, was nicht veraltete Medien heißt, nicht an Wichtigkeit und didaktischer Notwendigkeit. Es gilt immer noch die Überlegung: Wie setze ich welches Medium ziel-, inhalts- und adressatenorientiert richtig ein?

Welcher Nutzen und Gewinn aus all diesen Kommunikationsformen zu ziehen ist, wird (ständig neu) zu prüfen sein und ist Gegenstand eines Teils der Beiträge, die sich mit neuen Lehr- und Lernformen in Hochschule und Schule beschäftigen. Beispiele und Erfahrungen beleuchten spezielle Anwendungen in kommunikativen Prozessen und die Möglichkeiten multimedialer Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte. Doch all dem zugrunde liegen bestimmte Fähigkeiten, die es zu erwerben gilt und die unter dem Schlagwort der Medienkompetenz zusammengefasst werden. Solche Lernszenarien zur Aneignung von Medienkompetenz sollten aber „kein Selbstzweck" sein, sondern machen nur dann Sinn, wenn Handlungsräume vorhanden sind, „um aktiv den pädagogischen Rahmen gestalten zu können bzw. an der Routine des pädagogischen Alltags etwas zu verändern." (R. Bader 2001, S. 309)

Weitere Beiträge beschäftigen sich mit den Einsatzmöglichkeiten neuer Medien in Schule und Hochschule oder geben Hinweise und Handreichungen im Bereich der Software- und Medienentwicklung und ihrer didaktischen Nutzung. Denn in allem stellt sich die didaktische Frage nach der Umsetzung und dem sinnvollen Einsatz im Alltag der learning communities, eingebettet in konkrete soziale Prozesse, in denen Bildung stattfindet. ◇

Die Redaktion

Impressum

Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
Redaktion (Pressestelle) und Gestaltung: Ursula Elsner, Helga Epp, Michael Klant, Dorothee Lindenberg, Reinhold Voß
Grafische Gestaltung: Dörte Eickhoff • Texterfassung: Anja Schüler; Fotos: Michael Büchner u.a.
Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg; erscheint halbjährlich
Titelbildkarikatur: Erik Liebermann

Traudel Günnel

Multi-Medien-Kompetenz in der Hochschuldidaktik

Ein Plädoyer

Wann immer es um die Frage geht, „neue Medien" in der (Hochschul-)Lehre einzusetzen, folgt die Forderung nach Mediendidaktik und „Steigerung der Medienkompetenz der Lehrenden". So nachzulesen im jüngst erschienen Bericht zur Hochschulentwicklung durch neue Medien Baden-Württemberg: „Heute scheitert der Einsatz neuer Medien oftmals schon im Vorfeld an der mangelnden Kenntnis dieser Medien und ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Hochschullehre"[1].

Ohne Zweifel ist Medienkompetenz als individuelle Kompetenz von Lehrenden sowie als Ziel dessen, was durch Lehre vermittelt werden soll, nicht erst Thema, seit „Virtualisierung der Hochschullehre" auf die Agenda des Wissenschaftsministeriums gesetzt wurde, und sie ist auch nicht ausschließlich bezogen auf den Umgang mit und Einsatz von Computern. Im Folgenden deshalb ein Plädoyer für einen weiter gefassten Begriff von Medienkompetenz und Mediendidaktik, der sich nicht darauf reduziert, digitale Medien verwenden zu können. Erst ein erweiterter Begriff löst den Anspruch ein, multimedial zu sein.

Verdeutlichen werde ich die folgenden Überlegungen anhand einiger exemplarisch gewählter Beispiele aus dem gemeinsamen Seminar mit Prof. Rainer Deißler zum Thema „Ton und Bild". Im Seminar ging es darum, ein einfaches multimediales Produkt mit dem Autorenprogramm „Mediator" zu erstellen und kleine Curricula zu entwickeln, die sich auf den Einsatz dieses Programms und dessen Einbettung in unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder beziehen.

Medienkompetenz

Unterschiedliche Medien - vom Buch über das Telefon, die Massenmedien bis zu Computer(netzwerken) - sind Bestandteil unseres Alltags, der Lebens- wie der Berufswelt. Welche Fähigkeiten weisen einen Menschen in dieser Medienvielfalt als medienkompetent aus? Für Gerhard Tudlodziecki, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Paderborn, ist Medienkompetenz „die Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmten, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien" (Tulodziecki 1997, S. 20). Medienkompetenz im umfassenden und auf unterschiedliche Medien bezogenen Verständnis bedeutet demnach mehr als nur die Fähigkeit, bestimmte Medien bedienen zu können, erfordert neben Nutzungskompetenz auch Reflexions-, Gestal- tungs- und kommunikative Kompetenz[2].

Nutzungskompetenz: Kenntnisse darüber, wie unterschiedliche Medien funktionieren und bedient werden, sind eine unverzichtbare Grundlage medienkompetenten Handelns. Verdeutlicht wird dies am Beispiel „Arbeit mit Tönen" innerhalb des oben erwähnten Seminars. Dazu gehört das Wissen darüber, wie Töne aufzuzeichnen und zu bearbeiten sind, angefangen bei den Funktionstasten des Reportagegeräts, über die Beschaffenheit unterschiedlicher Mikrofone bis zur Hand- habung des digitalen Audioschnittprogramms für die Nachbearbeitung am Computer.

Reflexionskompetenz: Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Grenzen eines Mediums zu erkennen und Medienkritik üben zu können, ist konstitutiv für den kompetenten Umgang mit Medien. Reflexionskompetenz entwickelt sich auf der Grundlage theoretischer Auseinandersetzung mit Medienstrukturen und -produkten im Prozess kritischer Rezeption von „Fremd"- wie Eigenproduktionen. Im Seminar „Ton und Bild" beschäftigten sich die Studierenden beispielsweise mit hörästhetischen und journalistischen Aspekten, analysierten Audioproduktionen (zunächst Beispiele aus dem Hörfunk, später eigene Aufnahmen) und setzten sich mit der eigenen Hörwahrnehmung und der ihrer KommilitonInnen auseinander.

Gestaltungskompetenz: Um Medien gestalten zu können - sei es einen Handzettel oder ein Plakat, eine Hausarbeit, ein Minihörspiel, einen Videofilm oder Multimediasoftware, ist Anwendungswissen bzw. Nutzungskompetenz, bezogen auf das jeweilige Medium, unabdingbare Voraussetzung. Für einen produktiven, gestaltenden Umgang reicht dies jedoch nicht aus. Von entscheidender Bedeutung für die Planung eines Medienprodukts, für die Erstellung einer Konzeption, eines „Drehbuchs" sind Erfahrung und Auseinandersetzung mit dem Thema, das medial dargestellt werden soll, mit den Charakteristika des jeweiligen Mediums (siehe Reflexionskompetenz) und Kenntnisse über die Zielgruppe der Produktion und deren Rezeptionssituation. Der Prozess zur Entwicklung einer detaillierten Konzeption kann mit und ohne Medien stattfinden, durch Gespräche in Kleingruppen, in der Diskussion mit ExpertInnen, individuell unter Einsatz von Büchern, Bildern, mit Bleistift und Papier oder unter Verwendung einer Flipchart. Die Entscheidung für die zu verwendenden Medien ergibt sich aus den Anforderungen der jeweiligen Planungssituation und ist von Inhalten und Arbeitsformen genauso bestimmt wie von zeitlichen, technischen, räumlichen und sachlichen Rahmenbedingungen.

Im Seminar „Ton und Bild" entschieden sich die Studierenden bereits in der Anfangsphase für ein Thema, dessen Realisierung - mittels des Autorenprogramms „Mediator" - sie in mehreren Kleingruppen zunächst grob planten. In den darauf folgenden Seminareinheiten beschäftigten sie sich mit den Themen Bildgestaltung/ Bildbearbeitung sowie Hören und Tonbearbeitung in Theorie und eigener Praxis. Auf der Grundlage ihrer erworbenen Kenntnisse und der Reflexion ihrer Übungsproduktionen planten sie dann wiederum in Kleingruppen und erarbeiteten ein Drehbuch. Für diesen Planungsprozess erwies sich beispielsweise der Einsatz einer Flipchart als sehr hilfreich, weil verschiedene Planungsvarianten durchgespielt und gut in der Gruppe demonstriert werden konnten.

Kommunikative Kompetenz ist die Basis menschlichen Handelns in Individualität und Sozialität (vgl. Baacke 1992). Im engeren Kontext bezogen auf Medien hat kommunikative Kompetenz eine doppelte Bedeutung: Sie ist konstitutiv für offene Lern- und Lehrformen, die unterschiedliche Kommunikationssituationen, beispielsweise bei der Reflexion und Analyse oder

der Planung und Gestaltung von Medienproduktionen, hervorbringen. Sie ist weiter von Bedeutung für die Produktion von Medien, die immer Teil eines kommunikativen Prozesses mit den RezipientInnen sind - egal ob es sich um ein Plakat, einen Tafelanschrieb oder um Lernsoftware handelt. Im Seminar „Ton und Bild" wird in diesem Sinne vielfältig kommuniziert und Kommunikation thematisiert - in unterschiedlicher Form und unter Einsatz verschiedener Medien.

Folgt man dem hier skizzierten Verständnis von Medienkompetenz, dann rückt *mehr* in das Blickfeld als allein die Vermittlung von „skills" (Fähigkeiten) beim Umgang mit (digitalen) Medien[3]. Vermitt- lung von Medienkompetenz richtet sich dann darauf, aktive Aneignungspotenziale, Reflexions- und Kritikfähigkeit der MediennutzerInnen zu entfalten und damit emanzipatorische Effekte im medialen Handeln mit unterschiedlichen Medien - sogenannten „alten" und „neuen" - zu fördern. Es geht um Freiheit und Mündigkeit (vgl. Baacke 1973 u.1994) des Individuums in ihrem nicht nur mediengesellschaftlichen Kontext.

Mediendidaktische Kompetenz

Lehrende sind mit der Anforderung konfrontiert, selbst „medienkompetent" zu sein bzw. zu werden und auf dieser Grundlage mediendidaktisch kompetent[4] handeln zu können, um eine Lehr-/Lernumgebung zu schaffen, die den Erwerb von Medienkompetenz im oben beschriebenen, erweiterten Sinn ermöglicht. Dies sehen auch an der Entwicklung des aktuellen Medienentwicklungsplans für baden-württembergische Hochschulen Beteiligte: „An die Lehrenden und Lernenden werden neue Anforderungen gestellt. Multimediales Lehren und Lernen erfordert von Studierenden verstärkt Eigeninitiative und Selbstorganisation und von den Hochschullehrern Medienkompetenz und eine neue Moderationsrolle". (Göhner 2001, S.5).

Der neuen Rolle von HochschullehrerInnen entspricht ein handlungsorientiertes Konzept in der Lehre, in dem Lernende handelnd jene Medienkompetenzen erwerben, die für sie und in ihrem (beruflichen) Alltag relevant sind. Dabei ist ein Multi-Medien-Ansatz gefragt, ist der Umgang mit Stift und Papier, mit der Tafel oder der Flipchart genauso von Bedeutung wie die Beherrschung - in manchen Fällen auch Herstellung - von Software für vielfältige Zwecke und der souveräne Umgang mit Peripheriegeräten, die kritische Analyse und Diskussion im virtuellen Chatroom wie auch face-to-face im Seminar. Kommen nur digitale Medien in den Blick, wird ihnen eine besonders herausragende Rolle zugebilligt, sie werden gleichsam überhöht, während andere Medien in Vergessenheit zu geraten drohen. Dies aber führt zu Einschränkungen - führt weg von tatsächlicher Multi-Medialität. Für multimediales Arbeiten dagegen ist es bedeutsam, Stärken und Schwächen unterschiedlicher Medien zu kennen und sie gezielt und passend in einer gegebenen Situation einsetzen zu können.

Rahmenbedingungen

Mediendidaktische Kompetenz braucht neben den Dispositionen auf Seiten der Lehrenden Rahmenbedingungen, die ein neues Arbeiten ermöglichen. Räumlichkeiten müssen einerseits multimedial (mit Computern, Peripheriegeräten, entsprechender Software, aber auch mit Wandtafel, Flipchart, Overheadprojektor) ausgestattet und andererseits flexibel eingerichtet sein, sodass je nach Bedarf kurz- fristig ein Wechsel zwischen Einzel-, Klein- und Großgruppenarbeit möglich ist. Weiter bedarf es mehrerer kleiner Räume, in die sich Arbeitsgruppen zurückziehen können, und in denen Studierende außerhalb der Seminarzeiten selbständig ihre jeweiligen Projekte weiterverfolgen können, was sicher auch die Öffnung und Flexibilisierung der Hochschule voraussetzt. Nicht zuletzt sind virtuelle Kommunikationsräume und Austauschmöglichkeiten bereitzustellen.

Konsequenzen

Eine Multi-Medien-Didaktik erfordert Veränderungen in der Lehre, zugleich aber auch veränderte Rahmenbedingungen für die Lehre. Neben der mediendidaktischen Aus- und Weiterbildung von Lehrenden (und Studierenden), die weit darüber hinausgeht, Anwendung von Informationstechnologien zu trainieren, sind flexible und vielseitige Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen, die handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen. Dazu wird es neben veränderten sachlichen und räumlichen Anforderungen wichtig sein, auch neue, fächerübergreifende Kooperationsformen unter Lehrenden zu entwickeln. DozentInnen besitzen unterschiedliches Knowhow, sind in verschiedenen Bereichen medienkompetent. Kooperationen der Zukunft sollten meiner Ansicht nach auch Formen einschließen, in denen Lehrdeputate anders strukturiert sind als heute, sich nicht nur auf die „eigene" Lehrveranstaltung beziehen, sondern auch in zeitlich begrenztem Umfang in Lehrveranstaltungen von KollegInnen eingebracht werden. So könnten einerseits kooperative Lehrformen weiterentwickelt und gleichzeitig das vielfältig vorhandene (medienkompetente) Knowhow an einer Hochschule positiv entfaltet werden.

Anmerkungen

1) Gemeinsame Arbeitsgruppe des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst, der Landesrektorenkonferenz der Universitäten, der Rektorenkonferenzen, der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sowie der Direktoren- konferenz der Berufsakademien Baden-Württemberg (Oktober 2001): Hochschulentwicklung durch neue Medien. Bericht der Arbeitsgruppe. S. 13.

2) Dieser erweiterte Begriff von Medienkompetenz entspricht den Grundlagen handlungsorientierter Medienpädagogik. Zu ihren VertreterInnen zählen unter anderem Dieter Baacke (1996, 1994, 1992), Bernd Schorb (1995) oder Helga Theunert (1999).

3) So kritisiert Baacke (1994, S. 240), „dass Kompetenz nicht, wie häufig heute, nur als Verfügung über skills (Fähigkeiten) verstanden werden darf, sondern als Begriff und Konzept einen grundlegenden Anspruch hat, die grundlegende Eigenschaft des Menschen, ein kompetentes Lebewesen zu sein zu bilden und zu fördern."

4) Blömeke (2000, S. 177) definiert mediendidaktische Kompetenz als „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung."

Literatur

Ein ausführliches Verzeichnis ist im Medieninstitut erhältlich.

Joachim Pfeiffer

Neue Seminarformen - virtuelle Kommunikation

Erfahrungen im Rahmen des VIB-Projekts „Virtuelle Lehr-/Lernformen in deutschdidaktischen Seminaren“

Die neuen Medien haben die Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen der jungen Generationen entscheidend verändert. Computernetze sind zu Sozialisationsinstanzen geworden, die die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beeinflussen und die Beziehungsformen, die Selbstbilder und auch die Lektüreweisen modifizieren. Soziale Regeln müssen neu im Netz ausgehandelt, neue sprachliche Codes und Rederituale müssen erfunden und erprobt, die Informationsflut muss bewältigt werden. In einer vernetzten Gesellschaft gewinnt Netzkompetenz den Status einer Basisqualifikation. Deswegen müssen zukünftige Lehrer/innen mit den neuen Möglichkeiten vertraut gemacht werden, sie müssen sich an dem Aushandeln und Erfinden neuer Sprachcodes, Kommunikationsformen und an der Erprobung neuer Lehr- und Lernprinzipien aktiv beteiligen.

Das Projekt „Virtuelle Lehr-/Lernformen in deutschdidaktischen Seminaren“ (Teil des Verbundprojekts „Virtualisierung im Bildungsbereich“) verfolgt das Ziel, die Netzkommunikation in traditionelle Seminarformen sinnvoll zu implementieren. Diese Integration neuer Kommunikationsformen soll einerseits die Handlungsorientierung verstärken, zum anderen Voraussetzungen für die Aneignung reflexiven Wissens schaffen. Durch netzbasierte Kommunikation, die zusätzlich zu den regulären face-to-face-Sitzungen stattfindet, werden Reflexivität, Selbsterfahrung und soziales Lernen gefördert und die Herausbildung von „Wissensbildungsgemeinschaften“ ermöglicht.

In den Sommersemestern 2000 und 2001 wurden im Rahmen des deutschdidaktischen Teilprojekts „Workshops“ zur Literaturgeschichte angeboten („Barock bis Romantik“ und „Literatur des 20. Jahrhunderts“), deren Projektcharakter schon auf veränderte (produktive) Arbeitsformen hinweisen sollte. In beiden Semestern fanden jeweils zwei Seminare zeitgleich statt. Die Seminarteilnehmer/innen kommunizierten zwischen den Sitzungen über Newsgroups miteinander, wobei auch eine Kommunikation *zwischen* den Seminargruppen möglich war. Beim ersten Workshop wurden beide Seminare in Freiburg abgehalten, beim zweiten fanden die Seminare in räumlicher Trennung an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg statt. Damit sollten Möglichkeiten der Kommunikation zwischen räumlich entfernten Seminargruppen erprobt werden.

Newsgroup-Kommunikation

Eine Newsgroup ermöglicht einen strukturierten Austausch von Informationen, der aufgrund der hierarchischen Gliederung wesentlich übersichtlicher und systematischer aufgebaut ist als bei der herkömmlichen Mail-Kommunikation. Das Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK) unserer Hochschule richtet auf Wunsch solche Newsgroups ein. Die Erfahrung zeigt, dass für eine produktive Newsgroup-Kommunikation Strukturen vorgegeben werden müssen, um die Gefahr der Beliebigkeit zu vermeiden und um eine regelmäßige Beteiligung an der schriftlichen Kommunikation zu garantieren. Ein Beispiel für solche Strukturen ist das „One-minute-paper“, in dem alle Seminarteilnehmer/innen den Verlauf der Sitzung kurz reflektieren (Gab es eine neue Einsicht? Ist mir etwas unklar geblieben?). Über die Newsgroup wird diese Reflexion allen zugänglich gemacht. Da solche Stellungnahmen während der Woche abgegeben werden, ermöglichen sie weitere Reaktionen, die vor der nächsten Sitzung eintreffen und in die Seminardiskussion einbezogen werden können. Auf diese Weise kann das Vorbereitungsniveau für die Sitzungen signifikant erhöht werden. Folgende Vorteile dieser Kommunikationsform lassen sich feststellen:

- Das Seminar erhält dadurch einen wesentlich höheren Reflexionsgrad sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden. Reflexion, vor allem in Form von *Metareflexion*, ist ein grundlegender Bestandteil jeder didaktischen Einstellung. Neben der Sachreflexion findet in den Newsgroups auch eine Reflexion der Kommunikationsabläufe, der Gruppendynamik und der Selbsterfahrung statt, die Voraussetzung für die Konstitution einer *Wissensgemeinschaft* sind. Die Gefahr einer Ermüdung ist allerdings gerade in diesem Bereich gegeben.
- Die Kommunikation findet *in schriftlich fixierter Form* statt; sie wird dadurch für andere nachvollziehbar und liefert die Basis für eine eingehende (didaktische) Analyse und (wissenschaftliche) Reflexion. Die schriftlichen Beiträge sind in der Regel elaborierter und durchdachter als mündliche; sie bewegen sich oft in einem Zwischenbereich zwischen schriftlichem und mündlichem Code.
- Die Newsgroup ermöglicht eine bessere Vorbereitung und erhöht die Intensität der Kommunikation in den Sitzungen.
- Die Teilnehmer/innen lernen sich durch die zusätzliche netzbasierte Kommunikation besser kennen.
- Der Dialog findet nicht nur zwischen den Studierenden und Dozierenden statt, sondern auch unter Studierenden. Die *Streuung* ist in der Regel breiter, d.h., es beteiligen sich auch solche Teilnehmer/innen an der schriftlichen Kommunikation, die sich in der Seminarsitzung nicht zu reden trauen.
- Die Kommunikation findet unabhängig von Zeit und Raum statt, stellt also eine ideale Ergänzung der örtlich und zeitlich gebundenen Seminarsitzungen dar.
- Die *Transparenz* der Kommunikation ist wesentlich höher als in herkömmlichen Seminarformen. Sie ist für alle - gegebenenfalls auch für Nicht-Seminarteilnehmer/innen - einsehbar; dadurch erhält sie einen höheren Grad an *Verbindlichkeit*.

Chat-Kommunikation

Da die Parallelseminare des Workshops II an getrennten Orten - in Freiburg und Ludwigsburg - stattfanden (der Kollege Dr. Roland Jost erklärte sich an der PH Ludwigsburg freundlicherweise zur Kooperation bereit) und ein Treffen nicht geplant war, sollte die nur lockere Newsgroup-Verknüpfung der Seminargruppen durch einen Themen-Chat ergänzt werden. In zwei Seminarsitzungen wurde „gechattet" - beim ersten Mal ohne Moderation, eher mit dem Ziel des gegenseitigen Kennenlernens, beim zweiten Mal mit stärkeren strukturellen Vorgaben. Der nicht-moderierte Chat verlief völlig chaotisch, die Teilnehmer/innen gaben immer wieder der Verlockung nach, vom Thema abzuweichen und nach Herzenslust zu „blödeln":

pfeiffer: Was wäre denn der Sinn einer modernen Literaturgeschichte?
margit: Ich finde, man kann das so pauschal nicht beantworten.
annette: Wir müssen unsere PCs erst sozialisieren, Jenny!
gunni: Ja, ja
sven: sozialisieren, das stichwort!
jennie: jennie schreibt man mit „ie"!
stefanie: inwiefern modern?
claudia: jonas, jenniiii ist gestressst.
angelika: modern im Sinne von Abschaffung der Epochen?
gunni: zeitliche und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen können.
stefanie: wer?
andreas: wie?
markus: was?
angelika: warum?

Der wirre Verlauf scheint typisch für nicht-moderierte Chats zu sein. Die Erfahrung dieses ersten Chats, der in thematischer Hinsicht nur wenig ergiebig war, führte zu Veränderungen in einem zweiten, für den klare Regeln vorgegeben wurden:
- Personenbezogene Beiträge, die nichts mit dem Thema zu tun haben, sind nicht erlaubt.
- Der Moderator schreibt seine Anweisungen in Großbuchstaben, um sich dadurch sofort kenntlich zu machen; den Anordnungen ist Folge zu leisten.
- Will man auf einen bestimmten Teilnehmer reagieren, empfiehlt es sich, diesen mit Namen anzusprechen.
- Auf die Beiträge soll nicht sofort, sondern erst nach einer kurzen Pause geantwortet werden.

Diese einfachen Regeln führten zu einem wesentlich konstruktiveren Verlauf beim zweiten Versuch. Die Diskussion verlief viel kontinuierlicher, persönliche Nebenbemerkungen blieben weitgehend aus. Thesen und Anti-Thesen folgten strukturiert aufeinander, auf vorausgehende Beiträge wurde ausdrücklich Bezug genommen:

jost: NOCHMALS ZUR DIDAKTIK: WAS KÖNNEN WIR MIT SOLCHER ARBEITSWEISE (DER INTEGRATION NEUER MEDIEN AN DEN SCHULEN) GEWINNEN/VERLIEREN?
jennie: im späteren Berufsleben sind Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien unerlässlich, daher sollten sie auch in den Unterricht einbezogen werden.
sven: aber wie viele Lehrer können heute immer noch nicht den Videorecorder bedienen!
gunni: Die Schüler haben so die Möglichkeit, sich Informationen zu beschaffen ... aktuelle Infos ... und es ist attraktiver, als langweilige Bücher zu wälzen.
sinamarg: Man verliert nicht den Bezug zum neuesten technischen Stand, und von Schülern wird ja immer gefordert, auf dem Laufenden zu sein.
katrin: „Schüchterne" Schüler, die im Unterricht eher zu kurz kommen, können sich über die Newsgroup einbringen.

Es war für alle Chatter erstaunlich, wie lustvoll die Teilnahme an dem schriftlichen Gespräch war und wie sehr das Medium eine Eigendynamik, fast einen Sog entwickelte. So problematisch der unmoderierte Versuch war, so ergiebig war der zweite.
Trotz dieser positiven Chat-Erfahrung blieb der Newsgroup-Kontakt zwischen den beiden Seminargruppen sehr eingeschränkt. Dies zeigt einmal mehr, dass die face-to-face-Kommunikation nicht durch virtuelle Kommunikationsformen zu ersetzen ist und auch nicht ersetzt werden soll. Ein reales Treffen der Personen hätte erst die Basis für eine fruchtbare Kooperation geschaffen. Im allgemeinen Sinn gilt dies für die Virtualisierung im Bildungsbereich überhaupt: Computerbasierte Kommunikation kann traditionelle Seminarformen auf sinnvolle Weise ergänzen und verbessern, ersetzen kann sie sie nicht.

Das Medieninstitut der PH Freiburg beim KoPäd Verlag, München

Jörg Fichtner / Traudel Günnel / Sigrid Weber: Handlungsorientierte Medienpädagogik im Bürgerradio. Forschungsergebnisse eines Modellprojekts mit ArbeitnehmerInnen und dessen Implikationen für die medienpädagogische Diskussion; 2001, 239 S., DM 33,80 ISBN 3-934079-27-X

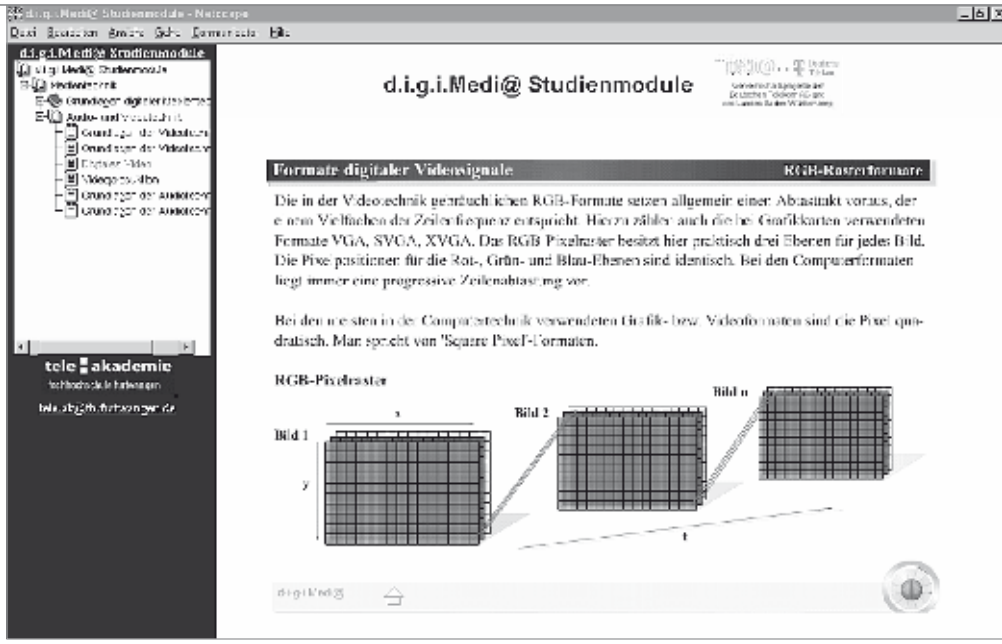
Andreas Klug: Der Weg zum digitalen Schnitt. Interaktive Lernsoftware für die digitale Tonbearbeitung am „Cutmaster"; Hgg. vom Medieninstitut der PH Freiburg / Traudel Günnel, München 2000, CD-ROM (für alle gängigen Rechner geeignet), DM 39,- ISBN 3-934079-26-1

Traudel Günnel / Ulrike Werner: Interview ist nicht gleich Interview. Handbuch für die medienpädagogische Ausbildung im Audiobereich; München 1999, 186 S. mit CD/CD-ROM, DM 29,80 ISBN 3-929061-69-4

online: www.kopaed.de

Ekkehard Gerschütz

Multimediamodule in der Lehre



Multimediamodule im Einsatz

In meiner Lehrveranstaltung „Einführung in Multimediatechnik" im Sommersemester 2000 war Multimedia (hier im speziellen digitale Videotechnik) nicht nur der Lehrinhalt, sondern in Form von Multimediamodulen auch Lehrmittel. Über Erfahrungen soll hier berichtet werden.

Technische Voraussetzungen und Vorbereitung

Vorab einige Informationen hierzu: Im Vorfeld dieser Veranstaltung gab es Kontakte zur teleakademie Furtwangen (http://www.tele-ak.fh-furtwangen.de). Sie ist eine zentrale Einrichtung der Fachhochschule Furtwangen mit der Aufgabe, die wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule zu koordinieren und dabei insbesondere die Anwendung neuer, multi- und telemedialer Lerntechnologien zu erproben. Im Vordergrund stehen Internet-basierte Kurse und Weiterbildungsprogramme, Videokonferenzen und Multimedia. Der dortige Studienleiter Dr. Thomas Jechle stellte aus dem Kursangebot den gerade fertiggestellten Kurs „Audio- und Videotechnik" für den Einsatz in meiner Lehrveranstaltung zur Verfügung. Dieser Kurs besteht aus mehreren Multimediamodulen auf einer CD, deren Inhalt durch zahlreiche Grafiken und Animationen angereichert ist. Die Lerneinheiten wurden an der teleakademie in Furtwangen mit einer speziellen Software erstellt und können mit einem Web-Browser (z.B. von Netscape) am PC betrachtet werden. Hierzu ist lediglich die zusätzliche Installation eines so genannten „Shockwave Plug-In" sowie der Software „Quicktime" und „Adobe Acrobat Reader" erforderlich, die lizenzfrei verwendbar sind und sich bereits auf der CD mit den Multimediamodulen befanden.

Einsatz in den Lehrveranstaltungen

Zu Beginn der Lehrveranstaltung stellte sich heraus, dass nahezu alle Studierenden technisch gut genug ausgestattet sind, also einen entsprechenden Multimedia-PC besitzen, um auch zu Hause mit den Modulen arbeiten zu können. Bei Lehrveranstaltungen mit weniger technikträchtigem Titel kann sich aber möglicherweise ein anderes Bild ergeben. Die frei erhältliche Software, die zum Betrachten der Multimediamodule nötig ist, wurde zusätzlich auf PCs der öffentlichen Rechnerräume der PH installiert, sodass alle die Möglichkeit hatten, auch außerhalb der Lehrveranstaltung mit den Modulen zu arbeiten. In der ersten Lehrveranstaltung machten sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zunächst gemeinsam mit der Bedienung der Module vertraut. Anschließend vereinbarten wir, dass sie sich in klar vorgegebenen Einheiten, den Lernstoff anhand der Module selbständig zu Hause erarbeiten. Die Lehrveranstaltung selbst wurde dann dazu genutzt, den Stoff der jeweiligen „Hausaufgabe" gemeinsam aufzuarbeiten und Fragen dazu zu klären.

Dem komplexen Lehrstoff kamen die Multimediamodule sehr zugute, da hier zahlreiche Illustrationen und Animationen die Texte ergänzen. Außerdem konnten hier je nach Bedarf unbekannte Begriffe und weitere Erläuterungen individuell abgerufen werden. Dies hatte den Vorteil, dass jeder sein individuelles Lerntempo festlegen konnte. Dadurch ließen sich auch Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen motivieren. Trotz dieser Vorteile reichte die häusliche Arbeit den Studierenden aber nicht aus, um den Lernstoff vollständig zu erfassen. Zum einen war eine solche „Hausaufgabe" doch etwas ungewohnt, zum anderen blieben selbst nach sorgfältiger häuslicher Durcharbeitung Fragen offen. Das gemeinsame Plenum in der Lehrveranstaltung half diese Lücken zu schließen. Außerdem wurde hier der Lehrstoff noch einmal zusammen gefasst und wichtige Aspekte hervorgehoben. Studierende, die sich nicht auf die Lehrveranstaltung vorbereitet hatten, hatten allerdings dann im Plenum einige Probleme der Diskussion zu folgen. Aber in der Kombination aus Lernen mit Hilfe der Multimediamodule außerhalb der Lehrveranstaltung sowie gemeinsamer Zusammenfassung, Ergänzungen, Erläuterungen und Klärung von Fragen in der Lehrveranstaltung, wurde der Lernstoff recht gut erfasst.

Resümee

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich der Einsatz der Multimediamodule in dieser Lehrveranstaltung bewährt hat. Dies bestätigte auch das positive Echo, das am Ende des Semesters durch die Erhebung mittels eines Fragebogens unter den Studierenden ausgemacht werden konnte.

Abschließend kann meiner Auffassung nach festgestellt werden:

Die Studierenden scheinen technisch gut gerüstet für Multimedia und sie nehmen deren Einsatz in der Lehre dankbar auf. Ob Multimediakurse als alleiniges Lernmedium in der Zukunft eine herkömmliche Lehrveranstaltung vollständig ersetzen können, bleibt zumindest fraglich. Der ergänzende Einsatz von Multimedia in Lehrveranstaltungen erscheint aber sinnvoll.

Steve Geldhauser

Mediendidaktik und Medienkompetenz

Grundlagen für einen sinnvollen Einsatz

Findet sich bei so mancher Didaktik eine äußerst umfangreiche und für den unvoreingenommenen Betrachter oft auf den ersten Blick eher unverständliche Erklärung, ist dies bei der Mediendidaktik anders. Zum Beispiel schreibt Lars Herbeck: „Versteht man unter Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen im weitesten Sinne, dann fällt darunter auch die Mediendidaktik als Theorie des Medieneinsatzes."[1] Robert J. Westenkirchner konkretisiert die Mediendidaktik als „lern- und medienpsychologisch begründete Theorie über den optimalen Lernerfolg aufgrund der Medienauswahl, der Medienwirkung und der Medienkombination"[2], um später noch einmal anzuführen: „Das richtige Medium zum jeweiligen Lernzweck einzusetzen ist hierbei wichtig."[3] Tiefgreifende, das Menschenbild betreffende, fast philosophische Ausführungen wie bei anderen didaktischen Konzepten scheinen keine große Rolle zu spielen.

Medienpädagogische Erweiterung und Medienkompetenz

Der Blickwinkel und die Intention der Person, die die „Medien didaktisch" einsetzt, beeinflussen nicht unerheblich die Auswahl der Medien und deren „Wirksamkeit". Nicht zu vergessen die eigene Medien(didaktische)kompetenz dieser Person, wie z.B. die Fähigkeit kurz und prägnant zu vermitteln, wie im Internet etwas am besten gefunden wird. Zudem berührt jeder Medieneinsatz und sogar jede Medien(be)nutzung die Frage nach der „Medienkompetenz". Die Diskussion um „Mediendidaktik" ist daher im Zusammenhang mit einem Konzept der Medienkompetenz zu sehen, in der sie auch selbst eine Rolle spielt. Dies könnte in einem sich überschneidenden, fließenden Vier-„Stufenmodell" wie folgt aussehen:

Aufbau der übergreifenden und variablen Schichten der Medienkompetenz

Diese zusammenfassenden bzw. aufbauenden Dimensionen der Medienkompetenz sind u.a. inspiriert durch Sichtweisen und Theorien von Dieter Baacke, Barbara Mettler-v. Meiborn, Herbert Kubicek, Bernd-Peter Lange, Peter Glotz, Heinz Moser u.a. Die Übergänge und Zuordnungen sind ebenso fließend wie die Schichtenanordnung. Je nach persönlicher Gewichtung und Ausrichtung kann entsprechend „umsortiert" werden.
Konkret kann unter diese sich überlagernde Schichten z.B. fallen:

1. Eine *kritisch kundige Medienkompetenz*, um verschiedene Medien und deren Entstehung sowie mögliche Absichten und die daraus resultierenden Einschränkungen z.B. in der „Wirklichkeitsvermittlung" einschätzen zu können bzw. eine kompetente Quelleneinschätzung. Ebenso das gezielte Auswählen passender Medien und die Fähigkeit deren entsprechende technische Möglichkeiten anwenden zu können. Medien sozial/ökologisch und persönlich reflexiv betrachten zu können. Dies beinhaltet eine umfassende Betrachtung der Auswirkungen des Medienkonsums auf eigene Vor- und Einstellungen ebenso wie die Fähigkeit, Medien (von der Produktion bis hin zur Verfügbarkeit) in einem globalen sozial/ökologischen Zusammenhang kritisch beleuchten zu können. Hinzu kommt die Fähigkeit zur Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit sowie Kenntnisse über Wahrnehmung, Rezeptions- und Wirkungsstudien.

2. Eine *rezeptiv u. interaktiv nutzende Medienkompetenz* beinhaltet das Vertrautsein mit Codes, Grammatik und Syntax (Bildsprache) sowie mit manipulativen Elementen. Die Fähigkeit zum Medienvergleich und die gezielte Auswahl der Wahrnehmungskanäle (der „Lernmethode", des „Lernmaterials") gehört hierzu ebenso wie die Filterfähigkeit, sprich die Auswahl aus der „Informationsflut". Medienkompetenz drückt sich weiter in der bewussten Informationsbeschaffung, dem intensiven Aufnehmen und sachadäquaten Verstehen der dargebotenen Informationen sowie in der Umsetzung in selbständiges und praktisches Handeln aus.

3. *Didaktisch benutzende Medienkompetenz* beinhaltet Kommunikationsfähigkeit und gezielten Medieneinsatz. Hier zeigt sich eine der Überschneidungen, die je nach Sichtweise eine andere Zuordnung erlaubt. Die Kommunikationsfähigkeit („andere verstehen und von ihnen verstanden werden") wird hier jedoch als eine (medien)didaktische Grundlage verstanden, die z.B. das Wissen um und die Anwendung von Kommunikationstheorien wie die von Schulz v. Thun und Watzlawick voraussetzt.

4. *Aktiv gestaltende Medienkompetenz* beinhaltet die Wahl des passenden Mediums und mit dessen Eigenschaften und Möglichkeiten optimal (auf Grundlage der vorherigen Ebenen) umgehen zu können. Auch hier zeigt sich die Überschneidung

mit der didaktisch/benutzenden Medienkompetenz. Die aktiv gestaltende Medienkompetenz drückt sich ferner darin aus, sich unterschiedlicher Medien als Artikulationsinstrument bedienen und eine Vielfalt medialer Gestaltungsmöglichkeiten entdecken und entwickeln zu können. Hinzu kommt die Forderung, dass die mediale Umwelt „professionell" mitgestaltet und Inhalte qualitativ marktreif aufbereitet werden können.

Fazit

Die Mediendidaktik auf einen „richtigen Einsatz der Medien" zu reduzieren greift zu kurz. Aus medienpädagogischer Sicht sollte sie vielmehr durch ein auch anthropologisch/kommunikationstheoretisch fundiertes Konzept von Medienkompetenz und dessen verschiedene Dimensionen begründet werden.
So sollte immer mitbedacht werden, inwiefern ein Medieneinsatz „nebenbei" dem Erwerb zumindest von Teilaspekten dieser Medienkompetenz dienlich sein kann.
Als Anforderung an den Didaktiker erscheint darüber hinaus diese weitgehende Medienkompetenz (auf allen Ebenen) für eine umfassende Betrachtung und Anwendung der Mediendidaktik unverzichtbar.

Anmerkungen

1) Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina: Medien in der Weiterbildung, 2. Auflage, Weinheim 1998.
S. 234.
2) Ebd. S. 242.
3) Ebd. S. 246.

Literatur

Baacke, D. u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte; Bonn 1999. - Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen & pädagogisches Handeln. München 1999; (besonders S. 18-47). - Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik, Aufwachsen im Medienzeitalter; 2. Auflage; Opladen 1999. - Hiegemann, S./Swoboda, W. H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Theorienasätze, Traditionen, Praxisfelder, Forschungsperspektiven; Opladen 1994. - Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina: Medien in der Weiterbildung. 2. Auflage; Weinheim 1998.

Johannes Schroeder

Workshop Filmverstehen

Überlegungen zum hochschuldidaktischen Konzept einer medienpädagogischen Lehrveranstaltung

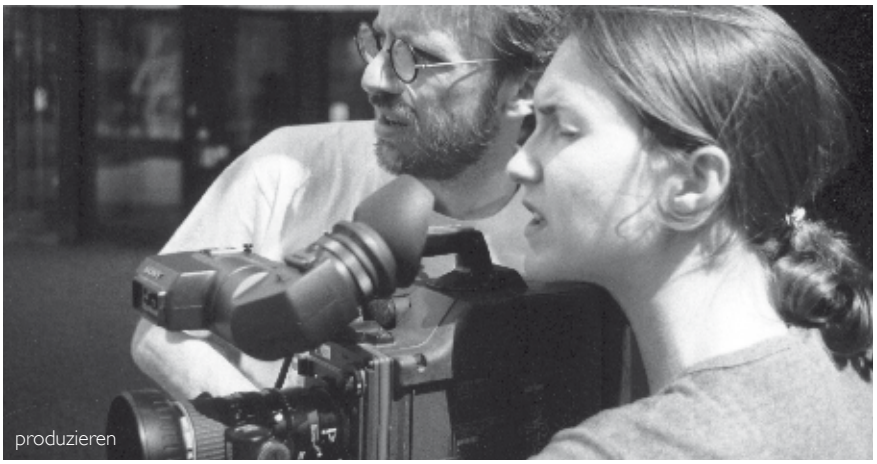
Seit dem Sommersemester 1985 gibt es an der PH Freiburg für Studierende des Diplomstudiengangs Medienpädagogik und des Wahlpflichtfaches Kommunikationswissenschaft/Medienpädagogik ein Lehrangebot, in dem den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein praktischer, aber zugleich theoriegeleiteter Zugang zur Video-Produktion eröffnet wird. Inhaltlicher Kern ist der reflektierte Umgang mit filmischen Produkten, „filmisch" hier verstanden im weitesten Sinn: sei es der Video-Clip, der kurze Nachrichtenfilm, die Fernsehproduktion oder der szenische Film.
Seit den ersten Pilotversuchen in den Jahren 1985 und 1986 werden die Seminare kursorisch als Kompaktveranstaltungen durchgeführt: in Form von zwei aufeinander aufbauenden viertägigen Werkstattseminaren, die außerhalb der regulären Vorlesungszeiten stattfinden: Teil 1 „Bildgestaltung mit Video" (jeweils im Sommersemester) und Teil 2 „Video-Miniaturen planen und gestalten" (im darauf folgenden Wintersemester). Sie sind einge- bettet in gesamtcurriculare Überlegungen des Diplomstudiums Medienpädagogik. Voraussetzung zur Teilnahme an diesen Seminaren sind videotechnische Grundkenntnisse der Studierenden in Kamera-Handling und Bildbearbeitung, die in vorausgehenden Übungen - ebenfalls

planen

Kompaktkursen - vermittelt werden. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt, denn Dreh- und Angelpunkt des Workshops sind selbstproduzierte Film-Miniaturen, die in Teams hergestellt werden.
Die technische Peripherie mit den erforderlichen Video-Equipments (Kamera, Ton, Licht, Bildbearbeitung), die entsprechend ausgestatteten Räume (Fernsehstudio und Seminarräume mit Video-Ausstattung und Beschallung) und das erforderliche Fachpersonal (AV-Techniker) werden durch das Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie (ZIK), Abteilung Audiovisuelle Medien (vormals Audiovisuelles Zentrum/AVZ) der Pädagogischen Hochschule bereitgestellt. Der für die Seminare verantwortliche Lehrbeauftragte - selbst Absolvent des Diplomstudiums in Freiburg - arbeitet hauptberuflich in der Aus- und Fortbildung einer deutschen Fernsehanstalt.

Säulen des Konzepts

Die Überlegungen zum hochschuldidaktischen Konzept dieses medienpädagogischen Lehrangebots fußen auf drei Säulen: Zwei Argumente aus der Medienpraxis legitimieren die Lehrveranstaltung: Das erste ist die umfassende Verfügbarkeit von Video-Produktionsmitteln. Ihr kommt eine entscheidende Rolle zu, denn inzwischen verfügen fast alle Schulen, Volkshochschu-


produzieren

len sowie öffentliche Einrichtungen für Jugendarbeit oder Weiterbildung über Videotechnik, die z.T. sogar semiprofessionellen Standard erreicht. Zum Zweiten wird hier - auf dem Erfahrungshintergrund von programmlicher Aus- und Weiterbildungsarbeit in der Fernsehpraxis - der Versuch unternommen, As- pekte der Video-Gestaltung aus der Sicht professio-

analysieren

neller Fernsehproduktion zu vermitteln. Die sich daraus ableitenden Fragen sind: Wie kann ich vorhandene Ressourcen und zur Verfügung stehendes Equipment in der medienpädagogischen Arbeit effektiv einsetzen? Wo sind die Grenzen?

Folgt man der Typologie der didaktischen Modelle von Karl-Heinz Flechsig, liegt den Veranstaltungen eine Mischform aus den Modellen des Arbeitsunterrichts, des Lernprojekts und des Werkstattseminars zugrunde[1]. Die didaktischen Prinzipien sind:

- Produktorientiertes Lernen, dessen Funktion und Organisation sich an der Produkterstellung orientieren. Während eines Seminars werden in der Regel drei Werkstücke in Form von Video-Miniaturen produziert, die aufeinander aufbauen und somit die Chance eröffnen, Erfahrungen aus einer Produktionsübung in die darauf folgende einzubringen.
- Kollegiales Lernen, das im wechselseitigen Erfahrungsaustausch der Beteiligten durch Rollentausch und Übernahme definierter und funktionsorientierter Aufgabenrollen stattfindet. Gerade die Tatsache, dass die Herstellung von filmischen Produktionen, gleich welcher Art, Teamarbeit in unterschiedlichen Funktionen erfordert, bietet eine hervorragende Möglichkeit zur Überprüfung von sozialer Kompetenz und Vermittlung von Handlungskompetenz. Hinzu kommt, dass durch Rollentausch ein Perspektivenwechsel möglich ist, in dem verschiedene Tätigkeiten ausprobiert werden können, die für die Aufgaben der unterschiedlichen Gewerke (Redaktion, Kamera, Ton, Schnitt, Aufnahmeleitung etc.) sensibilisieren. Damit können sie exemplarisch für leistungsorientiertes, zielgerichtetes Teamwork sein.
- Selbsttätiges, entdeckendes Lernen, das von Selbsterfahrung ausgeht; die Erfahrungen und Reflexionen eigener Wahrnehmung; das sich Hineinversetzen in die Rolle des Zuschauers und des Machers; das Erfahren der eigenen Arbeit als Individuum und als Teamarbeiter im Produktionsprozess, sie sind methodische Grundmerkmale des Geschehens. Diese Form des Lernens hat Vorrang vor dem angeleiteten Lernen. Die Rolle des Lernhelfers wird überwiegend auf die des Moderators und Coaches, als beratenden Experten beschränkt.

Die zielgerichtete Analyse dient als Grundlage zum Einstieg in die Produktionsübungen und die Nachbereitung produzierter Beiträge. Das theoretische Grundgerüst hierzu (neben der praktischen Erfahrung aus der Fernseharbeit) hat im wesentlichen drei Voraussetzungen:

- Quellen für Kriterien bei Gestaltungsfragen und deren Analyse kommen aus der Schule der Gestaltpsychologie, von Rudolf Arnheim und aus der Bauhausschule nach Kandinsky, Klee et al.[2]
- Die dramaturgischen Überlegungen lehnen sich an das exemplarische Konzept der Ulmer Schule an, vor allem vertreten durch Oskar Negt. Hiernach gilt vorrangig das Prinzip der Miniaturen, die als filmische (Teil-)Stücke in sich geschlossen erzählen und deren Merkmale Kürze, Montierbarkeit und Assoziierbarkeit sind.
- Der Produktionsprozess, den es zu planen, durchzuführen und schließlich mit einer „Sendung", einem „Sendebeitrag" termingenau abzuschließen gilt, ist ebenfalls Schwerpunkt. In ihm sind Problemlösungswissen, Zeit- und Ressourcenmanagement, Prozess-Steuerung, Teamarbeit wichtige Aspekte.

Somit wird hier versucht, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, bei dem „personale, soziale, technische, organisatorische Kompetenzen in weitgehend integrierter Weise erworben werden"[3], wobei das *Produkt* und der *Prozess* des Handelns reflektiert und bewertet werden.

Anmerkungen

1) Flechsig, Karl-Heinz: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell 1996.

2) Arnheim, Rudolf: Kunst und Sehen, Berlin 1978.- Kandinsky, W.: Punkt und Linie zu Fläche. Bern 1973. - Klee, Paul: Pädagogisches Skizzenbuch. Mainz und Berlin 1965.

3) Kluge, Alexander: Ein Hauptansatz des Ulmer Instituts. In: Eder/Kluge: Ulmer Dramaturgien. Reibungsverluste. München u. Wien 1980, S. 202.

Alfred Holzbrecher

Kultur- und Medienarbeit mit digitaler Fotografie

Eine Projektskizze

Die in den letzten Jahren zu beobachtende, eher defensive Grundhaltung der (Schul-)Pädagogik sowie ihre Schwierigkeit, einen umfassenden („integrierten") Medienbegriff zu entwickeln, mag nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass jahrzehntelang ästhetische Bildung als Gegengewicht gegen („schädliche") mediale Einflüsse gefordert wurde. Dies mag ein Grund dafür sein, dass interessante Entwicklungen in der außerschulischen Medien- und Kulturarbeit nicht zur Kenntnis genommen wurden. Sicher muss einschränkend vermerkt werden, dass didaktische Ansätze aus der Jugend(kul-tur)arbeit nur dann in der Schule realisiert werden können, wenn deren spezifische institutionelle Rahmenbedingungen mit reflektiert werden. Doch eine solche Adaption dürfte ohne größere Schwierigkeiten in projektorientierten Unterrichtsformen gelingen bzw. in solchen, die eine Öffnung der Schule „nach außen" ermöglichen. Dies betrifft nicht nur Methoden etwa aus der Jugendarbeit, sondern auch und in besonderer Weise aus der kultur- und medienpädagogischen Praxis außerschulischer Bildungseinrichtungen.

Eine vertiefte Reflexion möglicher Berührungspunkte zwischen außerschulischen Ansätzen einer „Integrierten Medienarbeit" und der schulischen Bildungsarbeit könnte in zweierlei Hinsicht fruchtbar sein: Zum einen dürfte eine mögliche Adaption von didaktischen Konzepten und methodischen Ansätzen aus dem außerschulischen in den schulischen Bildungsbereich für letzteren bereichernd sein; zum anderen - und eng damit vermittelt - böten sich neue und für beide Seiten fruchtbare Anknüpfungspunkte einer Kooperation. Thematisch dominiert derzeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über eine solche Kooperation v.a. der Jugendhilfeaspekt, ebenso auffällig sind Befürchtungen der außerschulischen Einrichtungen, vom „größeren" - und institutionell „mächtigeren" - Partner Schule dominiert zu werden. Bei einer Kooperation im medien-/kulturpolitischen Bereich könnte ein „ausgeglicheneres" Kräfte- verhältnis realisiert werden. Nicht zu unterschätzen ist sicherlich auch, dass ein Blick des Schulpädagogen über den Tellerrand vor einer allzu euphorischen Neue-Medien-Rhetorik schützen könnte: Gerade für die Jugendarbeit gilt, dass nicht das technische Medium den Fokus des Lernprozesses darstellt, sondern die Bildungstätigkeit aktiv lernender Subjekte. Ausgangspunkt sind ihre „Entwicklungsaufgaben", Ziel pädagogischer Arbeit zur Auseinandersetzung mit ihnen herauszufordern und die Lernenden unterstützend zu begleiten.

Sinnesbildung - Sinnbildung

Multimediale Kommunikationsmittel sind primär visuell ausgerichtet, doch es fehlen allgemeindidaktische Konzepte, in deren Kontext Bildproduktion, -gestaltung und -kommunikation als zentrale Gegenstände einer (interdisziplinär konzipierten) ästhetischen Bildungsarbeit verstanden und didaktisch gestaltet werden können. In aktuellen schulischen Internet-/Multimedia-Projekten kommt der Fotografie nur eine randständige Position zu. Dieser Missstand steht in krassem Gegensatz zu folgenden Tatsachen:

- Fotografie ist - im Wortsinn - ein Massenmedium: Seine Verbreitung reicht bis in finanziell ärmere Bevölkerungsschichten, zumal es mittlerweile technisch möglich ist, selbst mit einfachen Fotokameras gute Bilder zu machen. Fotografieren - etwa im Urlaub oder bei sonstigen „erlebnisintensiven" Ereignissen - gehört zur medialen Alltagspraxis von Jugendlichen.
- Der relativ starken Verbreitung fotografischer Praxis steht eine eher zaghafte - und seit Anfang der 80er Jahre zurückgehende - fotopädagogische Arbeit gegenüber. „Schulfotografie" kommt im aktuellen medienpädagogischen Diskurs kaum mehr vor. Dies ist insofern unverständlich, weil das didaktische Potenzial dieses Mediums noch lange nicht ausgeschöpft ist und angesichts der Entwicklungen im Multimedia-Bereich neu entdeckt werden könnte, vor allem aus folgenden Gründen:
- Als Basismedium für eine „Medien-Alphabetisierung" eignet sich das stehende Bild besonders gut, weil sich die Wechselwirkung zwischen Bildgestaltung und Bildwirkung in fundierterer Weise erarbeiten lässt als mit dem Film. Grundlagenkenntnisse, die bei der Arbeit mit „stehenden Bildern" erworben wurden, dürften eine qualifiziertere Beschäftigung mit dem bewegten Bild (Film, Video) ermöglichen. Dies gilt für alle Teilbereiche einer zu entwickelnden „Medienkompetenz" (Medienkunde, -kritik/-analyse, -nutzung und -gestaltung).
- Auch ohne eine digitale Kamera ist eine Weiterverarbeitung der Bilder mit dem PC bzw. der entsprechenden Bildbearbeitungssoftware - über Scanner oder über die Photo-CD - mittlerweile technisch relativ einfach und leicht zu lernen. Didaktisch vorteilhaft ist, dass - v.a. bei der Farbfotografie - nicht mehr wie früher mit teurer und kompliziert zu handhabender Fotochemie gearbeitet werden muss. Ein weiterer didaktischer Vorteil ist, dass die Ergebnisse gestalteter Fotos direkt im Monitor bzw. am Bildschirm sichtbar sind.
- Die Analyse und Gestaltung von Fotos kann nicht nur als Grundlage der Film-/Videoarbeit, sondern auch einer kunstpädagogischen Praxis sowie einer multimedialen Weiterarbeit (vgl. Gestaltung von Webseiten, internationale Schülerzeitung/Kommunikation etc.) gesehen werden. D.h. das Foto als „Basismedium" ermöglicht die Erschließung eines breiten Spektrums medien- und kulturpädagogischer Ansätze sowie deren Integration in didaktischer Perspektive. So bieten sich etwa Verknüpfungen zur Arbeit mit Klangmedien/Musik (etwa in Form von Improvisationen zu einem Bild, Ton-Bild-Collagen etc.) bzw. mit Tonmedien (Radioarbeit), mit körperorientierten bzw. kinästhetischen Medien (Theaterimprovisation, szenische Umsetzung eines Bildes, Ton-Theater-Performance etc.), mit Sachmedien/Objekten sowie mit Texten und gesprochener Sprache an (z.B. (Presse-)Fotoanalyse, Kreatives Schreiben zu einem Foto, Bild als Schreibanlass etc.). Das Fotoprojekt soll dazu anregen, neuartige Produkte zu entwickeln aus der Kombination von selbst produzierten digitalen Fotos mit solchen anderen Medien sowie neue Präsentationsformen auszuprobieren (z.B. CD-ROM, Website, Ausstellung,

Printformen etc.). Experimentiert werden soll mit neuen Formen interkultureller Begegnung (z.B. Email-Korrespondenz, Chatrooms, personale Begegnung). Geplant ist auch die Durchführung eines grenzüberschreitenden Wettbewerbs in der Regio („photo plus").

Bilder vom Eigenen und vom Fremden: Interkulturelle Perspektive

Vorstellungen („Bilder") von dem, was als „fremd" bzw. „vertraut" wahrgenommen wird, haben einerseits lebensweltlich-biografische Wurzeln, andererseits sind sie durch eine historisch-gesellschaftliche bzw. kulturell bedingte Imagerie (vgl. Bilder vom Fremden/Anderen) geprägt. Daher sind sie auch nur bedingt durch aufklärerische Informationsarbeit zu verändern, sondern eher durch eine aktive ästhetische Bildungsarbeit bzw. kulturpädagogische Praxis: Fotografie, Film, Musik, Theater, Schreiben etc. werden zu Ausdrucks- und Gestaltungsinstrumenten in diesem Suchprozess.
Thematisch betrachtet soll es in erster Linie um die Verschränkung der Bereiche „Subjektentwicklung" und „regionale Identität" unter den Bedingungen der Globalisierung gehen. Dieses Rahmenthema lässt sich für die konkrete pädagogische Arbeit etwa in Form des folgende Themenspektrums realisieren: „Fremdes und Vertrautes in meiner Lebenswelt", „Grenzen", „Ich - Du - Wir", „Meine Welt - unsere Welt" oder „eingegrenzt - ausgegrenzt". Darüber hinaus kommen interkulturelle Fragestellungen in diesem Projekt in doppelter Hinsicht zum Tragen. Einerseits ist davon auszugehen, dass die Lerngruppen selbst multikulturell zusammengesetzt sind und sich aus der Differenz milieu- bzw. kulturbedingter Sichtweisen produktive Lerngelegenheiten ergeben können. Andererseits soll versucht werden, die Arbeit an und mit digitalen Fotos grenzüberschreitend, etwa mit Lerngruppen im Elsass, zu gestalten.
Bezogen auf die medienpädagogische Arbeit mit Jugendlichen lassen sich zusammengefasst folgende Zielsetzungen formulieren: Sie sollen
- sensibilisiert werden für den Prozess und die Dynamik der Konstruktion von „Fremdheit" und „Vertrautheit", „Eingrenzung" und „Ausgrenzung" etc.;
- technisch und künstlerisch dafür qualifiziert werden, ihre Vorstellungsbilder (Wünsche, Ängste, Fantasien ...) kreativ zum Ausdruck zu bringen (Produktion/Bearbeitung von Fotos), geeignete Präsentationsformen zu entwickeln und mit anderen darüber zu kommunizieren;
- befähigt werden, Fotografie als Symbolisierungsmedium mit anderen Ausdrucksformen (Text, Musik, szenische Darstellung etc.) zu kombinieren.

Im Rahmen des Projekts bietet sich für sie die Möglichkeit,
- abseits des (Schul-)Alltags, in ungewohnter Umgebung (Räumlichkeiten der PH) und ungezwungener Atmosphäre spielerisch gemeinsame Bilder zu gestalten,
- digitale Techniken und Gestaltungsmittel kennen zu lernen und
- sich in kreativ-künstlerischer Form über persönliche Ansichten, Wünsche und Ängste auszutauschen.

Das Fotoprojekt-Seminar findet im Wintersemester 01/02 zum dritten Mal statt, damit können sowohl dessen Zielperspektiven als auch die des Gesamtprojekts realistischer eingeschätzt werden. Den Studierenden bietet sich die Möglichkeit ein *medienpädagogisches Projekt* zu planen, vorzubereiten, durchzuführen und mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden zu evaluieren. Dafür ist es notwendig, sich die erforderlichen Qualifikationen anzueignen in den Bereichen:
- (digitale) Kameratechnologie/fotografische Gestaltungsmittel
- Bildbearbeitungssoftware als Instrument kreativer Gestaltung
- Medienpädagogische (didaktische/methodische) Arbeit mit Jugendlichen
- Wissenschaftliche Beobachtung, Datensammlung, -dokumentation und -evaluation
- Bildhermeneutik

Darüber hinaus werden kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen erarbeitet (Fotografieren als Kommunikationsprozess in Bezug auf die Produktion, Präsentation und Rezeption; Bildsemiotik; Fototheorien ...).
In Kürze wird es über eine Website möglich sein, neben einer Projektpräsentation zentrale Texte zu kommunikationstheoretischen und medienpädagogischen Aspekten, Tipps zur Bildgestaltung und -bearbeitung und bisherige Projektergebnisse zu veröffentlichen.

Michael Staiger

Eyes Wide Open

Einsatzmöglichkeiten computerbasierter Medien in Filmseminaren

„Die Medienfrage ist außerordentlich wichtig. Sie ist so wichtig, weil *Intentionen, Gegenstand* und verwendetes *Medium* [im Unterricht] in einer inneren Koordinierung, in einer Harmonie stehen müssen."[1] Dieser Aussage von Paul Heimann aus dem Jahr 1961 ist auch aus einer heutigen didaktischen Perspektive noch uneingeschränkt zuzustimmen. Doch trotz der mittlerweile eingekehrten Normalität im Einsatz von Medien innerhalb des Schulunterrichts und der Hochschullehre behält die Frage der Angemessenheit des jeweiligen Mediums im Rahmen einer bestimmten Lehr-/Lernsituation ihre Aktualität. Dies gilt insbesondere für die computerbasierten, sogenannten „neuen" Medien, wenn z.B. in der Praxis oftmals die PowerPoint-Präsentation lediglich den Tafelanschrieb ersetzt, aber einen viel höheren technischen Aufwand erfordert.
Je größer die Anwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eines Mediums sind, desto intensiver sollte also auch die didaktische Reflexion im Hinblick auf den Einsatz in der Lehre sein.
Ein Blick zurück in die Mediengeschichte zeigt, dass die neu aufkommenden Medien jeweils für eine Erweiterung der Me-

Abb. 1: Vier PowerPoint-Folien mit Standbildern aus Hitchcocks „Der Fremde im Zug"

dienvielfalt gesorgt haben und nicht - wie von Kulturpessimisten sämtlicher Zeitalter prophezeit - zu einer Verdrängung der vermeintlich unterlegenen Medien zugunsten der neuen: Der Buchdruck hat bis heute die Handschrift nicht verdrängt, ebenso wenig wie das Tonband die Schallplatte oder das Fernsehen das Kino. Diese Überlegung gilt für die Unterrichtsmedien in gleichem Maße, denn in gewisser Weise - das wissen wir spätestens seit McLuhan - ist das Medium selbst die Botschaft.[2] Es ist also keineswegs gleichgültig, ob ein Satz an die Tafel geschrieben wird oder ob er als Projektion einer Overhead-Folie oder eines Computerbildschirms erscheint, die Medienästhetik hat immer einen entscheidenden Einfluss auf die Medienwirkung.

Digitale Standbilder in PowerPoint

In der Auseinandersetzung mit dem Medium Film stellt sich die Frage nach einem adäquaten Medieneinsatz in besonderer Weise, da eine rein verbale Annäherung an den Untersuchungsgegenstand schnell an seine Grenzen stößt. Hierin liegt ein Grundproblem der filmwissenschaftlichen Literatur, die sich darum oftmals eher der Analyse des Filminhalts widmet als der Gestaltung von Filmbild oder -ton. Im Rahmen von Unterrichtsstunden und Lehrveranstaltungen ist immerhin die Vorführung von ausgewählten Filmsequenzen möglich, früher auf dem Fernsehbildschirm, heute als Videoprojektion. Die Praktikabilität dieser Vorgehensweise endet jedoch bei dem Versuch, beispielsweise die Bildkomposition einer Einstellung am Standbild zu erläutern. Erstens erfordert dies einen äußerst geübten Umgang mit der Pausetaste des Videorecorders, um überhaupt das richtige Bild zu treffen, zweitens ist das zitternde und flimmernde Ergebnis meist wenig zufriedenstellend. Eine Lösung für dieses Problem bietet der Einsatz einer PowerPoint-Präsentation, in welche Einzelbilder aus dem zu analysierenden Film eingebunden werden. Diese lassen sich auf sehr einfache Weise mit dem PC erstellen, der über eine TV-Karte mit dem Videorecorder verbunden ist. Die bloße Projektion des auf diese Weise generierten Standbilds lässt sich natürlich noch durch alle anderen PowerPoint-Funktionen ergänzen, so dass z.B. Diagonalen, geometrische Formen, der goldene Schnitt usw. als Elemente der Bildkomposition herausgehoben werden können. Das alte didaktische Prinzip der Anschaulichkeit erfährt so in diesem Zusammenhang eine ganz neue Aktualisierung.

Seminar-Homepage im World Wide Web

Die in digitaler Form vorliegende Präsentation kann in PowerPoint problemlos in das HTML-Format umgewandelt und im World Wide Web veröffentlicht werden. Die ideale Plattform bietet in diesem Zusammenhang eine eigene Seminar-Homepage, die neben den PowerPoint-Folien z.B. organisatorische Hinweise, eine Bibliographie, Sitzungsprotokolle und Hyperlinks zu einschlägigen Webseiten enthalten kann. Für die Schüler/innen bzw. Seminarteilnehmer/innen bietet sich hierdurch die Möglichkeit zur individuellen Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltung, gleichzeitig entsteht eine Öffnung des Lehrangebots nach außen, da WWW-Seiten weltweit abrufbar sind. Diese Öffentlichkeit kann nach Abschluss eines Seminars oder einer Unterrichtseinheit für die Publikation der entstandenen Referate und Hausarbeiten genutzt werden. Hierzu eignet sich insbesondere das Dateiformat PDF (Portable Document Format), das ein einheitliches Erscheinungsbild des Textes auf allen Computersystemen gewährleistet und zudem bestimmte Sicherheits-Features bietet, z.B. einen Änderungs- oder Druckschutz. Die Seminarergebnisse bleiben auf diese Weise nicht dem kleinen Teilnehmer/innenkreis vorbehalten, sondern können von anderen Interessierten abgerufen werden. In gewissem Sinne kann so jede/r Studierende bzw. Schüler/in einen Beitrag zur „scientific community" leisten.

Newsgroup als zusätzlicher Kommunikationsraum

Neben dem World Wide Web bietet sich der Internetdienst News als eine hilfreiche Ergänzung der Seminarkommunikation an. Mit einer Newsgroup kann die Einzelarbeit von Schüler/innen und Studierenden der gesamten Lerngruppe zur Verfügung gestellt werden, ferner besteht die Möglichkeit des Austausches und der Kommentierung anderer Beiträge. Gerade in der Auseinandersetzung mit Spielfilmen hat sich diese Methode bewährt, da nach der Rezeption eines Films erfahrungsgemäß erst einmal die emotionalen Reaktionen im Vordergrund stehen. Dieser subjektive Erstleseeindruck wird von jeder/jedem Teilnehmer/in in Form eines kurzen schriftlichen Newsgroup-Beitrags festgehalten, außerdem werden Fragen und mögliche Diskussionspunkte formuliert. So sammeln sich zwischen zwei Seminarsitzungen in der Newsgroup bereits die individuellen Sichtweisen der Teilnehmer/innen, die von allen Beteiligten gelesen werden können. Für die Dozierenden

eröffnen sich hierdurch ganz neue Möglichkeiten der Vorbereitung, da bereits vor Sitzungsbeginn ein Stimmungsbild und Ansatzpunkte für die Diskussion in der Veranstaltung vorliegen. Gleichzeitig erhöht sich der Reflexionsgrad im Hinblick auf den Film als audiovisuellem Medientext, da die Teilnehmer/innen gezwungen sind, ihre Lektüreweise schriftlich zu fixieren.[3] Die hier vorgestellten Einsatzmöglichkeiten computerbasierter Medien in Filmseminaren wurden von Johannes Huber und mir entwickelt und erprobt. Einen Einblick in die Seminare „Eyes Wide Open - Zugänge zu audiovisuellen Medientexten (Spielfilme, Fernsehserien, Videoclips)" (Wintersemester 2000/01) und „2001: Eine Film-Odyssee. Dramaturgie, Geschichte und Mythologie des Science-Fiction-Genres" (Sommersemester 2001) am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Freiburg geben die Seminar-Homepages unter <http://www.ph-freiburg.de/film/>.

Abb. 2: Screenshot der Seminar-Homepage zu „Eyes Wide Open"

Anmerkungen

1) Paul Heimann: Vortrag vom 7.12.1961, in: Kersten Reich/Helga Thomas (Hrsg.): Paul Heimann - Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 107-117, zit. nach: Werner Jank/Hilbert Meyer: Didaktische Modelle. Berlin 1991, S. 192.
2) Vgl. Marshall McLuhan: Die magischen Kanäle - „Understanding Media". Düsseldorf, Wien 1968.
3) Vgl. hierzu den Beitrag von Joachim Pfeiffer in diesem Heft, S. 5.

Volker Schneider/Ulrich Schiller

Verhaltensänderungen gegenüber dem WWW

Eine Untersuchung anlässlich des virtuellen Seminars: Aspekte der schulischen Gesundheitserziehung

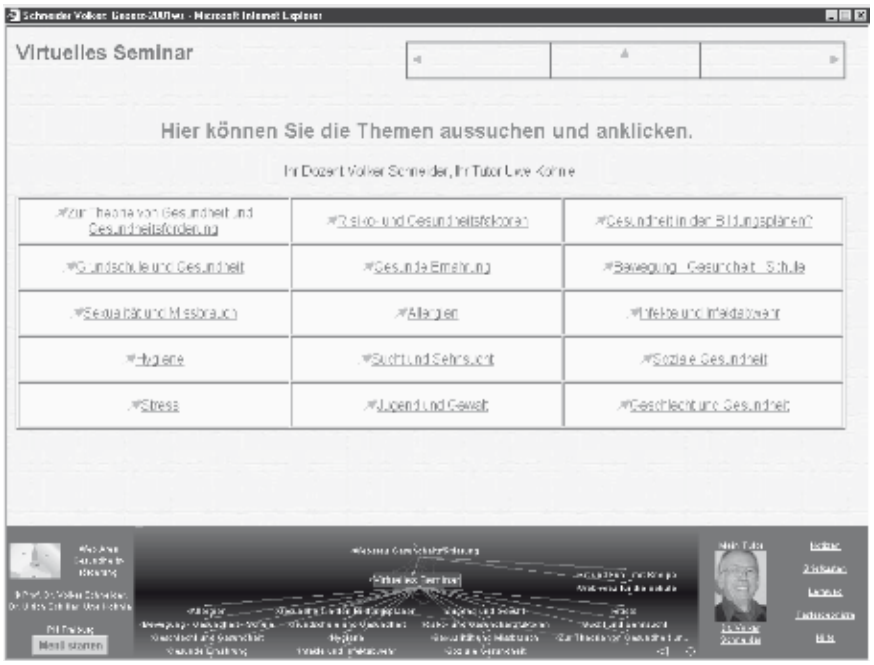


Abb. 1: Themenübersicht und Eingangsseite zum virtuellen Seminar: Aspekte der schulischen Gesundheitserziehung

Ein rein virtuell aufgebautes Seminar stellt im Rahmen der Möglichkeiten des Einsatzes computerunterstützter Medien eine Extremform der Hochschullehre dar. Die Seminarform will die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Studiums betonen, ohne dabei eine gewisse Fokussierung auf bestimmte Themen und Lernformen zu vernachlässigen. Für das Sommersemester 2001 wurde eine solche Seminarform entwickelt, eingesetzt und erprobt. Dieses Seminar fand im Rahmen des Teilprojekts Web Area Gesundheit (Laufzeit 1998 bis 2001) statt.

Dieses Teilprojekt hatte nicht nur zum Ziel, eine didaktisch weiterführende Website zur schulischen Gesundheitserziehung zu realisieren, sondern auch Veränderungen im Verhalten und mögliche Bedeutungsänderungen im Gesundheitsverständnis der Nutzer/innen zu erfassen. Dazu wurden verschiedene Tests zu Inhal-

ten, ein Test zur Nutzung und zur Erfassung von Einstellungen zum Internet und ein Test zur Bedeutungszuschreibung bezüglich Gesundheit entwickelt und offline wie online im Seminar implementiert.
Das virtuelle Seminar besteht aus 15 mit Einzeltests versehenen Themen (Abb. 1). Diese können unabhängig voneinander bearbeitet werden. Surfverhalten und Testergebnisse werden automatisch erfasst und ausgedruckt (vgl. Kohnle, im Druck 2001). Die intime Erfassung erlaubt die Überprüfung von angewählten Themen, Zeiteinteilung und Verweildauer sowie des Surfverhaltens. Hier soll über erste Auswertungen zusammenfassend berichtet werden.

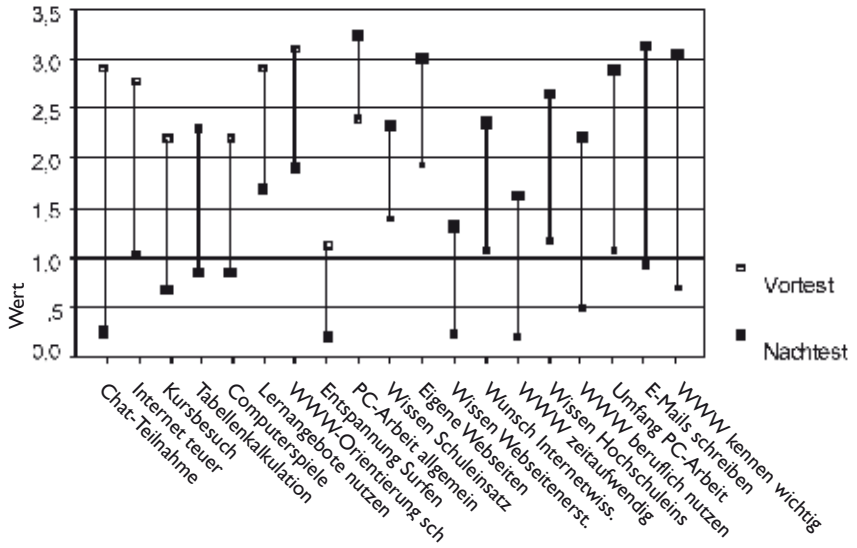


Abb. 2: Veränderungen in Einstellung und Verhalten gegenüber PC und WWW vor und nach der Teilnahme am virtuellen Seminar im SS 2001, Studierende aller Fachrichtungen.

Methodik

In Vor- und Nachtests wurden die Daten erhoben und mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Es fanden zwei Zusammenkünfte statt, eine zu Beginn für das Ausfüllen der Vortests, eine zum Ende des Semesters zum Ausfüllen der Nachtests und zur quantitativen und qualitativen Erfassung der Meinungen zum Seminar.
Es bestand zusätzlich die Möglichkeit, jederzeit per Briefkasten oder Mail mit den Tutoren oder Dozenten zu kommunizieren. Als abschließende Hausaufgabe mit Abgabetermin zum folgenden Wintersemester wurde eine Klausur online (Emails) geschrieben.

Zur Stichprobe

Das Seminar wandte sich nur an Studierende der alten Prüfungsordnung. Die Stichprobe mit der auswertbaren Teilnehmer/innenzahl von 28 fällt in zweierlei Hinsicht auf:
- Die Geschlechterverteilung ist ungewöhnlich, es nehmen deutlich mehr männliche Studierende teil (Verhältnis 50% : 50%, im Gegensatz zum WS 2000/01 mit 63% weiblichen zu 37% männlichen Studierenden).
- Die Verteilung der Clustertypen (Schneider u. Schiller 2000) weicht aus diesem Grund von der aus dem Wintersemester 2000/01 zu erwartenden Verteilung ab: Die das Internet ablehnenden Studierenden sind im SS 2001 nicht vertreten.

Virtuelle Seminare

Hintergrund dieser Fragestellung ist die zur Zeit heftig diskutierte Frage, welchen Stellenwert das Internet im Unterricht der Schulen und auch der Hochschulen didaktisch begründet erhalten sollte. Die Diskussion reicht von gänzlicher Ablehnung aus lernpsychologischen und pädagogischen Gründen, über naive Zustimmung und Einführung in die Techniken, über die Forderung nach Nutzung der computerbezogenen Medien im Unterricht, bis hin zur grundsätzlichen Neugestaltung von schulischem Lernen mit Hilfe des PCs.
In diesem Zusammenhang wurde die rein virtuelle Seminarform gewählt, auch in der Absicht, mehr über die Akzeptanz solcher Lernformen für den Schulunterricht bei angehenden Lehrer/innen zu erfahren.
Grundsätzlich halten die Studierenden im Nachtest die Form für interessant und das Hochschulleben bereichernd, es sollte solche virtuellen Angebote geben, aber nicht zu häufig. Insgesamt geben sie solchen Seminaren eher wenig Chancen.
Die im virtuellen Seminar eröffneten Möglichkeiten des gezielten Selbststudiums durch Verweise auf andere Webseiten oder Literatur wurden nicht genutzt. Sachfragen erreichten den Dozenten nur selten: Briefkasten und mail dienen höchstens zu Beschwerden über technische Mängel.
Offensichtlich arbeiten die Studierenden die Inhalte und Tests ab und lassen es damit bewenden. Die Gründe könnten in dem allgemein geäußerten „Zeitdruck" vermutet werden, aber auch in der Gewissheit, dass die Inhalte und Methoden jederzeit abrufbar sind, wenn diesen im - späteren - Unterricht Verwendungsmöglichkeit zugesprochen wird. Dies ist der Fall: Schulbezug der Themen und mögliche Verwendungsmöglichkeit im späteren Unterricht wurde mehrfach als positiv hervorgehoben, dabei wird der Gesundheitsförderung in der Schule ausdrücklich große Bedeutung zugewiesen.
Als wesentliche Vorteile des virtuellen Angebots werden genannt: Möglichkeit der Arbeit zu Hause und Zeitunabhängigkeit, zum Teil auch der Nebeneffekt der Kompetenzerweiterung bezüglich der Internetnutzung. Andere Faktoren spielen keine Rolle. Die Möglichkeit zur Kommunikation wird zwar in der Bewertung als wichtig genannt, aber nicht genutzt. Vielmehr ist für 47% der Befragten sehr wichtig, dass sie sich auch in einem „konkreten" herkömmlichen Seminar „austauschen können" (vgl. auch Koring 1999).
Aus den Daten ergibt sich insgesamt eindeutig, dass Studierende solchen Seminaren aufgeschlossen gegenüberstehen, auch Vorteile erkennen ohne weitere Nachteile zu nennen, solche Seminare aber keinesfalls als Ersatz für die doch vielfach geschmähten herkömmlichen Seminare wählen würden.

Akzeptanz der Inhalte und Tests

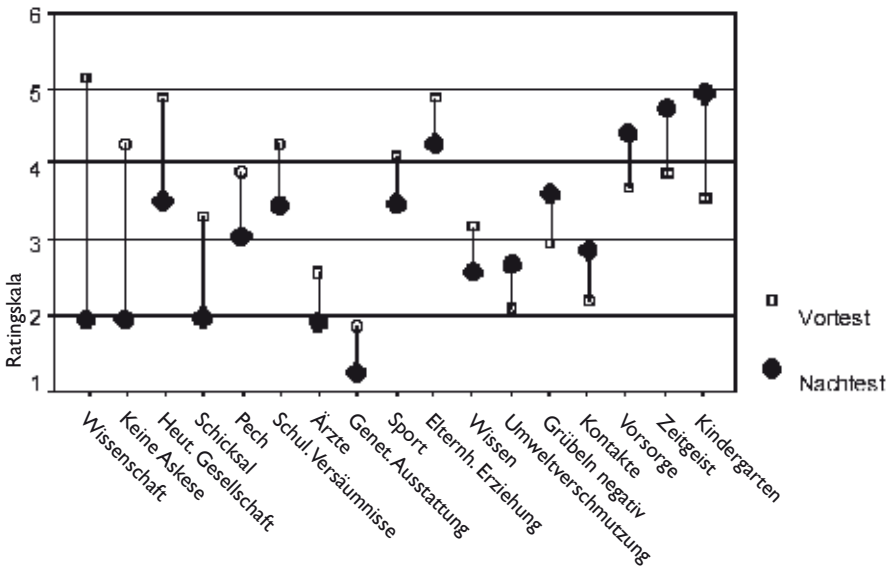


Abb. 3: Veränderungen in der Zuweisung von Bedeutungen für die Gesundheit im virtuellen Seminar im SS 2001

Die Auswahl der Themen wird positiv gesehen, alle Bereiche erhalten positive Noten. Die Reihenfolge der Bewertungen stimmt mit bekannten Mustern überein: Ernährung, Stress, Bewegung werden als wichtige Bereiche genannt, Infekte und Vorsorge geraten wieder in den Blickwinkel, Bereiche der sozialen Gesundheit werden gegenüber der Befragung im WS 2000/01 betont. Als deutlich weniger wichtig werden die Inhalte der Bildungspläne angesehen und das Schlusslicht bilden die theoretischen Abschnitte. Diese Einschätzung verstärkt sich noch, wenn nach den Tests gefragt wird. Grundsätzlich werden Tests zu Inhalten nicht mehrheitlich abgelehnt (Ablehnungen ca 5%), auch scheint den Studierenden der Schwierigkeitsgrad zu rund 60% als „angemessen". Nur die Testblocks zu der Theorie und den Bildungsplänen erhalten öfter (zu 20%) die Beurteilung „überflüssig".

Veränderungen bei der Computernutzung

Abb. 2 gibt die Computernutzung als Veränderungen im Vor- und Nachtest bei ausgewählten Items wieder. Verschiebungen über 1,0 in der rating skala werden als aussagekräftig angesehen. Besonders auffällig ist der Nutzungsrückgang bei Chats bis hin zu den Computerspielen, dabei steigt die Nutzung des Computers allgemein an, wie auch die Fähigkeiten zur Nutzung steigen und der Computer in verschiedenen Bereichen eine höhere Wertschätzung erfährt.

Gleichzeitig mit einem erheblichen Zuwachs an Nutzern/innen (in einer anderen Itemgruppe erfragt) geht eine Umschichtung der Tätigkeiten einher: die Spass- und Spiel-Bezüge nehmen ab und die studienrelevanten Tätigkeiten nehmen zu. Damit bestätigt sich ein Trend aus dem WS 2000/01. Insgesamt zeigt sich eine zunehmende berufsbezogene Professionalisierung in der Computernutzung.

Gesundheitserziehung über Internet

Die Möglichkeiten von Gesundheitserziehung sind angesichts der (mangelnden) Erfolge bei der Drogenbekämpfung und bezüglich anderer Aspekte in den letzten Jahren vielfach diskutiert worden (vgl. zusammenfassend Schwarzer 1992). Wissenszuwachs ist kein ausreichendes und kein kritisches Maß für die Effektivität einer bestimmten Maßnahme, Verhaltensänderungen sind schwierig nachzuweisen. Eine realistischere Möglichkeit der Effektivitätsmessung lässt sich aus konstruktivistischer Sicht erarbeiten. Sieht man „Gesundheitsbildung als reflexives Lernen einer Erweiterung der Möglichkeiten des Organismus an" (vgl. auch Blättner 1998, S. 151), lässt sich ein Instrument entwickeln, das in der Lage ist, solche „Verunsicherungen" in der personinternen Denkstruktur zu erfassen. In erster Näherung sind die gefundenen Veränderungen im Vor- und Nachtest (Abb. 3) mit ausgewählten Items dargestellt.

Auch hier sind Differenzen zwischen Vor- und Nachtest unter dem Relativwert von 1 nicht gravierend. Als „Verunsicherungen" fallen auf, dass der Wissenschaft (Medizin) eine deutlich geringere Bedeutung zugemessen wird, ebenso dem Einfluss der Medizin (Ärzte), während soziale und erzieherische Aspekte (Schule und Kindergarten) zusätzliche Bedeutung im Nachtest erhalten. Dies stimmt mit einer Parallelbefragung überein, in der Studierende doch recht viele Gesundheitsthemen aus ihrem Schulleben als positiv nennen. Diese Bezüge haben sich schon im WS 2000/01 mit einer anderen Population ergeben, so dass sich hier eine nachhaltige Einstellungsänderung andeutet.

Ohne auf eine Bewertung der gefundenen Veränderungen eingehen zu wollen, ist zunächst gezeigt, dass das entwickelte Instrument „Verschiebungen" in komplexen Denkmustern erfasst. Gleichzeitig ist nachgewiesen, dass virtuelle Seminare nach Inhalt und didaktischem Anliegen einen „Lernerfolg" haben können.

Literatur

Blättner, B. : Gesundheit lässt sich nicht lehren. Klinkhart Verlag, Die Reihe 1998. - Kammerl, R. : Computerunterstütztes Lernen. Oldenburg 2000. -
Wimmers, R.: Lehrer-Kursbuch Internet, Cornelsen 2000. - Wiechert, A.: Virtualisierung im Bildungsbereich. PH-FR 1999/1, 10-12. - Perron, L.: school goes internet - ein Buch für mutige Lehrerinnen und Lehrer. dpunkt, 1. Aufl. 1996. - Stoll, Cl.: Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben. S. Fischer 2001; VdI-Nachrichten: Internet - Wegbereiter einen neuen Lernkultur. 6. April 2001. - Schwarzer, R.: Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Hogrefe 1992. - Schneider, V. u. Schiller, U.: Untersuchungen zu Einstellungen und Nutzerverhalten gegenüber computerunterstützten Medien anlässlich des virtuellen Seminars „Aspekte der schulischen Gesundheitserziehung". In: Vogel: Bericht zum Projekt: Virtualisierung im Bildungsbereich (im Druck 2001). - Kohnle, U.: Verbesserung des Einsatzes von Hypertext in Unterrichtssituationen durch ein neues Verfahren des usertrackings. In: Vogel, U. et al: Virtualisierung im Bildungsbereich (im Druck, 2001). - Koring, B.: Pädgogische Kommunikation im Virtuellen Seminar: Erfahrungen und Reflexionen über internetbasierte Lehrangebote in der Erziehungswissenschaft. BuE, 52, 1999, 35-45. - Vietze, H.: Wie Phonix aus der Asche - von der Bildungsruine zur lernenden Schule? Jugend und Gesellschaft. 1, 2000, 22-24.

Karin Kneile-Klenk

Filme im Unterricht

Zu Qualität und Einsatz in gesellschaftswissenschaftlich fundierten Schulfächern

Schon Anfang des letzten Jahrhunderts galten Filme als *das* moderne Unterrichtsmedium. So gesehen erstaunt, dass bis heute erst wenige Unterrichtsfilme[1] einer eingehend kritischen Betrachtung unterzogen wurden.[2] Deutlich wird dieser Mangel, wenn man bedenkt, mit welchem Zeitaufwand geschriebene Texte etwa in den Fächern Deutsch und Geschichte nicht nur von WissenschaftlerInnen, sondern auch täglich in Schulen untersucht werden. Für Geschriebenes gilt allgemein, dass sich verschiedene Textarten in Intention und Mitteln von einander unterscheiden und die Zuordnung zu einer bestimmten Textsorte Auswirkungen auf die Textaussage hat. Gleiches gilt selbstverständlich auch für Filmtypen, wie Filmdokumente, Dokumentationsfilme, Kompilationsfilme oder Spielfilme. Doch die Kenntnis der Filmtypen bietet nur ein erstes Grobraster.

Filmsprache und ihre kaum hinterfragte Wirkung

Von fundamentaler Bedeutung sind für Lehrende und Lernende Grundkenntnisse der „Filmgrammatik", also des Wissens darüber, mit welchen visuellen Mitteln nonverbal Wirkungen erzeugt werden oder wie Sprache und Ton Bildwirkungen verstärken, sogar erst erzeugen. Schon die Positionierung der Kamera ist imstande, dem dargestellten Objekt Bedeutung zu verleihen oder zu nehmen. Wird beispielsweise ein rollender Panzer aus der Froschperspektive aufgenommen, wirkt ein Angriff durch Aktionsnähe und Größe der Panzerketten äußerst gefährlich. Derselbe Panzer wirkt aus der Vogelperspektive klein und mag sich in einer weiten Landschaft fast verlieren. Das Beispiel verweist nicht nur auf die Bedeutung der gewählten Perspektive, sondern auch auf den Bildausschnitt (z.B. Großaufnahme/ Totale), der Nähe oder Distanz des Betrachters bewirken kann.

Des weiteren vermag eine lange Einstellung das gezeigte Objekt hervorzuheben;

Zeichnung: U. Weggen

rasche kurze Schnitte dienen dagegen oft der Dramatisierung. Solche - oberflächlich betrachtet - rein filmtechnischen Entscheidungen vermitteln, von Rezipierenden meist völlig unbemerkt, ein hohes Maß an nonverbaler Wertung des im Film Gezeigten. Das Filmtypische, die Montage von Einstellungen und Sequenzen, ermöglicht es allein über die Anordnung der Aufnahmen, Emotionen zu erzeugen und Wertungen zu implizieren. Dies lässt sich z.B. gut an einem Unterrichtsfilm über den 2. Weltkrieg demonstrieren: Nach der Aufnahme einer weinenden Frau vor ihrem toten Kind folgt die eines lachenden, lässig rauchenden deutschen Soldaten. In einem Unterrichtsfilm zur Weltwirtschaftskrise 1929 schließen an Bilder hungernder Frauen, die im Müll nach Nahrung suchen, Aufnahmen eines Schiffes an, von dem aus Getreide ins Meer geschüttet wird. Beide Passagen implizieren beim Zuschauer Empörung - völlig ohne Worte.

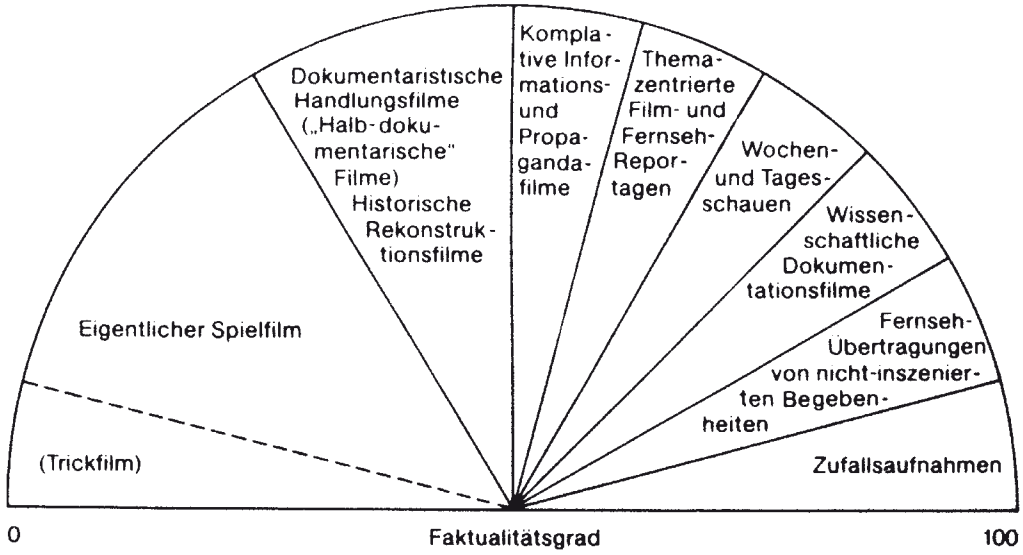
Häufig unterschätzen Lehrende die Bildsprache eines Filmes. Diese kann jedoch bei ausdrucksstarken Aufnahmen die Vorstellung stärker formen als das gesprochene Wort. In der NS-Zeit berücksichtigte man diese Erkenntnis in hohem Maße. Selbst Aufnahmen für den alltäglichen Gebrauch, beispielsweise für Wochenschauen, wurden, sofern möglich, bewusst komponiert. Und diese aus einer Fülle von Material gezielt ausgewählten Aufnahmen prägen noch heute unsere Vorstellungen von der NS-Zeit, da wir diese Bilder in unzähligen Unterrichts- und Fernsehfilmen sahen: Spontan assoziieren wir Bilder blonder Jungen mit kantig geschnittenen und entschlossenen Gesichtszügen, gefilmt aus der heroisierenden Froschperspektive oder mit Kameraschwenk erfasste jubelnde Frauen vor Hitler. Nicht jubelnde Frauen und Männer wurden nicht aufgenommen. Sie sind also auf der Bildebene nicht präsent, nicht existent.

Moderne Unterrichtsfilme versuchen die Einseitigkeit des Bildmaterials durch Berichte von Augenzeugen zu relativieren. Aber auch für diese gilt, dass sie keinen Gegenpol zur Macht der vorangegangen Aufnahmen bilden können, wenn nicht auch sie medienwirksam ins Bild gesetzt werden. Personenwahl, überzeugende Authentizität, Sprachvermögen und nicht zuletzt die richtige Beleuchtung, der passende Bildausschnitt, die Kameraperspektive und der gekonnte Schnitt entscheiden darüber, ob Augenzeugen RezipientInnen beeindrucken können.

Für manche Lehrerinnen und Lehrer mögen solche Überlegungen weit hergeholt erscheinen. Denn sie haben längst vergessen, dass sie den Propagandabildern nur aufgrund ihres Wissens misstrauen. Doch heutige Jugendliche könnten solche Aufnahmen für das Abbild der Realität halten. Deshalb ist es Aufgabe der Lehrenden, Unterrichtsfilme kritisch zu betrachten und darauf zu achten, wie im Film mit Bildern umgegangen bzw. ihnen entgegengesteuert wird.

Quelle: Landesbildstelle Hamburg, Handreichung Sekundarstufe I und II: Medienerziehung, Hamburg 1992, S. 60)

Vielen Unterrichtsfilmen liegt allerdings kein brisantes Filmmaterial zugrunde. Im Gegenteil, in ihnen wird mit wenig aussagekräftigen Aufnahmen gearbeitet. Doch das fällt nicht immer auf, weil Bilder poly-



Aus: Fidelius, K.: Der Platz des Spielfilms im Gesamtsystem der audiovisuellen Quellen. In: Van Kampen/Kirchhoff: Geschichte in der Öffentlichkeit, Stgt. 1979, S. 296

valent sind. Unbemerkt kann der unterlegte Kommentar die Deutung beeinflussen bzw. vorgeben. Wenn etwa im Film eine hübsche weiße Villa zu sehen ist, kann diese als Beispiel für die erfolgreiche Wohlstandspolitik einer Regierung gelten oder zum getarnten Sitz eines Verbrecherkartells erklärt werden. Auch die begleitende Musik kann Wertungsvorgaben liefern (wie z.B. im Krimi). Dass Filme mit dem gleichen Bildmaterial unterschiedliche Wirklichkeiten schaffen können, zeigt der von der FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht/Medieninstitut der Länder) produzierte Unterrichtsfilm „Ein Film - drei Texte". Dabei entstanden durch die verschiedenen Texte nicht nur ein Werbefilm für Puerto Rico, sondern auch zwei ideologisch orientierte Filme: einer für und einer gegen US-amerikanische Politik.

Dieses Beispiel verweist auf die Verantwortung aller Lehrenden, Filme nicht nur auf der Bildebene kritisch zu hinterfragen, sondern auch auf der Tonebene, und das vor allem, weil oftmals nicht für den Unterricht produzierte Filme eingesetzt werden. Denn häufig erwerben Bildstellen Fernsehsendungen kostengünstig und leihen sie für den Unterricht aus. Solche Filme, für eine völlig andere Zielgruppe konzipiert, weisen meist alle Merkmale auf, die einen Film als wenig geeignetes Unterrichtsmedium erscheinen lassen. Sie sind viel zu lang (mindestens 35-45 Minuten), mit Informationen überfrachtet, sprachlich nicht schüleradäquat und in Details verliebt, vor allem in sensationelle, aber keineswegs bedeutsame. Dies ist die Konsequenz völlig verschiedener Vorgaben von Fernsehen und Unterricht. Es geht in erster Linie nicht um Lernen, sondern um Unterhalten und darum, Zuschauer am „zappen" zu hindern. Viele meinen, das müsse sich positiv auswirken, würde zwangsläufig zu interessanten Filmen führen. Doch ist das leider nicht der Fall: Eine Information jagt die andere, Sensationelles bzw. zum Geheimnisvollen Stilisiertes soll das Abwandern der Zuschauer verhindern. Geschwindigkeit und Fülle verhindern Lernen, vor allem fehlt eine Strukturierung des Dargebotenen unter lernpsychologischen Gesichtspunkten. Da können häufig auch von Lehrern und Lehrerinnen vorgegebene Fragen als Strukturierungshilfe wenig bewirken.

Konsequenzen für die Konzeption und Analyse von Filmen

Solche Beobachtungen führen zu zwei Grundforderungen: Erstens sollten mehr nicht nur unter fachwissenschaftlichen, sondern auch unter lernpsychologischen Aspekten speziell für den Unterricht konzipierte Filme hergestellt werden.[3] Dabei sollte bei der Filmkonzeption vor allem auch das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton berücksichtigt sein. Denn nur bei optimaler Abstimmung dieser Komponenten kann das Medium leisten, was von ihm schon lange erhofft wird: Hilfe bei der Bildung dauerhafter Vorstellungen durch Veranschaulichung - eine Lernhilfe. Zweitens sind Analysen bestehender Produktionen durch WissenschaftlerInnen dringend notwendig, wie sie vom Institut für den wissenschaftlichen Film (IWF) Göttingen schon vereinzelt durchgeführt wurden und wie dies bei Texten längst der Fall ist. Doch Filmanalysen allein reichen für den Unterricht nicht aus. Wichtig wäre zudem eine nicht nur oberflächliche didaktische Aufarbeitung in den Begleittexten. Sinnvoll wäre es darüber hinaus, mit Hilfe eines Filmprotokolls an einer geeigneten Passage exemplarisch aufzuzeigen, welche verbalen und nonverbalen Aussagen ein Film vermittelt. Hier könnten die Lernenden ihr in verschiedenen Fächern (Gemeinschaftskunde, Geschichte, Deutsch etc.) erworbenes Wissen und Können sinnvoll anwenden, einen bewussten Umgang mit den unsere Gesellschaft prägenden bewegten Bilder einüben.

Wo sonst könnten Schülerinnen und Schüler ihn erlernen, wenn nicht in der Schule?

Anmerkungen

1) Hier wird der Begriff „Unterrichtsfilm" im weiten Sinne verwendet: als Film im Unterricht, da die Erfahrung zeigt, dass viele im Unterricht gezeigten Filme nicht speziell als Unterrichtsfilme hergestellt wurden, selbst wenn sie bei den Bildstellen ausleihbar sind.

2) Eine der ersten ausführlichen Analysen zu einem Film, der auch im (Geografie-)Unterricht gezeigt hätte werden können, findet sich bei B. Wember, Objektiver Dokumentarfilm. Berlin 1972.- Vergleichende Filmanalysen über Jahrzehnte hinweg hat erstmals vorgelegt: K. Kneile-Klenk, Nationalsozialismus in Unterrichtsfilmen und im Schulfernsehen der DDR. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2001.

3) Vgl. dazu ebd.
In der DDR gab es zu diesem Zweck ein wissenschaftliches Zentralinstitut (ZISF), das Konzeptionen erarbeitete und Lernwirkungen untersuchte.

Olaf Kühn

Video zur Dialogeinführung

Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht

Im folgenden Beitrag sollen Vorteile eines modernen Mediums für ein bestimmtes, sehr wesentliches und grundlegendes Lernziel im Französischunterricht erörtert werden. Es geht um das Medium Video/Fernsehen, das - ob der vielfältigen Möglichkeiten des in der aktuellen, medienpädagogischen und mediendidaktischen Diskussion klar im Vordergrund stehenden PC - ein Schattendasein zu führen scheint. Dabei wird vergessen, dass einerseits die PC-Nutzung Videosequenzen mit einschließt und andererseits Fernsehen und Video nach Statistiken immer noch die häufigste Freizeitbeschäftigung auch von Jugendlichen ist und deshalb ein Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht sein kann.

Die Tatsache, dass allerdings gerade aus letztgenanntem Grund viele Lehrpersonen in ihrem Unterricht auf den Einsatz von Video/Fernsehen verzichten, um nämlich dem häuslichen Fernsehkonsum nicht noch einen schulischen hinzuzufügen, brachten einige Spontanbefragungen zutage, können aber nicht als allgemeingültige Ablehnung gewertet werden. Vielmehr gehen wir hier von der Annahme aus, dass Vorteile dieses Mediums gerade für den Fremdsprachenunterricht beim Lernziel 'Dialogsituationen einführen und einüben' nicht hinreichend erkannt und erprobt worden sind.

Dies ist umso erstaunlicher als der Autor - nach mehr als 25 Jahren Praxis und kritischer Beobachtung von Französischunterricht - der festen Überzeugung ist, dass gedruckte Texte in Lehrwerken, insbesondere abgedruckte Dialoge in der Fremdsprache, keine adäquate Grundlage für imitierende oder gar darüber hinaus gehende eigene Sprechleistungen der Lehrperson sein können. Das trifft vor allem für den Anfangsunterricht zu (der hier mindestens das 1. Lernjahr, vielleicht sogar die ersten beiden Lernjahre umfasst), in dessen Verlauf die Lehrperson nicht nur mit unbekannten Vokabeln, sondern häufig auch mit unerwarteten und sie nicht unbedingt interessierenden Gesprächssituationen in der zu erlernenden Fremdsprache konfrontiert werden. Meist in der Form, dass entweder die Lehrperson den Dialog zweier oder mehrerer Personen alleine [sic!] aus dem Buch vorliest oder aber, im besten Fall, von einer Tonkassette mit verschiedenen Sprechern präsentiert.

Danach beginnt im Normalfall die Semantisierung der neuen Lexik mithilfe anderer Unterrichtsmedien, die Dialogsituation tritt dabei in den Hintergrund, selbst wenn die SchülerInnen bei dieser Verarbeitung des Sprachmaterials Teile der Dialoge wiederholend nachsprechen. Anschließend an diese häufig längere Phase wird der Dialogtext des Lehrbuches von den SchülerInnen gelesen, wobei es immer noch vorkommt, dass ein/e Schüler/in den Text wie einen Prosatext hintereinander liest ohne die verschieden Dialogpartner erkennen zu lassen. Erst dann wird der Dialog hin und wieder von den LernerInnen nachgespielt (was oft - auch in der Fachliteratur - als Rollenspiel bezeichnet wird, real aber bloßes Imitieren ist).

Lebendige Realitätsdarstellung

Welche Vorteile bieten demgegenüber Video-Dialoge? Zunächst sei auf den prinzipiellen Vorteil des Mediums Video gerade bei der Dialog-Behandlung im Fremdsprachenunterricht hingewiesen: Im Gegensatz zu Lehrwerkdialogen sind in Videoszenen dargestellte Dialoge in jeder Hinsicht lebendiger, wirklicher, nachahmenswerter. Die Dialogpartner und -partnerinnen sind deutlich sichtbar zu unterscheiden, zusätzlich werden suprasegmentale Faktoren wie Geschlecht und Alter, möglicherweise sogar das Verhältnis der Kommunikationspartner untereinander, erkennbar. Von der Kleidung kann auf den sozialen Status geschlossen werden, von den Bildern ebenso auf Stimmungen und Gefühle. Und letztlich unterstützen paralinguistische Faktoren wie Gestik, Mimik und Lippenbewegungen das Verstehen verbaler Äußerungen. Und natürlich wird der Ort der Handlung eines kommunikativen Ereignisses sichtbar gemacht, nicht in statischen Bildern wie etwa in Lehrbüchern, sondern in natürlicher belebter Art und Weise. Die Hilfestellung durch dieses Medium scheint so optimal, dass durchaus bei nicht zu komplexen Dialogen, um die es hier ja auch nicht geht, ein direktes Imitieren, also das Nachspielen der Dialoge ohne weiteres ermöglicht wird.

Für dieses Nachspielen erweist es sich als Vorteil, wenn das Videobeispiel eine direkte Aufforderung enthält, das Gesehene und Gehörte auf die Schülersituation zu übertragen. Es müssten also im Video Rollen für einzelne SchülerInnen eingebaut werden, in die sie gerne hineinschlüpfen möchten. Hat dann zwischen Videopräsentation und Nachspielen bereits eine Sprachverarbeitung stattgefunden, haben LernerInnen die Möglichkeit, mit geeigneten und selbstgewählten Sprachmitteln, etwa in ein Gespräch unter Jugendlichen, die Begrüßung in einer Partnerfamilie oder das Auskunfterteilen an einen französischen Touristen, was vorher im Video vorgespielt wurde, einzusteigen.

Es bleibt also festzuhalten, dass die lebendige Realitätsdarstellung im Video eindeutige Vorteile bei der Einführung und Einübung von Dialogszenen gegenüber den im Lehrwerk abgedruckten und bestenfalls von der Tonkassette präsentierten Dialogen hat. Die situative Einbettung von Dialogen ist ebenfalls im audio-visuell gekoppelten Medium wesentlich verständnisfördernder realisierbar und in den Fremdsprachenunterricht integrierbar. Allerdings müssen die Themen schülergerecht sein und vor allem den LernerInnen eine Rolle zum Hineinschlüpfen anbieten.

Bleibt noch die Frage, wo bekommen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen diese Videomaterialien her. Auf eine ausführliche Beschreibung und Kommentierung von Beispielen muss hier zwar verzichtet werden. Dennoch sollen zumindest zwei Fundstellen kurz erörtert werden, die positiv zu beurteilen sind:

Für den zukünftig noch wichtiger werdenden Grundschulbereich ist ein Fernseh-Sprachkurs anzuführen, der in Zusammenarbeit zwischen dem Bayerischen Rundfunk und dem Verlag Clé International entstanden ist. In den 39 Folgen von „Vi-

ens Jouer Avec Nous“ (BR 1986) gibt es gleich zwei Teile, die didaktisch sinnvolle Dialoge anbieten. In einer einleitenden Studioszene unterhalten sich zwei Marionetten (die französischlernende Kinder darstellen sollen) untereinander und mit einem französischen Erwachsenen, der nur Französisch spricht und ihnen nach und nach immer mehr Französisch beibringt. Eine zweite Sequenz besteht aus Realsituationen in einer französischen Familie, wo ebenfalls Dialoge mit kindgerechten Themen (Zielgruppe 5 - 10-Jährige) zum Nachsprechen einladen.

Für den Sekundarbereich sei hier ein modern konzipierter Videosprachkurs aus Frankreich genannt, „Bienvenue en France“ (Hatier International 1989), in dem es um „reale“ Geschichten zweier Praktikanten in einem großen Pariser Hotel und dessen Umfeld geht und wo selbst bei gedanklichen Abläufen die entsprechenden Gegenstände visualisiert werden. (Beispiel: Ein junger Mann soll, unter Zeitdruck, zum Flughafen fahren, um jemanden abzuholen, und denkt deshalb dauernd an die Zeit, die in Form seiner Armbanduhr jeweils groß eingeblendet wird.)

Eine ausführliche Darstellung dieser und vieler anderer Videobeispiele findet sich in der Publikation des Verfassers, in der auch die medienpädagogischen und mediendidaktischen Implikationen dieses Unterrichtsgegenstands erörtert werden.[1]

Anmerkung

1) Kühn, Olaf (1998): Vom Sehen plus Hören zum Sprechen. München: Kopäd.

Matthis Kepser

Multilinguale DVDs im multilingualen Klassenzimmer

Anregung zum Sprachvergleich in einer vierten Klasse durch DVD-Filmproduktionen

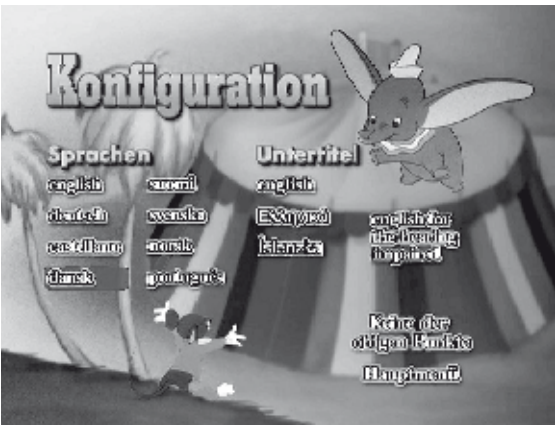
Die Digital Versatile Disk (DVD) ist ein mittlerweile nicht mehr so neues, digitales Speichermedium, dessen Vorteil vor allem in seiner enormen Kapazität liegt. Je nach Bauart (DVD-5, -9, -10, -18) können bis zu 26 herkömmliche CDs bzw. CD-ROMs auf einer dünnen Scheibe von nur 12 Zentimeter Durchmesser untergebracht werden (max. 17 GB). Nicht nur multimediale Lexika für den Computer, die heute auf mehreren CD-ROMs ausgeliefert werden müssen, lassen sich damit besser bedienen. DVD-Player - als Einzelgeräte mit TV-Anschluss schon für rund 250 Euro im Handel - oder entsprechend ausgestattete PCs bzw. Notebooks (DVD-Laufwerk, Software) spielen auch ganze Musik-Kollektionen und Spielfilme ab. Vorteilhaft ist, dass die Player abwärts kompatibel sind und herkömmliche CDs weiterhin akzeptiert werden.

Damit ein mehrstündiger Streifen in hervorragender Bild- und Tonqualität, Kinotrailer und sogenanntes Bonusmaterial (z.B. ein „Making of“, Interviews, Schauspielerbiografien) auf eine Scheibe passen, müssen trotz der hohen Speicherkapazität Komprimierungsverfahren eingesetzt werden, die überflüssige Informa- tionen wie gleichbleibende Hintergründe eliminieren (MPEG2-Codierung). Die Bildauflösung ist höher als die eines üblichen Fernsehgeräts und kommt über Computermonitore oder Datenprojektoren am besten zur Geltung (RGB-Ausgang). Erstmals ermöglicht die DVD über fünf unabhängige Audiokanäle einen Raumklang wie er bisher nur in guten Kinosälen zu hören war, vorausgesetzt man besitzt eine entsprechende Audioanlage (AC-3 Audioformat, bekannt auch als Dolby Digital). Neu gegenüber dem „alten“ Medium VHS-Cassette ist ferner eine Menüführung, über die man nicht nur einzelne „Kapitel“ im Film ansteuern, sondern vielfach auch mehrere Synchronfassungen oder Untertitel auswählen kann. Theoretisch ließen sich sogar verschiedene Blickwinkel einstellen (Multi-Angel) wie das bei den Formel 1-Übertragungen des kommerziellen Bezahlfernsehens realisiert worden ist. De facto wird diese Option jedoch kaum genutzt, was wohl damit zusammenhängt, dass die erweiterten Steuerungsmöglichkeiten der DVD in ästhetischer Hinsicht noch gar nicht recht erfasst worden sind. Verärgert reagieren viele NutzerInnen auf die Kopierschutzeinrichtungen, die ein problemloses Überspielen auf VHS-Kassetten oder Festplatten erschweren, und die sogenannten Ländercodes. Mit letzteren wollen Produzenten die volle Kontrolle über die weltweite Distribution erhalten und verhindern, dass Spielfilme privat auf DVD gesehen werden, bevor sie in die Kinos gekommen sind. Einige Hersteller verweigern sich aber diesem System und bieten Player ohne Ländercode an (code free), sodass man z.B. auch Scheiben aus den USA abspielen kann, was ganz legal ist. Ebenfalls legal ist in Deutschland die Nutzung von Hard- oder Software, die Kopierschutzvorrichtungen umgeht, solange die Kopie ausschließlich der privaten Archivierung dient.

DVD-Recorder, mit denen man zuhause Fernsehsendungen oder selbstgedrehte Videofilme aufzeichnen kann, sind erst seit kurzem erhältlich. Noch kosten Geräte und Medien zu viel, um dem Videorecorder ernsthaft Konkurrenz zu machen, zumal die selbstgebrannten Scheiben eine verhältnismäßig geringe Kapazität haben (max. DVD-5). Langfristig dürften die alten Bandmaschinen jedoch ausgedient haben.

Methodisch-didaktisches Potential

Im mediengestützten und medienkundlichen Unterricht ist die DVD insofern der herkömmlichen Videokassette überlegen,



als das lästige und zeitraubende Spulen entfällt. Mit Hilfe der Kapitelauswahl lassen sich schnell bestimmte Teile ansteuern; eine noch feinere Einstellung ist über Vor- und Rücklauffunktionen möglich. Nicht realisiert ist bislang ein Sprung nach eingegebener Laufzeit, obwohl das technisch durchaus machbar wäre. Einige Geräte und bessere DVD-Software für Laptop/PC bieten aber eine Lesezeichenfunktion, sodass die Lehrkraft vor dem Unterricht genau die Stellen als Sprungmarken markieren kann, die sie zeigen möchte. In ersten unterrichtspraktischen Erprobungen hat sich das sehr gut bewährt. Ausgezeichnete Qualität haben Standbilder, die man bei Verwendung eines Rechners und entsprechender Software (z.B. Power-DVD) sogar abspeichern und ausdrucken kann. (s. Abbildungen)

Für den medienkundlichen Unterricht liefert das Bonusmaterial häufig interessante Einblicke in die Entstehung eines Films. Es gibt sogar Produktionen, die eine Tonspur mit dem begleitenden Kommentar des Regisseurs anbieten. Die interessanteste Option ist aber zweifellos, einen Film in mehreren Sprachen ansehen zu können. Immer ist die Originalsprache darunter, bei internationalen Produktionen also meist Englisch. Manche Scheiben ermöglichen die Anwahl von bis zu acht verschiedenen Synchronfassungen und Untertiteln in weiteren Sprachen.

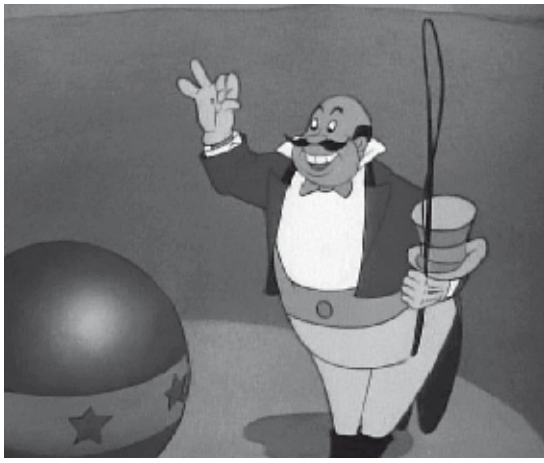
„Dumbo“ multilingual im multilingualen Klassenzimmer

Eine solche multilinguale Scheibe liegt mit dem Zeichentrick-Klassiker „Dumbo“ vor (USA 1941, Regie Ben Sharpsteen), den man in Englisch, Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Finnisch rezipieren kann; was übrigens auch bei anderen DVDs aus dem Hause Disney möglich ist. Für den Unterrichtsversuch in einer vierten Klasse wurde ein Notebook mit DVD-Laufwerk und -Software (Power-DVD), gute Boxen und ein Datenprojektor eingesetzt. Als Lernziele waren festgelegt worden: auf die Wichtigkeit des Kontextes beim Verstehen fremder Sprachen aufmerksam werden, Gemeinsamkeiten in europäischen Sprachen erkennen und zwei Sprachfamilien (germanisch, romanisch) unterscheiden. Dazu sollten v.a. die Sprachkenntnisse zweier Mädchen genutzt werden, deren Muttersprachen Portugiesisch bzw. Spanisch sind. Während sie im normalen Deutschunterricht ihre besondere Situation üblicherweise als defizitär erleben, sollten sie hier zu Sprachexpertinnen werden, deren Kompetenz über der der anderen Klassenmitglieder, der Klassenlehrerin und auch des Dozenten liegt. Die einzelnen Unterrichtsschritte seien kurz skizziert:

1. Rezeption eines kurzen Ausschnittes der DVD in Schwedisch ohne Bild. Äußern von Vermutungen über den Inhalt und die Herkunft der Sprache.
2. Rezeption desselben Ausschnittes mit Bild und Tonspur in Dänisch. Vergleich der gehörten Sprachen. Schriftliches Verfassen einer deutschen „Übersetzung“ und Vortrag einiger Schülertexte.
3. Erneute Rezeption in Portugiesisch. Übersetzung durch eine Schülerin portugiesischer Herkunft unter Beteiligung einer weiteren Schülerin mit spanischer Muttersprache. Vergleich mit den „Übersetzungsversuchen“ der anderen.
4. Bearbeitung eines Arbeitsblatts, bei dem einige fremdsprachliche Wörter des Filmausschnitts aus dem Spanischen, Portugiesischen, Schwedischen und Dänischen ins Deutsche übersetzt und der germanischen bzw. romanischen Sprachfamilie zugeordnet werden sollen.
5. Rezeption der restlichen Filmszene in portugiesischer Sprache mit Übersetzung durch eine Schülerin.

Leider erwies sich die eingesetzte Technik als nicht ganz zuverlässig: Nachdem die Kinder zunächst den Ausschnitt ohne Bild gehört hatten, stürzte der Rechner beim Zuschalten des Projektors ab, was zu einer lästigen Zeitverzögerung durch das erneute Booten führte. Der Stunde insgesamt hat dies aber nicht geschadet, denn das neue Medium und die Auseinandersetzung mit den fremden Sprachen waren für die Klasse offenbar so spannend, dass die Panne kaum Gewicht hatte. Über den Bildkontext und einige erkannte schwedische bzw. dänische Wörter kamen die Kinder zu einer naiven „Übersetzung“, die schon recht brauchbar war. Ohne Probleme konnten sie die Wortbeispiele des Arbeitsblatts den verschiedenen Sprachfamilien zuordnen und fanden selbstständig heraus, dass das Deutsche eher den germanischen Sprachen zugehörig ist, obwohl auch einige Wörter Gemeinsamkeiten mit der romanischen Familie aufwiesen.

Unumstrittener Star des Vormittags war aber die Schülerin portugiesischer Herkunft, die mit außergewöhnlichem Eifer bei der Sache war und ihre KlassenkameradInnen durch ihrer Sprachkenntnis verblüffte. Interessanterweise beteiligte sich auch ein Junge mit serbokroatischer Muttersprache deutlich aktiver als sonst am Deutschunterricht. Dies deutet darauf hin, dass die Beschäftigung mit fremden Sprachen alle SchülerInnen ausländischer Herkunft anspricht, unabhängig von der Sprache, die gerade untersucht wird. Multilinguale DVDs sind Medien, die einen solchen Sprachunterricht sehr gut unterstützen.

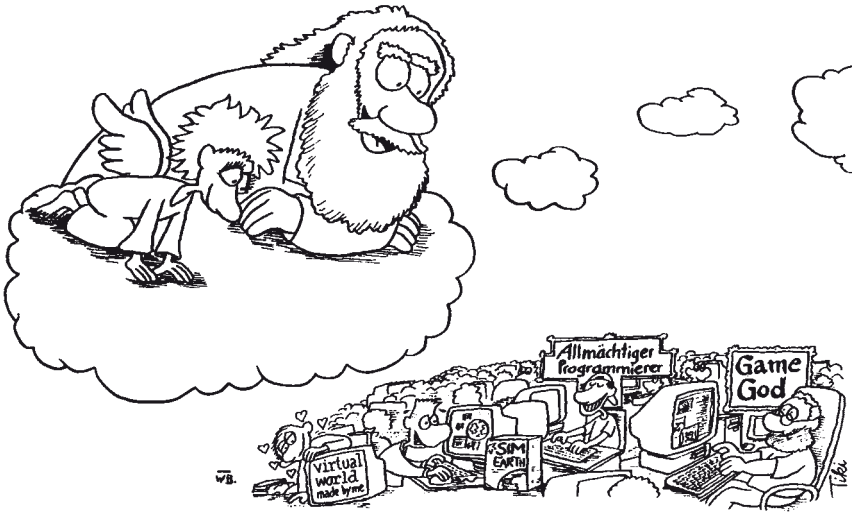


Literatur
Metzger, Klaus: Das klingt wundervoll! Via DVD Sätze in verschiedenen Sprachen lesen, hören und vergleichen. In: ders.: Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht: didaktische Voraussetzungen, Modelle und Projekte. Berlin, Cornelsen, Scriptor 2001. 54-57. - Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): „ ... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach 1998.

Katja Boehme

Jesus.de

Zum Einsatz des Internets im Religionsunterricht



»Sind die nicht niedlich? Man gibt ihnen ein paar graue Kisten, und schon fühlen sie sich wie ich.«

aus: KatBl 126 (2001)

Ob Bibelausgaben in den verschiedensten alten oder neuen Sprachen, ob theologische oder religionspädagogische Standardlexika, Konzilstexte, pastorale oder religionspädagogische Arbeitshilfen, ob Informationen zu kirchengeschichtlichen Epochen zwischen Urchristentum und heute oder über die Weltreligionen - für so gut wie alle wichtigen Themen des Religionsunterrichts (RU) werden im Fachhandel CD-Roms in großer Fülle angeboten. Noch umfangreicher als das Angebot von CD-Roms sind die zahlreichen theologisch interessanten und religionspädagogisch relevanten Internetadressen, die inzwischen in mehreren Veröffentlichungen zusammengetragen worden sind.[1] Vielfältig sind auch die Möglichkeiten des Einsatzes von CD-Roms und des Internets im RU: Religionslehrerinnen und Religionslehrer können das Internet für ihre eigene Fortbildung und zur Vorbereitung des Unterrichts nutzen, das Herunterladen von Texten, Bildern oder Liedern für den RU bereiten heute keine Schwierigkeiten mehr. Schüler/innen können mit Hilfe von CD-Roms oder bestimmter Internetadressen Inhalte des RU erarbeiten und vertiefen, ihnen stehen Chatrooms zur Vorbereitung von Diskussionen in der Klasse zur Verfügung,[2] auch Leistungsmessungen oder die Erarbeitung von Schülerreferaten sind mit bestimmten Programmen oder dem Internet möglich.

Aber werden diese neuen, ungeahnten Möglichkeiten den RU nicht wesentlich verändern?

Seit dem II. Vatikanischen Konzil (1962-65) und der Würzburger Synode (1974) bemüht sich die kath. Kirche in besonderer Weise um die Öffnung zur Welt. Korrelation von Glaubenswelt und Lebenswelt der Schüler heißt seitdem die für den RU noch immer aktuelle Devise. Will der RU den Anspruch der Korrelation auch heute erfüllen, muss er sich der Lebenswirklichkeit heutiger Schüler und Schülerinnen stellen, zu welcher der oft selbstverständliche Umgang mit Computer und Internet gehört. Das Medium Computer eröffnet mit seinen Möglichkeiten zweifellos eine neue Dimension der Freiarbeit. Und wenn gerade die katholischen Privatschulen sich für die Freiarbeit stark machen (wie der in der Diözese Rottenburg-Stuttgart entwickelte Marchthaler Plan belegt), ist damit auch ein Anspruch an den kath. RU verbunden. Mit der Freiarbeit am Computer verfügen die Schüler über neue, vielfältigere Informationsmaterialien, die sie sich - mehr von ihrem eigenen Interesse geleitet - in ihrem je eigenem Lerntempo und individuellen Wissensstand auf unterhaltsame Weise aneignen können. Wie in anderen Unterrichtsfächern werden auch im RU die Zugriffsmöglichkeiten zu Nachschlagmaterialien und Lexika durch die Benutzung des Internets und die Handhabung von CD-Roms erleichtert, sodass die Fähigkeit, Informationen selbständig zu erarbeiten, gefördert wird. Auch die Möglichkeiten interaktiven Lernens durch Chat-Rooms, Emails, Newsgroups etc. oder der Selbstpräsentation (einer Schule, einer Klasse, eines Projekts usf.) werden erweitert.

Computer und RU

Der Medieneinsatz ist im RU im Vergleich zu anderen geisteswissenschaftlichen Fächern schon immer eher hoch gewesen. Und spätestens seit dem Zielfelderplan (1974) ist erkennbar, wie sehr der RU auf ein die unterschiedlichen Bereiche von Identitätsfindung, Religion, Bibel, Christologie, Sozialität, Kirche und Anthropologie vernetzendes Lernen setzt, was eine Erweiterung und Ergänzung des linearen Lernens ermöglicht. Auch hierin kommt das durch Links verknüpfte und assoziative Lernen am Computer der Intention des RU entgegen. Ebenso ist dem RU laut Lehrplan fächerverbindendes und interdisziplinäres Lernen ein Anliegen, das durch den Einsatz des Internets auf anschauliche Weise verwirklicht werden kann. Wie andere geisteswissenschaftliche Schulfächer hat auch der RU kritische Mediendidaktik zu leisten. Hierin kommt sein gesellschaftskritisches Potential zum Tragen, wozu ihm das Internet viele Anschauungsbeispiele liefern kann: So können politischer Radikalismus, Fanatismus religiöser Gruppen oder Gewaltverherrlichung durch die Internetauftritte verschiedenster Hompages kritisch hinterfragt werden und den Diskussionen im RU als anschauliche Belege dienen. Das Internet kann somit dem RU als „Beispiel für den Umgang und das Verstehen von Kultur“[3] dienlich sein.

Jedoch hat nach Andreas Mertin „die mit dem Internet entwickelte Religiosität [...] ihre Spitze gerade darin, daß sie sich an die von der Kirche verbreitete Etikette nicht halten will, sondern die Beteiligten selbst als Produzenten von Theologie auftreten.“[4] Eine solch eigenständige Religiosität käme zwar neueren religionspädagogischen Ansätzen entgegen,[5] würde aber die Verbindlichkeit der christlichen Botschaft in Frage stellen und das bisheri-

ge an Lernzielen orientierte religiöse Lernen erheblich verändern. Auch wenn die eigenständige Erarbeitung und Entfaltung eines mündigen Glaubens sehr zu begrüßen ist, so setzt Spiritualität und theologische Kompetenz die personale Vermittlung von religiösem Fachwissen voraus. Wer könnte sonst fundamentalistische Internetseiten, die scheinbar seriöse Namen (z.B. http://www. bibelkunde.de) tragen und den User befragen, ob er „ein bibeltreuer Katholik" sei, als gefährlich einstufen?

An Aktualität wird es dem RU durch den Einsatz des Internets sicher nicht mangeln. Aber käme die geschichtliche Dimension des Christentums wegen der Schnellebigkeit des Internets nicht zu kurz? Kritisch zu sehen wäre auch (trotz der Öffnung verschiedener Chatrooms) die Gefahr der sozialen Verkümmerung von Schülerinnen und Schülern, der ja gerade der RU mit seinen ganzheitlichen Methoden entgegen wirken will. Der RU steht unter dem Anspruch, den Schüler als ganzen Menschen in seiner sozialen, ethischen, personalen und religiösen Entwicklung ernst zu nehmen. Daher kann der RU nur überzeugend sein, wenn er die Lebenswelt des Schülers in seiner Vielfalt und Buntheit miteinbezieht. Wenn der Computer in zunehmendem Maße zur Lebenswelt der Schüler gehört - und der RU den Einsatz des Internets im Sinne der korrelativen Didaktik unterstützt -, verändert der Einsatz des Computers den RU durchaus, weil das Medium, mit welchem Menschen kommunizieren, den vermittelten Inhalt prägt und den Menschen beeinflußt. Nun ist das Christentum als Glaube an die Person Jesus Christus eine personale Religion, die gerade in ihrer Vermittlung den personalen Beziehungscharakter zwischen Gott und Mensch, auch auf der rein anthropologischen Ebene zwischen Mensch und Mensch, nicht verzichten darf. Wird die Vermittlung religiöser Themen tatsächlich auf das Medium Computer reduziert, wird „nicht der Inhalt, sondern das Medium zur Botschaft" – wie Thomas Böhm mit den Worten McLuhans kritisch anmerkt.[6]

Der Einzug des Computers in die Schulen und in den RU ist nicht mehr aufzuhalten.[7] Er stellt Religionslehrerinnen und Religionslehrer vor ganz neue Herausforderungen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen über ein fundiertes Fachwissen verfügen, um die Seriösität einer aus dem Internet gewonnenen Information sachgemäß bewerten zu können. Ihre computertechnische Kompetenz bedarf ständiger Fortbildungsbereitschaft. Der Umgang mit Multimedia erfordert sowohl für die (meist aufwändige) Vorbereitung, als auch für die Durchführung und Nachbereitung von Unterricht hohe medienpädagogische Kompetenzen.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen über genügend symboldidaktische Kompetenz verfügen, um implizite religiöse Semantik sowohl von religiösen als auch von säkularen Internetpräsentationen erkennen zu können. Sie müssen sich um eine vertiefte Spiritualität bemühen, um Schülern den Unterschied von virtueller Welt, Wirklichkeit und spiritueller Welt vermitteln zu können. Setzen Religionslehrerinnen und Religionslehrer das Internet kompetent und gezielt ein (worauf auch in der Religionslehrerausbildung vermehrt vorbereitet werden muss)[8], wird der Computer den RU verändern, indem er die Aufgabe des Religionsunterrichts zwischen Wissensvermittlung und Lebenshilfe unterstützt.

Anmerkungen

1) Vgl. z.B.: Nethöfel, Wolfgang; Tiedemann, Paul: Internet für Theologen. Eine praxisorientierte Einführung. Darmstadt 1999. - Mertin, Andreas: Internet im Religionsunterricht. Göttingen 2000. - Eisele, Markus (Hg.): Internet-Guide Religion. Gütersloh 2001. - Unter den zahlreichen Internetangeboten s.: www.reliweb.de oder www.zum.de.

2) Vgl. die praxisnahe Schilderung von: Heinrich, Ralf: RU im Multimediaraum: Ein Chat zum Thema „Beten". In: KatBl 126 (2001), 178-183.

3) Vgl. Mertin (2000), 9.

4) Mertin (2000), 26.

5) Vgl. Bucher, Anton: Das Kind als Theologe. In: RL 1 (1992), 22f.

6) Böhm, Thomas: Ein Netz, das trägt: Was Kirche und Internet einander „zu sagen" haben. In: KatBl 126 (2001), 167-172, 167.

7) Vgl. die Themenhefte der religionspädagogischen Zeitschriften KatBl 126 (2001) Heft 3: „Religion und Medien" und ru 31 (2001) Heft 2: „Internet".

8) Am Institut für Ev. und Kath. Theologie/Religionspädagogik an der PH Freiburg wurden bislang zusammen mit Dr. Benno Schlindwein im Wintersemester 2000/01 und 2001/02 Seminare zum Einsatz des Computers im Religionsunterricht durchgeführt. Vgl. unter „Aktuelles" in: www.ph-freiburg.de/theo.

Volker Schneider

Internet - der neue Stern am Didaktikhimmel

Die Superdidaktik aus dem Bildschirm - Eine Glosse

Dem geneigten Leser sei vorausgeschickt, dass Ähnlichkeiten mit Personen dieser oder anderer Hochschulen weder real noch virtuell bestehen. Anspielungen auf gängige Literatur ist durchaus beabsichtigt. (Literaturliste beim Verfasser)

- Ja meine liebe und verehrte Kollegin, wenn ich Sie so bei Ihren Aktionen am Computer beobachte, dann beschleicht mich doch der Gedanke, dass Ihr Gerät eine riesige Zeitvernichtungsanlage ist.

- Aber, aber, Herr Kollege, so kann man das wirklich nicht sehen - Internet ist toll und durch den Hirsebrei müssen sich alle fressen, die in das gelobte Land des virtuellen Seins gelangen wollen.

- Ja, schon recht, aber sollten Sie nicht lieber von Kabelsalat, Datenmüll, kryptischen Handbüchern und Infoschrott, Installationstricks und Hardwarebösartigkeiten sprechen, von Viren und Hackern ganz zu schweigen! So, liebe Kollegin, fühle ich mich fast verstanden. Sie stecken zu meinem Bedauern mitten im Brei - was macht Sie eigentlich so sicher, dass Sie das Paradies erreichen, dass Ihr Stern am didaktischen Firmament auch leuchtet für uns, die wir alle im didaktischen Elend stecken?

- Nun: Wer will nicht in neue Welten schauen? Wer will eigentlich unmodern sein? Und dazu: unsere gesellschaftliche Entwicklung verlangt danach!

- Aha, das neue Medium hat schon deswegen den durchschlagenden didakti-

schen Wert beim Lernen?
- Jawohl, Internet ist neu und spannend und motiviert lernt sich´s leichter.
- Nun hat aber ein didaktischer Ketzer behauptet, der Computer, ohne den das alles ja wohl nicht geht, habe im Klassenzimmer nichts zu suchen.
- Auf die Begründung des Ewiggestrigen wäre ich wirklich gespannt!
- Ja, dieser Mensch behauptet zum Beispiel, die Lehrer wären pervertiert, wenn sie junge Menschen dafür loben, dass sie in der Landschulheimwoche sieben Stunden pro Tag im Internet surfen und chatten. Der Computer wird ja mehrheitlich als Spielgerät verstanden und genutzt - und zum gegenseitigen Abschreiben. Das ist nun wirklich nachgewiesen.
- Und?
- Nun ja, dafür brauchen wir nicht die Verkabelung in der Schule, sondern für das mühsame reale Lernen den wirklich realen guten Lehrer.
- Das streite ich nicht ab, allerdings: ein nicht fakultativ verkabelter Lehrer ist kein rundum guter Didaktiker. Er soll ja schließlich Vorbild sein.
- Ja das sehe ich: wie viele Computer stehen in Schulräumen herum - nur Freaks nutzen sie, weil die Software schon wieder modernisiert ist und mit ihr die Hardware veraltet. Wer soll das zahlen - und den Freak dazu?
- Das ist doch klar: Lehrer werden letztlich überflüssig, I-learning (Internetlearning) ist angesagt, Selbststudium total - endlich hat die Didaktik das erreicht, was die Pädagogik immer schon wollte!
- Und bei diesem Fortschritt über Geld zu reden, sollte ich mir wirklich sparen! Ich weiß, ich weiß, Frau Kollegin, für unsere Kinder sollte uns nichts zu teuer sein. Ja, da stimme ich Ihnen zu, aber wie wäre es mit einer angemessenen Didaktik?!
- Wie meinen Sie das?
- Nun ja, wir realen Didaktiker haben uns eigentlich immer überlegt, wie setze ich welches Gerät für welches Ziel mit welchen Schülern und mit welchem Inhalt in welcher realen Situation ein?

- Ein bisschen viel auf einmal!
- Nein überhaupt nicht, das schafft jede Lehrerin und jeder Lehrer jeden Morgen in sechs Stunden, jeden Schultag mit unterschiedlichen Klassen.
- Das ist es ja gerade, mit dem Computer geht das viel einfacher.
- Wieso?
- Der Lehrer und die Lehrerin brauchen nur das richtige Programm in der richtigen Situation einzusetzen, und schon wird gelernt. Dazu sind die wirklich guten Programme schon TÜF-geprüft, einfach zu nutzen, spannend, motivierend, alle Lernstufen berücksichtigend, die Inhalte leicht fassbar aufbereitet - eine ungeahnte Erlösung für den engagiert gestressten Lehrer.
- Also die Superdidaktik frei verfügbar für jede Unterrichtsstunde und für alle Schülerinnen und Schüler?!?
- Schön, dass wir einer Meinung sind, Herr Kollege!
- Langsam, langsam! Aber wenn ein Schüler anders denkt? In anderen Chreoden? Auf andere Weise Wissen erworben hat, auswählt und versteht?
- Auch das berücksichtigt ein gutes Programm, der Schüler und die Schülerin werden schon entsprechend eingeschätzt und virtuell eingestimmt.
- Und der reale Lernerfolg?
- Und ob: die Kinder werden intelligenter: der IQ steigt beim I-learning. Nachgewiesen! Ansonsten ist Lernevaluation ein weites Feld, um mit Theodor Fontane zu sprechen.
- Toll, das hätte ich ja fast vermutet. Und wie wäre das mit der virtuellen Realität? Wir sind halt visuell ausgelegte Lebewesen, und Bilder haben einen ungeheuren Effekt - und gerade elektronische Medien sind in der Lage, mit Bildern zu lügen. Also, um so gefährlicher ist das virtuelle Bild, so meinen Sie doch auch? Ein IQ schützt vor Lügen nicht. Am Ende unterscheiden die Kids gar nicht mehr zwischen selbsterlebter Realität und manipulierter Virtualität.
- Übrigens: auch Ihre persönliche Professorenrealität wird - leider, muss man anmerken - durch Ihre persönliche Brille gesehen. Sie wissen ja: man sieht nur das, was man weiß!
- Umso gefährlicher!
- Noch einen Pluspunkt hat das Internet: Das Internet ist für alle verfügbar. *Das* emanzipatorische Medium aller Zeiten!
- Nun, Frau Kollegin, können, könnten, sollten! - die Menschen tun es aber nicht: Die Internetzugänger sind weiß, jung, männlich, finanziell gut ausgestattet, dynamisch und nicht: weiblich, farbig, sozial schlechter gestellt und alt. Ist alles untersucht. 80% der Weltbevölkerung haben keinen Telefonanschluss, wie soll da der neue Stern für alle strahlen?
- Das wird sich schon noch ändern, Herr Kollege.
- So ist es! Ich habe gehört, dass bestimmte Projekte im Lande ausdrücklich keine Forschungsprojekte, sondern Umsetzungs- und Entwicklungsprojekte sind. Wir sind also Entwicklungsgebiet. Will man denn an wissenschafltichen Hochschulen gar nicht erforschen, was didaktisch mit welchen Effekten und mit welcher Effizienz gelernt und vermittelt wird?
- Kurz und knapp hierzu: pecunia non olet. Internet ist angesagt!

Hier endet der real bedenkliche Gesprächsversuch - ohne dass alle Argumente ausgetauscht wären oder zu einem Punktesieg für die eine oder andere Seite

Friedrich Gervé

Projekt „Kinderstadtplan multi-medial“

Multimedia-Softwareentwicklung an der Pädagogischen Hochschule

In Zusammenarbeit mit dem Vermessungsamt und dem Kinderbüro der Stadt Freiburg sowie verschiedenen Freiburger Schulen erstellt der Findefuchs-Verlag derzeit einen Kinderstadtplan für Freiburg. Dort finden sich stadtteilbezogen Pläne mit Ortsangaben und Informationen für Kinder und von Kindern. Mit Umfragen an den Schulen wurde versucht, den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder für „ihren“ Stadtplan zu entsprechen.

Als Ergänzung zur Printform soll im Rahmen eines Projekts an der Pädagogischen Hochschule eine Multimedia CD-ROM entwickelt werden, die den Kindern weitere Informationen in Text, Bild, Ton, Animation und Video sowie interaktive und spielerische Arbeitsmöglichkeiten, Orientierungsübungen am Plan und kreative Gestaltungsarbeiten anbieten kann. Die geplante CD-ROM soll sowohl im privaten Bereich als auch im Sachunterricht der (Freiburger) Grundschulen eingesetzt werden.

Mit der Einführung in das Autorensystem „Mediator“ sollen einerseits Lehramtstudierende die Kompetenz erwerben, multimediale Lehr- und Lernhilfen selbst erstellen zu können, andererseits sollen Studierende der Medienpädagogik oder Mediendidaktik Möglichkeiten kennen lernen und erproben, fachdidaktische (Sachunterricht) und grundschulpädagogische Forderungen in die reale Konstruktion eines „Multi-Mediums“ umzusetzen.

Der Projektcharakter dieses Vorhabens zeigt sich vor allem darin,

- dass mit verschiedenen öffentlichen Stellen und Fachbereichen interdisziplinär kooperiert wird,
- dass die Arbeit getragen wird von den unterschiedlichen Kompetenzen und besonderen Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (fachlich-inhaltlich, methodisch, organisatorisch, kreativ, künstlerisch, programmiertechnisch usw.) und
- dass es gerade auch in seiner „Außenwirkung“ interessant ist, da am Ende ein Produkt stehen soll, welches „marktreif“ als Lernmittel an die Freiburger Schulen gehen soll.

Didaktische Begründung

Als Ergänzung zum Printprodukt bietet die digitale Verarbeitung zum einen die Möglichkeit, Informationsbausteine multimedial anzureichern, zum anderen können hier den Kindern weitere interaktive Arbeitsmöglichkeiten angeboten werden. Die Softwarekonzeption setzt hierbei gezielt auf die Verbindung von Informations-, Übungs- und individuell zu gestaltenden Dokumentationselementen und fördert damit aktuelle Medienkompetenz. So bekommen die Kinder für die Orientierung im Nahraum - als wichtigem Prozess der Ausprägung von Identität - ein weiteres motivierendes Werkzeug an die Hand. Mit Hilfe des Programms kann aktiv eigenes Wissen konstruiert, dokumentiert und kommuniziert werden. Eingebettet in Lerngänge, Arbeiten mit dem gedruckten Plan, anderen Informationsquellen und Modellen soll die CD-ROM im Unterricht zum Einsatz kommen. (Abb. 1)

Inhalte, Aufbau und Funktionen

Die Inhalte der CD-ROM weisen zahlreiche Lehrplanbezüge (Klasse 3) auf:

- „In unserem Ort können Menschen vielfältige öffentliche Einrichtungen in Anspruch nehmen“ (markante Gebäude und Plätze wichtiger Einrichtungen für Kinder ...)
- „Von der Wirklichkeit zur Plandarstellung“ (Stadt- u. Stadtteilpläne, Luftbilder, Orientierungsübungen ...)
- „Die Veränderungen unseres Ortes haben Ursachen und Folgen“ und „Spurensuche: unser Ort hat eine Vergangenheit“ (Diashows und Videos zur historischen und aktuellen Stadtentwicklung, Verkehrs- und Energiekonzepte, Übungen an der Zeitleiste ...)

Vier vernetzte Programmteile sollen zur interaktiven Bearbeitung anregen.

Im Info-Teil (Abb. 2) sollen die Kinder Informationen zur Stadt (Lage, Geschichte, Übersichtsplan, Luftbild-Planbezüge, Öffentlicher Nahverkehr o.ä.) und zu den einzelnen Stadtteilen Freiburgs abrufen können, wobei Texte durch Bild-, Ton- und Videoelemente ergänzt werden.

Drittklässler beim Stadtspiel „vor Ort“

„Vom Modell zum Plan“

„Wege erkunden“ auf dem Stadtplan

Am PC entsteht der „eigene“ Stadtteilplan
Abb. 1

Abb.: 2: Informationen gewinnen

Im *Aufgaben-Teil* (Abb. 3) sollen Orientierungsaufgaben (z.B. „klicke auf das Münster" od. „klicke auf dem Plan die Stelle an, wo dieses Foto gemacht wurde" usw.), Quizfragen und andere Aufgaben (z.B. Puzzles) im Sinne eines Computer-Based-Training zur Übung angeboten werden. Die Übungen sollen sich direkt auf den Informationsteil beziehen und vielfältig und spielerisch gestaltet sein.

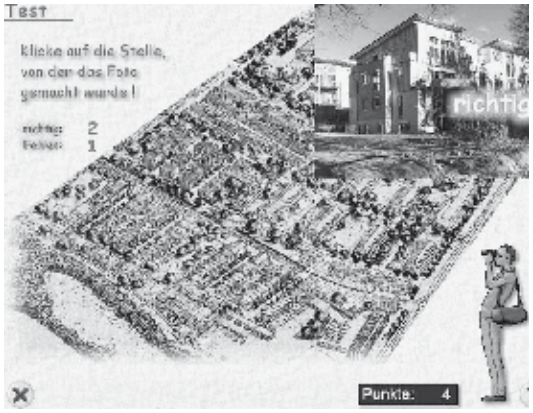


Abb. 3: Üben und trainieren.

Der *Arbeits-Teil* (Abb. 4) soll die strukturierte Gestaltung eigener Seiten ermöglichen („Mein Infoblatt zum Stadtteil ...", „Hier wohne ich", „Meine kleine Stadtführung", „Meine Straßenbahn" u.ä.), die entweder ausgedruckt oder aber im Programm selbst von anderen Nutzern eingesehen werden können.

Im *Werkzeug-Teil* soll ein einfaches Text- und Layoutmodul zur Verfügung stehen, welches die Übernahme und Bearbeitung von Textteilen aus dem Infoteil oder das Verfassen freier Texte erlaubt. Außerdem soll es hier eine Verbindung zum windowseigenen Malprogramm und ein erweiterbares Lexikon mit Volltextsuche und nach Möglichkeit eine Email-Funktion geben.

Nicht etwa eine völlig neue Art von Lernmedium wird am Ende dieser Arbeit stehen, sondern der Blick auf einen erfahrungsreichen Prozess zur Konstruktion eines Lernwerkzeugs mit neuen Möglich- keiten für die aktive Welterkundung der SchülerInnen.

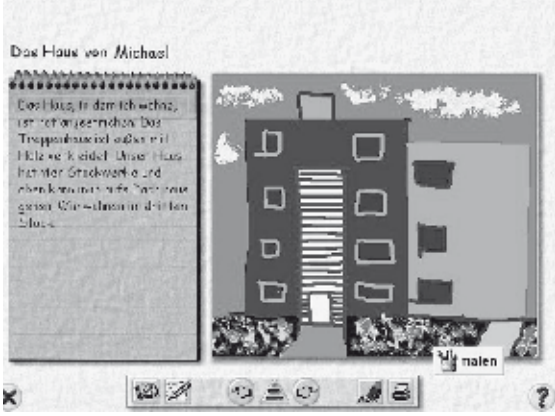


Abb. 4: Dokumentieren und individuell gestalten.
Fotos: Friedrich Gervé

Literatur

Ballstaedt, S.-P.: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim 1997. - Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg. Stuttgart 1994. - Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1993. - Hasebrook, J.: Multimediapsychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford 1995. - Informationen zum Autorensystem „Mediator" unter http://www.matchware.net. - Aktuelle Informationen zum Projekt unter http://home.ph-freiburg.de/gerve/kinderstadtplan.

Andreas Lutz

Multimedia mobil

Unterrichten und Präsentieren im Klassenzimmer

Noch vor einigen Monaten schlug der Medienbeirat beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in seinem sogenannten Medieneckenkonzept eine Ausstattung pro Klassenzimmer mit drei Schüler- und einem Lehrermultimediacomputer, einem Drucker und einen an der Decke festinstallierten Daten- und Videoprojektor vor. Der erklärte Wille der Landesregierung ist es, dass Baden-Württemberg bei der Multimediaausstattung in Schulen zur Spitze in Europa gehören solle. Deshalb steht das Erreichen des europäischen Spitzenwertes von 1:7 bei der PC-Schüler-Relation bis zum Jahre 2005 im Mittelpunkt[1].

Medieneckenkonzept „light"

Die Relation 1:7 wird erreicht, wenn alle Klassenzimmer der weiterführenden Schulen mit durchschnittlich zwei Multimedia-PCs ausgestattet werden und jede Schule zusätzlich im Schnitt 1,4 Computerräume à 16 Computer unterhält. Um aber das pädagogisch-didaktisch Wünschenswerte mit dem finanziell Möglichen in eine Balance zu bringen, sind nach Ansicht des Finanz- ministeriums höchstens eine PC-Schüler-Relation von 1:10 (d.h. 1 PC pro Klasse) und einen Daten-/Videoprojektor für vier Klassen, d.h. pro Stockwerk eine mobile Multimediaeinheit, finanzierbar. Dieses Medieneckenkonzept „light", wie es Norbert Brugger, Geschäftsführer des Städtetags Baden-Württemberg[2], nennt, wäre noch mit das weitgehendste Konzept in der Bundesrepublik Deutschland. Dazu gehört die Vernetzung aller Klassenräume unter Beibehaltung von Computerräumen und rechnerisch ein PC pro Klassenzimmer, eine mobile Multimedia-Präsentationseinheit pro Stockwerk (d.h. für 4 Klassenräume) und eine digitale Medienwerkstatt je Schule. Nach dieser Konzeption hätte jede weiterführende Schule die Möglichkeit, die konkrete Ausstattung aufgrund ihres pädagogischen Profils im Rahmen der oben genannten Vorgaben mit dem Schulträger zu vereinbaren. Beispielsweise könnte dies konkret heißen, dass eine Schule neben dem Computerraum noch eine multimediale Lernwerkstatt und eine digitale Multimedia-Werkstatt einrichtet.

Unverständlich und für die Praxis unrealistisch bleibt, dass die Grundschulen nicht in diese Multimediakonzeption einbezogen sind. Von der Pädagogik oder der Grundschuldidaktik gibt es keine vertretbaren Argumente, diesen Ausschluss zu rechtfertigen. Im Gegenteil: Die Grundschule ist die einzige

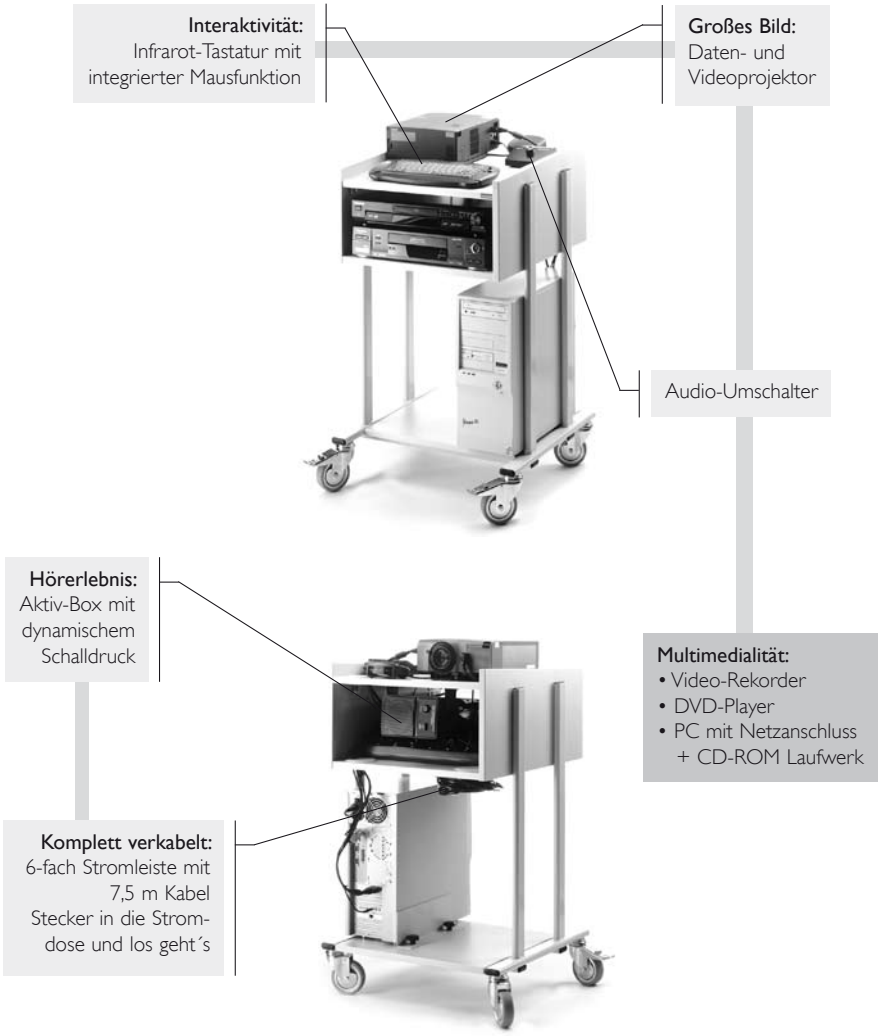
Schulart, in die sich der Computer als Lernwerkzeug in die tagtäglich praktizierte Unterrichtsorganisation nahtlos integrieren ließe. In der Freiarbeit etwa als mögliche Lernstation mit all den Vorteilen der inneren Differenzierung.

Multimediawagen Modell Freiburg

In der Schule lässt sich der Computer als ein didaktisches Medium in Lehr- und Lernprozessen als Werkzeug zum Lehren und Präsentieren wie zum Lernen und Produzieren einsetzen oder als Instrument zur Kommunikation und Kollaboration sowie zur Distribution und Recherche.

Der in Kooperation vom Medieninstitut der PH und dem Kreismedienzentrum Freiburg entworfene und in der Schulpraxis erprobte Multimediawagen wurde von einem EDV-Möbelhersteller[3] aus dem Schwarzwald hergestellt. Er verwirklicht die geforderten Funktionen der „Mobilen Einheiten für die Präsentation von Medien" nach der Konzeption des Medienbeirates beim Kultusministerium. Das Klassenzimmer ist der bevorzugte Einsatzort des Multimediawagens zur Unterstützung von SchülerInnen und LehrerInnen zum Zweck der Lehre und Präsentation.

Für den schulischen Einsatz im Unterrichtsalltag ist neben einer stabilen Ausführung und einer guten Standsicherheit ein leichtgängiges Rollverhalten und eine sofortige Einsatzbereitschaft ein absolutes Muss. Nachdem das Verlängerungskabel in die Stromdose eingesteckt worden ist, muss die Multimediapräsentation beginnen können: egal ob Video, DVD, CD-ROM oder Internet. Neben dieser technisch notwendigen Basis sind die pädagogischen, mediendidaktischen und ästhetischen Dimensionen von entscheidender Bedeutung. Da der 16 mm Film für den Schuleinsatz nicht mehr produziert wird, braucht man im Schulunterricht einen gleichwertigen Ersatz. Durch einen Daten- und Videoprojektor wird die Projektion eines angemessen großen Bildes möglich, und gleichzeitig kann das medienpädagogische Ärgernis Fernsehbild aus dem Klassen- zimmer verschwinden. Im Multimediawagen kommt dem Videorekorder neben seiner eigentlichen noch eine Brückenfunktion zu: Die in der Schule eingesetzten Unterrichtsfilme auf



Ergebnis der Kooperation von Medieninstitut, Kreisbildstelle und Schulmöbelhersteller: Multimedia-Wagen Modell Freiburg zur Präsentation von DVD, CD-ROM und Video im Klassenzimmer. Foto: Kreismedienzentrum (KMZ) Freiburg

VHS-Kassetten können weiter verwendet werden, sodass ein sanfter Übergang vom analogen zum digitalen Speichermedium möglich ist. Dass die noch bis jetzt wenig genutzten Möglichkeiten der DVD didaktisch ungeahnte Potentiale in sich birgt, bringt einen Mediendidaktiker ins Schwärmen: Bilder, Töne, Filme, Strukturskizzen, Animationen, Simulationen, frei anwählbare Sequenzen etc., und dies alles auf einer Scheibe. Nicht nur wegen der technisch ausgezeichneten Qualität der Bilder und Töne, sondern wegen der Wahrnehmungsästhetik medialer Zeichen durch die RezipientInnen gehört der DVD die Zukunft beim Medieneinsatz im Klassenzimmer.

Jedes Bild braucht in der Wahrnehmungssituation Klassenzimmer eine angemessene Mindestgröße zur Entfaltung seiner Botschaft, damit es vom Betrachtenden überhaupt erst ernst genommen wird. Allein dieses wäre schon ein probates Mittel, um der beklagten Bilderflut entgegen zu steuern. Ähnlich verhält es sich bei Tönen. Sprache, die nur noch als Geräusch ankommt, Musik und Geräusche, die nur noch als Lärmgemisch wahrgenommen werden können, zerstören die Aufmerksamkeit und das intendierte Wirkpotential. Die Höhen und Tiefen von Musik, Sprache und Geräuschen dürfen einen technischen Mindeststandard nicht unterschreiten und müssen sich messen lassen an den Hörgewohnheiten der heutigen Jugendlichen. Dabei muss es nicht ein Surround-Sound sein, aber die Höhen müssen deutlich und klar klingen und die Bässe dürfen nicht von irgendwelchen störenden Fremdvibrationen begleitet werden. Sollen Bild und Ton noch als Einheit wahrgenommen werden, darf der Lautsprecher nicht auf die Zuhörer

gerichtet werden, sondern muss zur Projektionsfläche ausgerichtet sein. Der Schalldruck muss deshalb ausreichend dimensioniert sein, damit die Schallwellen von der Projektionsfläche mit dem Bild zusammen reflektiert werden. Erst so kommt es bei RezipientInnen zu einem ganzheitlichen Wahrnehmungserlebnis. Wenn wir heute so oft von Lernumgebungen sprechen, so gehört die Medienpräsentation als ein Mosaiksteinchen auch dazu. Dieses ästhetische Erlebnis verleiht dem Inhalt Wichtigkeit und erreicht emotionale Wirkung. Dies wiederum gibt dem Lernprozess Tiefe. Werden die ästhetischen Dimensionen gestört, kommen auch die inhaltlichen Botschaften nicht an; und dies wirkt sich in der Haupschule weit negativer aus als im Gymnasium.

LehrerInnenausbildung ist gefordert

Zum Schluss sei noch unmissverständlich festgehalten, dass eine verkabelte und bedarfsgerecht ausgestattete Schule erst der Anfang ist, bzw. dass der Schulträger seiner Pflicht nachgekommen ist. Genauso notwendig ist eine medienpädagogische Beratung und Betreuung, eine angemessen auf Unterrichtsprozesse abgestimmte Software und vor allem ein mindestens genauso hoher Einsatz - wie der Träger bei der Ausstattung - bei der LehrerInnenfortbildung für die aktuelle Situation und während der LehrerInnenausbildung für die nahe Zukunft.

Anmerkungen

1) Abschlussbericht der AG Schulfinanzierung, bestehend aus Vertretern der Ministerien für Kultus (federführend), Finanzen sowie der Kommunalen Landesverbände, vom 11. Juni 2001.

2) www.staedtetag-bw.de.

3) Nähere Informationen unter: www.Gutmann-corp.com.

Helga Epp

Der Weg zum digitalen Schnitt

Eine interaktive Lernsoftware

Die Bearbeitung von Tönen - für Multimediapräsentationen, Ton- und Musikcollagen etc. - ist eine komplexe Angelegenheit. Es lag nahe, die Nutzung von Standard-Schneideprogrammen (z.B. Cutmaster oder Easy Cut) durch eine Lernsoftware für diejenigen nutzbar zu machen, die z.B. nicht auf die Aus- und Fortbildung öffentlich rechtlicher Rundfunkanstalten zurückgreifen können. Eingebettet war die Entwicklung dieser Lern-CD[1] in das internationale Medienprojekt „Creating Community Voices", das Anfang 2001 seinen erfolgreichen Abschluss an der Pädagogischen Hochschule fand. „Vielen Stimmen ein Gehör verschaffen" war der deutsche Titel des EU-Projektes im Rahmen des „Sokrates-Programms", das Bildungspartnerschaften zwischen universitären und außeruniversitären Einrichtungen fördert.

Im konkreten Fall bestand die Partnerstruktur aus elf verschiedenen Organisationen aus acht europäischen Ländern. In fünf Ländern wurden innovative Modellprojekte im Bereich der außerschulischen Medienbildung entwickelt, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen sollte ein leichterer Zugang zu neuen Kommunikationstechnologien und zu lokalen Medienprojekten, wie Bürgerradios oder Multimediazentren eröffnet werden.

Das deutsche Projekt war die Entwicklung des Lernprogramms zur digitalen Bearbeitung von Tönen. Das Programm gibt alle Hilfen an die Hand, die individuell dazu gebraucht werden. Die Lern-CD erlaubt es, sich entweder durch einen Kurs führen zu lassen oder auf konkrete Fragestellungen und Kapitel direkt zuzugreifen ohne sich in dem sog. Lehrplan zu bewegen.

Aber es ist ratsam, sich von dem Programm spielerisch einen eigenen Lernplan entsprechend der individuellen Kenntnisse zusammenstellen zu lassen, der dann Schritt für Schritt abgearbeitet wird.
Auch das Lerntempo kann individuell gestaltet werden. Die Lern-CD bietet zu allen Fragen der digitalen Tonbearbeitung vielfältige Übungen an. Neueinsteiger/innen beginnen mit den Grundlagen, die auch Hardware und Tontechnik beinhalten. Fachkundige Nutzer/innen können gleich mit der Arbeit im Cutmaster beginnen.

Der Cutmaster

Die wichtigsten Stationen des Programms sind der *Arranger* (hier werden die geschnittenen Teile zu einem Beitrag arrangiert), der *Cutter* (hier werden Töne geschnitten) und das *Aufnahmefenster*, (denn die Töne müssen ja irgendwie in den Computer gebracht werden). Bei allen Kurseinheiten gibt es die Möglichkeit, zu einzelnen Themen per Mausklick Hin- tergrundinformationen abzurufen, von einem Thema zum nächsten zu springen oder gezielt eine Einheit zu wiederholen. Das eigentliche Erlernen des Umgangs mit dem Cutmaster beginnt mit dem Erstellen eines sog. Arrangements, der „Klammer", die die verschiedenen Einzelteile eines kompletten Beitrags zusammenhält. Spielerisch wird dabei ein Beitrag gebaut und die verschiedenen Möglichkeiten, die der Arranger bietet, erklärt. Es wird geübt, wie im Arranger diese Einzelteile, die sog. Samples, geordnet, verschoben, angehört und bearbeitet werden können. Bearbeiten kann heißen ein Sample ein- oder auszublenden oder es in zwei Spuren übereinander zu legen, um beispielsweise die Synchronisation eines fremdsprachigen O-Tons zu ermöglichen.
Im Schneidefenster, dem Cutter, können diese Samples detailliert bearbeitet werden. Dabei werden die Töne in einer Wellenform visualisiert, was dem Schneiden nach Gehör ein optisches Element hinzufügt und somit vereinfacht. Die Lern-CD zeigt ausführlich, wie Ausschnitte eingefügt oder entfernt werden, wie Sequenzen wiederkehrend abgespielt werden und immer wieder neu bearbeitet werden können. Klar wird auch, dass im Gegensatz zum klassischen Bandschnitt die Passagen „im Hintergrund" erhalten bleiben. Den Nutzer/innen wird erklärt, wie irrtümlich vorgenommene Schnitte jederzeit rückgängig gemacht werden können.
Im Bereich des Aufnahmefensters wird nicht allein erklärt, wie eine Aufnahme mit dem Computer durchgeführt wird, sondern auf Wunsch kann auch auf die Theorie zurückgegriffen werden. Erklärt wird, was Samplefrequenzen bedeuten, und welchen Einfluss sie auf die Qualität der Aufnahme haben.
All die neuen Begriffe, die auf die Benutzer/innen zukommen und alles Wissenswerte rund um die Soundbearbeitung, werden in einem Lexikon erklärt. Zu jeder Kurseinheit lassen sich Materialien ausdrucken und zu einem kleinen Handbuch zusammenstellen. Der „Weg" durch die CD-Rom ist in Wort und Bild gut strukturiert und übersichtlich gestaltet. Der Autor Andreas Klug, der die CD für das Medieninstitut der Hochschule entwickelt hat, ist Diplompädagoge und seit vielen Jahren Radiojournalist. Seine konkreten Erfahrungen kommen den Nutzer/innen zugute. Nach Beendigung der Lern-CD steht dem realen Arbeiten mit Cutmaster nichts mehr im Wege.
Doch es gibt einen Wermutstropfen zu beklagen: Die Nutzer/innen werden ständig „begleitet". Das ist eine Schwäche des Lernprogramms. Wer einen Fehler macht, wird sogleich darauf hingewiesen. Wie es aber ist, ein Arrangement mit O-Tönen, mit Musik und mit Hintergrundinfos *allein* zusammenzusetzen, zu überblenden, Teile zu löschen, Sequenzen auszuwählen, etc. lässt sich so nicht erfahren. Um wirklich optimal zu lernen bräuchte man eine Cutmaster-Version - oder eine Übungsversion auf der Lern-CD. Nichtsdestotrotz werden die notwendigen Kenntnisse optimal vermittelt.

Technische Voraussetzungen

Die Schneideprogramme, auf die sich die CD bezieht, sind DigiRecord (Böhm Electronics) oder EasyCut (Creamw@re). Wobei Easy Cut eine weiterentwickelte Form des Cutmasters ist. Hier kann mit verschiedenen Sound-Dateiformaten direkt gearbeitet werden. DigiRecord erlaubt nur die etwas aufwendige Konvertierung von und in die bei Windows üblichen WAV-Dateien. Beide Programme laufen auf Rechnern ab 468 DX2-66 und problemlos auf Windows 95 und 98.

Anmerkung
1) Die CD-ROM ist erschienen im KoPäd-Verlag: Andreas Klug: Der Weg zum digitalen Schnitt. Interaktive Lernsoftware für die digitale Tonbearbeitung am "Cutmaster". Hg. vom Medieninstitut der PH Freiburg/Traudel Günnel. München 2000. CD-ROM (für alle gängigen Rechner geeignet).

Friedrich Gervé

Multimedia-Transfer 2001

Lernsoftware aus der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Wettbewerbsfinale

Im Rahmen der LearnTec (Europäischer Kongress mit Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie) wurde auch im vergangenen Jahr der Wettbewerb „Multimedia-Transfer 2001" durchgeführt. Aus 130 eingereichten Arbeiten aus den Bereichen Multimediale Lernsoftware, Multimedia/Internet-Tools, Creative Design und E-Business wurden 25 ausgewählt, die auf der Fachmesse präsentiert werden konnten und damit im Finale um die von der Wirtschaft gestifteten Preise konkurrieren sollten. „Ziel des Wettbewerbs ist es, jungen Talenten an Hochschulen und Forschungs-/Bildungseinrichtungen die Chance zu eröffnen, ihre Fähigkeiten interessierten Unternehmen zu präsentieren und damit den Transfer innovativen Knowhows in die Praxis zu fördern" (ASK 2001).
Mit dem Beitrag „Die Wespe" durfte ich als einer der Finalisten zur Präsentation meiner themenorientierten Softwarekonzeption für den Sachunterricht der

Grundschule im Februar 2001 nach Karlsruhe reisen. Unterstützt durch Mittel und Studierende der Hochschule konnte dort vier Tage lang präsentiert werden, was ich im Rahmen meiner Forschungsarbeit zur Frage nach „Wegen zur multimedialen Unterstützung von Lehr-Lernprozessen im Sachunterricht der Grundschule" in engem Kontakt mit SchülerInnen und ihren LehrerInnen entwickelt habe.

Abb. 1 Präsentation am ASK-Gemeinschaftsstand

Da die LearnTec losgelöst wurde von der Edut@in, der entsprechenden Veranstaltung für den Schulbereich, fand ich mich am Gemeinschaftsstand des Wettbewerbs zunächst etwas verloren zwischen Kolleginnen und Kollegen der Fachrichtungen Mediendesign und Informatik mit Projekten für die berufliche Weiterbildung und eher design-orientierten Arbeiten aus den Bereichen Produktpräsentation, Werbung, Kunst und Kultur. Um so überraschender war das große Interesse, das mir auch aus schulfremden Bildungsbereichen entgegengebracht wurde, ein Interesse an der didaktischen Konzeption und seiner Umsetzung in eine multimediale Lernumgebung. Ich durfte erfahren, dass auch von Seiten der Wirtschaft der Pädagogischen Hochschule eine hohe didaktische und methodische Kompetenz zugesprochen wird und dass man längst auch im Bereich der Grundschuldidaktik übertragbare Modelle für erfolgreiches Lehren und Lernen sucht und findet.

„Die Wespe"

Das Lernprogramm „Die Wespe" repräsentiert eine Konzeption themenorientierter Offline-Lernsoftware für den Einsatz im Sachunterricht der Grundschule. Die Schülerinnen und Schüler haben damit die Möglichkeit zu einem Unterrichtsthema Informationen zu sammeln, an Wissensbausteinen zu trainieren, Arbeitsdokumentationen zu erstellen und auszutauschen. Unter anderem mit einem klar gegliederten Aufbau, einem bewusst begrenzten Umfang mit exemplarisch-bedeutsamen Inhalten, sinnorientierten Medienkombinationen (Text, Sprache/Ton, Zeichnung, Foto, Animation, Video) und praktikablen Bearbeitungsmöglichkeiten und -zeiten werden lernpsychologischen, sachunterrichts- und mediendidaktischen Gütemerkmalen ebenso Rechnung getragen, wie den Erfordernissen der Unterrichtspraxis.

- Vernetzung von originaler und medialer Erfahrung durch sinnstiftende Medienkombinationen
- exemplarisch ausgewählte und sachunterrichtsdidaktisch aufbereitete Inhalte
- individuelle Lernwegvariationen durch interaktive Steuerung zwischen Offenheit und Systematik
- einfache Benutzerführung, konstante Steuerelemente und Orientierungshilfen
- Unterrichtstauglichkeit (Grundschule) durch Themenorientierung und vielseitige Bearbeitungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Öffnungsgraden innerhalb von angemessenen Lernzeiten
- motivierende Gestaltung bei bescheidenen Systemanforderungen.

Die vorgestellte Software wurde mit dem Autorensystem „Mediator" erstellt, welches auch geeignet ist, Studierende in die Erstellung einfacher multimedialer Lernsoftware einzuführen (siehe auch den Beitrag „Projekt Kinderstadtplan multimdial" in diesem Heft, S. 25) und daher auch auf Rechnern der Pädagogischen Hochschule von Seminargruppen genutzt werden kann.

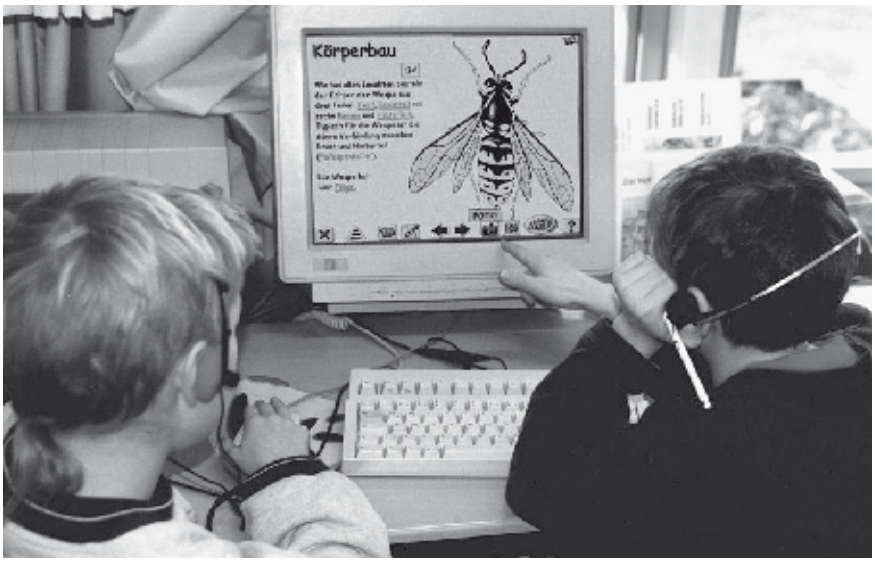


Abb. 2 Viertklässler bei der Arbeit mit dem Lernprogramm. Fotos: Friedrich Gervé

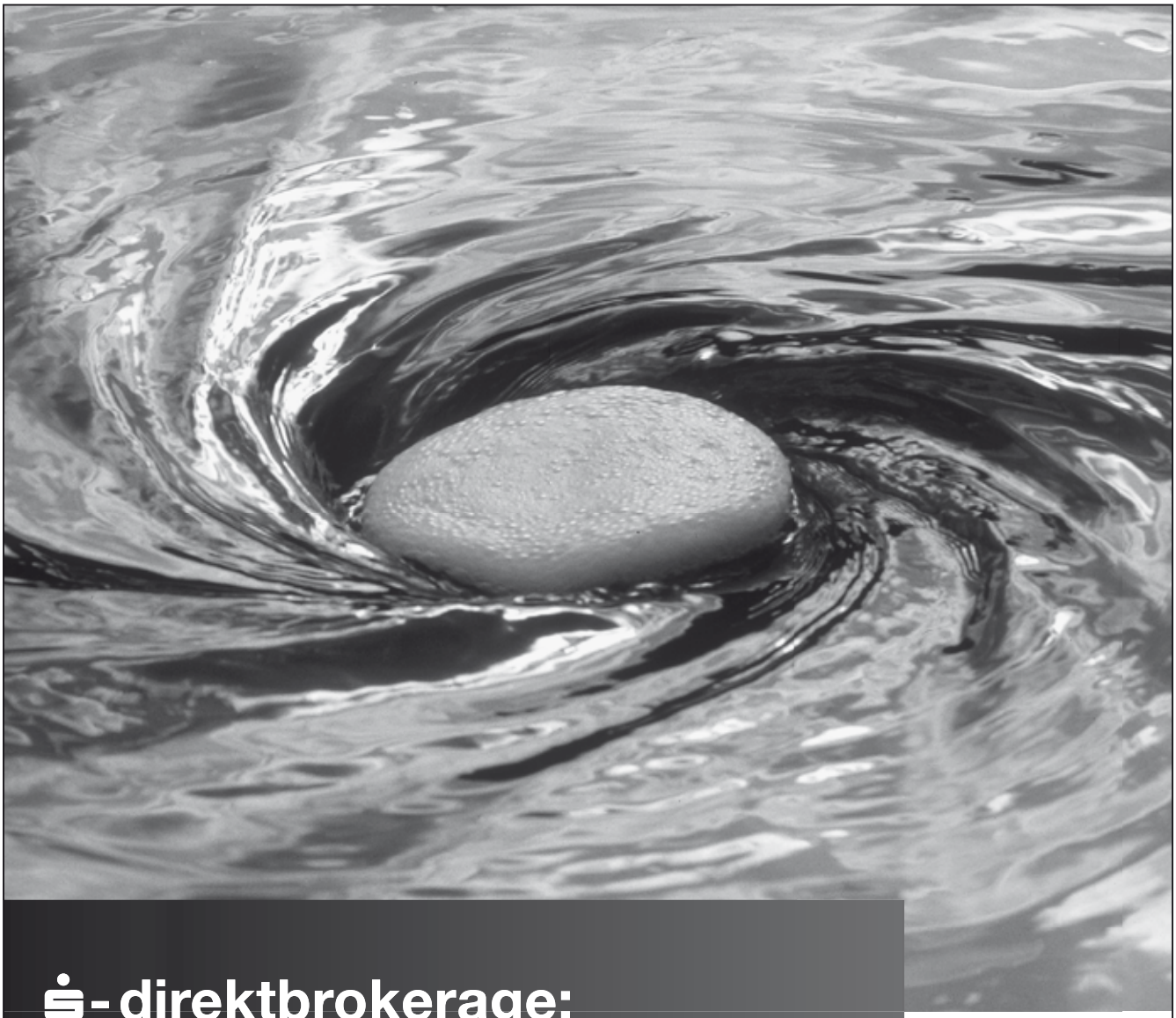
Die Software kann in unterschiedlichen Formen sinnvoll in die Unterrichtsarbeit integriert werden; in differenziert-gebundenen Phasen ebenso wie im Rahmen von Lernstationen, Wochenplan, freier Arbeit oder projektorientierten Vorhaben. Derzeit laufende Praxisstudien belegen diese These.

Als besondere Eigenschaften des Lernprogramms sind zu nennen:

- selbständig-aktiver Wissenserwerb zwischen Konstruktion, Übung, Instruktion und Gestaltung durch Programmgliederung in Info-, Test-, Arbeits- und Werkzeug-Bereiche

Literatur

ASK: Multimedia-Transfer 2001. Karlsruhe 2001 (auch: www.ask.uni-karlsruhe.de/transfer2001). - Gervé, F.: Der Computer als Medium im Sachunterricht. In: Mitzlaff, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Neue Medien in der Grundschule. Frankfurt /M. 1998, S.195ff. - Gervé, F.: Mit dem Computer lernen im Sachunterricht. In: Computer & Unterricht Heft 43 3/2001, Seelze 2001, S. 44-49. - Issing, L./Klisma, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1997. - Weitere Informationen zum Computereinsatz im Sachunterricht, zu Softwareentwicklung und -analyse unter http://home.ph-freiburg.de/gerve.



ṡ-direktbrokerage: Der „Rundum“-BrokerService

ṡ-direktbrokerage bietet Ihnen ein umfangreiches Leistungsspektrum rund um den Wertpapierhandel im Internet. Jederzeit, überall, flexibel, kostengünstig und professionell. Jetzt unter:

www.sparkasse-freiburg.de oder
www.baden24.de

SPARKASSE
FREIBURG - NÖRDLICHER BREISGAU

die Bank · das Vertrauen · der Erfolg

Berichte - Meinungen - Informationen

Heike Gumbel/Helga Epp

Eröffnung des Studienjahres 2001/2002

Preisverleihung

Auch in diesem Wintersemester wurde das Studienjahr mit einem offiziellen Festakt eröffnet. Nach einem ökumenischen Gottesdienst in der Auferstehungskirche begann die Festveranstaltung in der Aula der Hochschule. Die Begrüßung übernahm Prorektorin Ingelore Oomen-Welke mit einer originellen PowerPoint-Präsentation: Nach den Anfangsbuchstaben der „PH Freiburg" wurden die Anwesenden willkommen geheißen: P für Personal, F für Freiburg bis hin zu G für Gäste, das für die ausländischen Studierenden und Wissenschafler/innen stand.

Im Anschluss an diese eindrucksvolle Präsentation sprach Rektor Wolfgang Schwark über die wichtigsten Ereignisse des vergangenen Semesters. In Anbetracht der dramatischen Ereignisse vom 11. September galt sein besonderer Gruß den 180 ausländischen Studierenden, die sich an der Hochschule eingeschrieben haben. Gerade an einer Pädagogischen Hochschule erhält der tolerante Umgang mit Menschen aus anderen Ländern einen hohen Stellenwert. Er betonte, diesen Stand an Internationalität nicht nur halten, sondern weiter ausbauen zu wollen. Das zeige sich auch in den großen Wissenschafts-Austauschprogrammen wie z.B. Sokrates, Comenius, Erasmus, Lingua, in denen die Hochschule vertreten ist. In diesem Zusammenhang hob Rektor Schwark die bilinguale Lehrerausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen im Europalehramt und den Integrierten Studiengang hervor und wies auf die intensive Zusammenarbeit mit der Deutsch-Französischen Hochschule in Saarbrücken, deren Mitglied die Hochschule seit September 2001 ist, hin. Eine besondere Herausforderung für die Hochschule stellt in diesem Semester die hohe Zahl der Neuzugänge dar. Es haben sich rund 1200 Studierende zu einem Studium angemeldet, die damit ein Viertel aller Studierenden ausmachen.

Preisträger/innen und Gratulanten, vordere Reihe: Oliver Dieskau, Sabine Vetter, Bettina Schwerthöffer, Marita Schocker-von Ditfurth, Helga Yahja, Ines Bender, Anette Kurz, Roland Brodscholl, Johannes Zäpfel.
Hintere Reihe: Lothar Böhler, Vorsitzender der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Alfons Ruf, Domkapitular des Erzbischöflichen Ordinariats, Rektor Wolfgang Schwark, Bertl E. Humpert, stellvertretende Vorsitzende der Vereinigung der Freunde, Dieter Merkle, Vorsitzender des Hochschulrates, Nicole Sittig, Steffen Marstaller

Im Anschluss an die Rede des Rektors begrüßte Rainer Demattio als Sprecher des AStA die Anwesenden. Auch er verwies auf die hohen Anfängerzahlen im Wintersemester und wünschte sich insbesondere eine gute Kooperation zwischen Studierenden, Dozenten und Dozentinnen und dem AStA.

Den Höhepunkt der Semestereröffnung bildete die Preisverleihung für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten der Studierenden und Graduierten. Als Vertreter der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. übernahmen der Vorsitzende Lothar Bühler und Bertl E. Humpert als stellvertretende Vorsitzende die Gratulation und die Preisübergabe.

Die Themen der Arbeiten waren äußerst vielfältig. Roland Brodscholl setzte sich mit dem Thema „Soziale Interaktion beim Einsatz von Computern im Unterricht" auseinander. Unter dem Titel „Literatur und ihre Umsetzung mit bildnerischen Mitteln in der Kunst. Der semiotische Zusammenhang zwischen Text und Illustration und ihre Vermittlung in der Schule" zeigte Helga Yahja den Bezug der Zeichenpotentiale von Bild und Sprache und die daraus entstehende Wirkung auf. Anette Kurz befasste sich mit der „Jugendsprache in Frankreich - Konsequenzen für den Französischunterricht an der Realschule". Oliver Dieskau entwickelte den „Freiburger Skulpturenführer für Kinder. Lerngänge für Schülerinnen und Schüler der Realschule". Johannes Zäpfel suchte und fand „Wege in die Astronomie: Erprobung von Unterrichtsthemen für die Schule (S1-Stufe)". Auch Ines Bender beschäftigte sich mit dem Weltall: „Astronomie als fächerverbindendes Thema im Unterricht der Grundschule". Nicole Sittig begab sich auf die Reise nach „Ghana: Eine geographi-

sche Sachanalyse mit didaktischen Überlegungen zur Lehrplaneinheit 'Ein Land unter der Lupe' - im Geographieunterricht der Realschule". Steffen Marstaller ging in seiner Diplomarbeit der Frage nach dem außerschulischen Betreuungsbedarf von Grundschulkindern nach.
Domkapitular Alfons Ruf vom Erzbischöflichen Ordinariat übergab den Alfred-Assel-Preis an zwei Studentinnen für die herausragenden Leistungen ihrer Examensarbeiten im Fach Theologie. Bettina Schwerthöffer widmete sich der schwierigen Aufgabe: „Der Lernprozess 'Christen und Muslime' im interreligiösen Dialog". Die zweite Preisträgerin war Sabine Vetter, die sich mit dem Thema „Motivation im Religionsunterricht" befasste.
Zum ersten Mal wurde dieses Jahr ein weiterer Preis vergeben. Für die beste Habilitation gratulierte der Vorsitzende des Hochschulrates Dieter Merkle Professorin Dr. Marita Schocker-von Ditfurth, die sich in ihrer Arbeit „Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer mit dem beruflichen Selbstverständnis und der Rolle einer praxis- und forschungsorientierten Lehrerbildung" befasste. Sie dankte den Studierenden, die sie bei ihrer Studie unterstützten und sie an persönlichen Erfahrungen in Seminaren während des Studiums und des anschließenden Referendariats, den Fremdsprachenunterricht betreffend, teilhaben ließen.
Der Hochschulchor unter der Leitung von Christoph Schwartz rundete mit einer brillianten Darbietung den Festakt ab. Marcel Lang, Kantor aus Basel, sang in Begleitung von Matthias Hinterberger am Flügel das jüdische Gebetsstück „Ki K'schimcho" von Jacob Rappaport. Anschließend folgte eine Interpretation von Kurt Weills „Kiddusch", bei der auch der Chor mitwirkte. Beide Stücke gehören der synagogalen Musik an und sind auch auf der neuen CD des Hochschulchors „Musik in der Synagoge" zu hören.

Birgit Brümmer

Aus Schülern Bürger Europas machen

Bilinguale Lehrerausbildung

Seit dem Wintersemester 1998/99 gibt es den Integrierten Studiengang - *Cursus Intégré* zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der *Université de Haute Alsace in Mulhouse*; seit dem WS 1999/00 die Europalehrämter an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe. Die beiden ersten Studentinnen, Cläre Schmid (Lehramt Grund- und Hauptschule und Integrierter Studiengang) und Birgit Günther (Lehramt Realschule, dann Europalehramt) haben im Herbst 2001 an der PH Freiburg ihr 1. Staatsexamen abgelegt; eine gute Gelegenheit den Studienverlauf dieser neuen Studiengänge anhand des Werdegangs der beiden Studierenden zu skizzieren und die Struktur der daran anschließenden 2. Phase der Lehrerausbildung vorzustellen.
Das Europalehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen beinhaltet die normalen Lehramtsstudiengänge und erweitert sie um die europaorientierten Studien. In diesem Bereich wird Englisch oder Französisch (Variante a) oder ein Sachfach (Variante b) studiert; hinzu kommen „Bilinguales Lehren und Lernen" und „Kulturstudien/Pädagogik unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven". Ziel ist es, in acht Semestern, einschließlich eines Auslandssemesters, das mit einem Schulpraktikum verbunden werden sollte, sowohl die Lehrqualifikation in den jeweiligen Fächern, als auch die Qualifikation für das bilinguale Unterrichten, d.h. das Unterrichten eines Sachfaches in Englisch oder Französisch zu erhalten. Derzeit sind 240 Studierende im Europalehramt eingeschrieben.

Birgit Günther (r.), Europalehramt an Realschulen, Prorektorin Ingelore Oomen-Welke

Ausbildung mit europäischer Dimension

Birgit Günther hat sich im WS 97/98 an der PH Freiburg für das Lehramt an Realschulen mit den Fächern Mathematik, Französisch und Religion eingeschrieben. Im WS 99/00 wechselte sie zum Europalehramt. Vor ihrem Studium an der PH hatte sie bereits ein Jahr in Grenoble studiert, was ihr als Auslandssemester anerkannt wurde; ihr zweites Blockpraktikum machte sie ebenfalls in Frankreich. Sie hat ihr Studium in 8 Semestern abgeschlossen und wird im kommenden Februar als Lehramtsanwärterin am Realschulseminar den Vorbereitungsdienst beginnen. Den Wechsel zum Europalehramt bezeichnet sie als wichtige inhaltliche und strukturelle Erweiterung und Bereicherung ihres Studiums. Auch wenn sie nach dem Abschluss des 2. Staatsexamen zunächst nur in Baden-Württemberg unterrichten kann,

Cläre Schmid, Lehramt an Grund- und Hauptschulen/Integrierter Studiengang, Prof. Siegfried Abberger, Leiter der Außenstelle des Landeslehrerprüfungsamtes an der PH. Fotos: Birgit Brümmer

wird sie die während ihres Studiums erfahrene europäische Dimension in sprachlich-kommunikativer und soziokultureller Hinsicht an ihre zukünftigen Schüler und Schülerinnen weiter vermitteln.

Cläre Schmid hat ihr Studium im WS 1998/99 an der Hochschule im Lehramtsstudiengang Grund- und Hauptschule mit Schwerpunkt Grundschule und den Unterrichtsfächern Deutsch und Französisch begonnen und sich im Laufe des 1. Semesters für den Integrierten Studiengang (ITS) beworben, durch den sie später die deutsche und französische Lehrbefähigung erwerben kann. Nach dem 3. Semester hat sie die Zwischenprüfung abgelegt, im 5. und 6. Semester im Rahmen des ITS an der Universität in Mulhouse die *Licence des Sciences de l'Education* gemacht und direkt anschließend an der PH das 1. Staatsexamen. Ein Eingangstest zum ITS mit einem Auswahlgespräch, das in Zusammenarbeit mit der Universität in Mulhouse und dem *IUFM d'Alsace* in Guebwiller durchgeführt wird, und die Licence sind Voraussetzungen für die Aufnahme ins 1. Jahr am IUFM, dem französischen Lehrerbildungsinstitut, in dem der *Concours des Professeurs des Écoles* (Aufnahmeprüfung für angehende Grundschullehrer/innen) vorbereitet wird. Cläre Schmid ist seit Sep. 2001 am IUFM in Guebwiller. Sie ist nach ihren eigenen Worten gut im französische System integriert, was zum einen daran liegt, dass sie bereits ein Jahr in Mulhouse studiert hat, zum anderen hängt dies mit der neuen zweisprachigen Ausrichtung der dortigen Lehrerausbildung zusammen.

Im Februar 2002 wird Cläre Schmid für einen Monat ans Staatliche Seminar nach Lörrach gehen, um den Vorbereitungsdienst auf der deutschen Seite zu beginnen. Die zweite Phase ist ebenso wie die erste grenzüberschreitend organisiert und verzahnt. Alle Studienleistungen werden an den jeweiligen Partnerinstitutionen anerkannt, damit die binationale Ausbildung nicht länger dauert als die nationale. Im Mai/Juni 2002 wird Cläre Schmid den *Concours régional* machen, der ihr die Möglichkeit bietet, auf der elsässischen Seite und in einer bilingualen Klasse zu unterrichten. Das letzte Jahr ihrer Ausbildung wird sie dann zunächst am Staatlichen Seminar in Lörrach verbringen, um das 2. Staatsexamen vorzubereiten, so dass ihr danach auch die Möglichkeit offen steht, diesseits des Rheins zu unterrichten.

Um am Integrierten Studiengang teilzunehmen zu können, muss man sich entweder an der PH Freiburg im Lehramt oder Europalehramt Grund- und Hauptschule einschreiben oder an der UHA für ein DEUG d'Allemand (Deutsch oder ein anderes grundschulrelevantes Fach). Das erste Studienjahr verbringen alle Studierende an ihrer eigenen Hochschule; im Laufe des ersten Jahres findet das Auswahlverfahren statt.

Im zweiten Jahr kommen die französischen Studierenden an die PH, das dritte Jahr verbringen alle an der UHA und das vierte dient zur Vorbereitung auf das 1. Staatsexamen. Unterstützt wird der Integrierte Studiengang - *Cursus Intégré,* mit zur Zeit 41 Studierenden, von der Deutsch-Französischen Hochschule in Saarbrücken, die es sich seit ihrer Gründung im Jahre 1999 zur Aufgabe macht, die deutsch-französischen Hochschulbeziehungen zu fördern und auszubauen.

Heike Gumbel/Daniel Braun

Es ist Hochschultag!

Ein Hochschultag für Studierende und Lehrende

kreativ mit Figuren

Man stelle sich vor, es ist Hochschultag, und keiner geht hin.

Sicher. Ganz so schlimm war es nicht, als sich am 11. Dezember 2001 nach sechs Jahren erstmalig wieder Studierende, Dozierende, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu einem Hochschultag unter dem Motto „Erfolgreicher studieren..." zusammenfanden. Und dennoch: Eine gewisse Enttäuschung über die schwache Resonanz, auf die dieses Datum bei Teilen der Studierenden und Lehrenden stieß, war den Organisatorinnen und Organisatoren, die sich Wochen und Monate vorher und bis zur letzten Minute mit der Gestaltung des Hochschultages befasst hatten, anzumerken, als man sich um achtzehn Uhr in der Aula zur Abschlussveranstaltung einfand.

Begonnen hatte der Tag leider mit einem „ausgefallenen" Frühstück. Offiziell eröffnete gegen neun Uhr Prorektor Uwe Bong den Hochschultag. Er begrüßte die Anwesenden und berichtete, dass die

Idee zu diesem Hochschultag in der Studienkommission der Fakultät II entstand, wie sie reifte und schließlich zur Durchführung kam. Außerdem verwies er auf die Wichtigkeit von Projektarbeit, die sich nicht zuletzt durch die neue Prüfungsordnung, die eine verpflichtende Anzahl von Projekt-Stunden für Lehramtsstudierende vorschreibt, ergebe. Deswegen freute sich Bong, dass im Rahmen eines solchen Hochschultages eine Vorstellung von Projekten und ein Austausch über Projekte an der Hochschule stattfinden könne. Anschließend referierte Prof. Thomas Fuhr über Projektarbeit: Ihre Historie, ihre theoretischen Grundlagen und die Umsetzung in der Hochschulpraxis.

Erfolgreicher studieren

Studierende und Lehrende stellten die verschiedenen Projekte vor, die aktuell an der Hochschule durchgeführt werden oder in der Vergangenheit durchgeführt wurden und für die Zukunft wieder wünschenswert und durchführbar sind. „Medienbiographien männlicher und weiblicher Jugendlicher", „Computerprogramme für den Einsatz im Heimat- und Sachunterricht", „Trinationale Begegnungen", „PSI: virtuelle Lernkurse zur Psychologie", „Drama-Theater-Schule", „Unbekannte Forscherinnen in den Naturwissenschaften und der Geographie", „Ferien-Projekt Kunstschule Offenburg: Welten in Zelten", dies sind nur einige Titel vorgestellter Projekte, die einen Eindruck über das breit gefächerte Projekt-Angebot geben sollen. Die unterschiedlichen Projekte und ihre Präsentationen (besonders die Installationen der Projekte „Spiel & Poesie - Kreatives Figurentheater für die Schule" und „Welten in Zelten") ergaben für die anschließende Mittagspause jede Menge Gesprächstoff. Man konnte sich auf dem Campus schon mal „warmtalken" für die folgenden Stunden, in denen es vornehmlich darum gehen sollte, in öffentlichen Sitzungen Ideen, Meinungen und konstruktive Kritik zu äußern, entgegenzunehmen und daraus die nötigen Schlüsse zu ziehen bzw. Lösungsansätze zu finden. Nachdem einige kritische Bemerkungen über die Dinge, die am Hochschultag selber und im Vorfeld nicht gut liefen, gefallen waren, beschäftigte man sich mit den eigentlichen Fragen: Warum sind die Seminare - vor allem die Einführungen - so überfüllt? Wie kann man die Systeme der Listeneintragungen optimieren, wenn man sie schon nicht ganz umgehen kann? Wie kann man als Lehrende/r studentische Seminarbeiträge besser moderieren bzw. den Studierenden bei der Vorbereitung helfen? Wie kann das Lehrangebot differenziert werden und wie können Studierende darauf Einfluss nehmen?
Gegen achtzehn Uhr mussten die Diskussionen beendet werden, denn man wollte sich ja noch zu einer Abschlussveranstaltung in der Aula treffen. Dort richtete zunächst Prorektor Uwe Bong noch einmal das Wort an die Anwesenden und zog die Umstände bedenkend ein deutlich positives Resümee. Anschließend machte Marion Degenhardt, die stellvertretend für alle sprach, die bei der Organisation des Hochschultages mitgewirkt hatten, klar, dass auch der Hochschultag als Projekt zu sehen sei, an dem es sicher noch einiges zu verbessern gäbe. Schließlich beendete man den offiziellen Teil des Programms und ließ sich von den Präsentationen unterhalten, die Jutta Heppekausen mit ihrer „Playback-Gruppe", Birgit Kindler mit der Theatergruppe der PH sowie Ursula Elsner und Reinhold Voß mit ihrer Projektgruppe „Drama-Theater-Schule" vorbereitet hatten.
„Ich fand den Hochschultag geil! Endlich fühlte ich mich mal so richtig ernstgenommen!" sagte eine Studentin später am Abend bei Laugenbrezeln und Apfelsaftschorle. Na also!

Gerd Bräuer

Gemeinsam schreiben, lesen, lernen

Das Schreibzentrum

Wer kennt sie nicht, die Angst vor dem leeren Blatt, der schiefen Formulierung, falschen Satzstruktur - der eigenen Unzufriedenheit und drohenden Blamage vor den Leser/innen? Selten haben wir Gelegenheit und Mut, diese Not anderen mitzuteilen.
Bei erfolgreicher Schreibpraxis ergeht es uns aber nicht viel besser: Der gelungene Text erfährt zwar formale Anerkennung durch Zensuren, Scheine oder Publikation. Das Gespräch darüber findet jedoch nur selten statt. Was noch seltener geschieht ist *gemeinsames* Schreiben. Mit dem Bild vom einsamen Poeten im Kopf meinen wir, das Schreiben in einer Gruppe funktioniere nicht gut.

Das Schreibzentrum, das seit Oktober 2001 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufgebaut wird, möchte für alle drei Szenarien - Beratung, Erfahrungsaustausch und gemeinsames Schreiben - Gelegenheiten und Räume schaffen, die weit über den Rahmen der Hochschule hinaus reichen. Offene Angebote wie individuelle Schreibberatung, Tutorien an den Schulen, Lehrerfortbildung und Schreibwerkstätten für freie Gruppen oder Träger von Immigrantenbetreuung und Sozialarbeit sollen Studium, Lehre und Lernen enger mit Menschen außerhalb der Hochschule verknüpfen.

Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben

Schreiben im Wissenschaftsdiskurs muss

gelernt werden. Zwar ist uns allen bewusst, dass wissenschaftliches Schreiben sich grundsätzlich vom schulischen Aufsatzschreiben unterscheidet, der Hochschulalltag scheint jedoch trotzdem davon auszugehen, dass Studienanfänger/innen bereits über entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. Nicht wesentlich besser ist die Situation während des Studiums: Für ein Feedback auf Entwürfe und überarbeitete Fassungen bleibt bei Lehrenden und Studierenden kaum Zeit. Was einzig zu zählen scheint, ist die fertige Beleg- oder Hausarbeit - das Produkt -, dessen Qualität schließlich mit einem Schein attestiert wird. Ein vielschichtiger und pädagogisch äußerst wertvoller Lernprozess bleibt somit leider ungenutzt.
Jene o.g. Lernmöglichkeiten sollen mit Hilfe von SchreibberaterInnen zukünftig besser genutzt werden. Diese Studierenden stehen zum Gespräch zur Verfügung oder können begleitend zu einer Lehrveranstaltung von der Lehrkraft angefordert werden. Beide Varianten sind wichtig: die erste wegen ihres individuellen (und spontanen) Charakters, die zweite aufgrund ihrer Eingebundenheit in den speziellen Diskurs einer Wissenschaftsdisziplin. Beide Beratungsmöglichkeiten haben jedoch eine Notwendigkeit gemeinsam: Sie müssen in den Verlauf von Lehr- und Lernprozessen inhaltlich *und* organisatorisch integriert werden. Das wiederum erfordert konkrete hochschuldidaktische Konsequenzen.

Schreiben in den Disziplinen - eine Herausforderung für die Hochschuldidaktik

Eine Lehrveranstaltung, die bisher hauptsächlich auf die Rezeption eines Texte-Kanons ausgerichtet war, bedarf einiges an Umgestaltungsarbeit, wenn dem Schreiben als *Lernprozess wissenschaftlichen Arbeitens* ein eigenständiger Platz eingeräumt werden soll: Wie verbinde ich Lesen und Schreiben auf inhaltlich und methodisch sinnvolle Weise? Welche Rolle können studentische Texte dabei spielen? Wie viel Zeit räume ich ein für Entwürfe und Überarbeitungen? Wie organisiere ich den Mehraufwand an Kontrolle und Feedback? Das Schreibzentrum, gemeinsam mit dem Zentrum für Weiterbildung und Hochschuldidaktik, möchte für solche und ähnliche Fragen eine Runde des kontinuierlichen Erfahrungsaustausches einrichten und damit Lehrende ermutigen, entsprechende Veränderungen in der eigenen Lehrpraxis auszuprobieren. Hiermit würde nicht zuletzt auch ein wesentlicher, persönlicher Beitrag zur Hochschulstudienreform geleistet werden.

Portfolios als Bewertungsalternative

Eine einschneidende hochschuldidaktische Konsequenz verbirgt sich hinter der Tatsache, dass Haus- und Belegarbeiten - einmal verstanden als Endpunkte eines mehrstufigen Schreib*prozesses* - nicht mehr ausschließlich als Produkte bewertet werden können. Mit dem herkömmlichen Bewertungsansatz blieben wichtige Leistungsbereiche wissenschaftlichen Arbeitens, wie es zum Beispiel die reflexive Praxis als Grundvoraussetzung für Textkritik und -überarbeitung darstellt, unbeachtet.
Das Portfolio hat sich für das Erfassen von Prozess- *und* Produktqualitäten verschriftlichter Leistungen als besonders günstig erwiesen. Es dokumentiert nicht nur die Entwicklung eines Textes, sondern gibt außerdem Einblick in den Kontext der jeweiligen Schreibarbeit. Dieser Kontext umfasst Gelesenes, Gehörtes und Gesehenes genauso wie soziale Kontakte und Einflüsse, die zur Entwicklung eines Textes beigetragen haben. Auf diesem Wege wird es übrigens für die Lehrenden ohne extra Aufwand möglich einzuschätzen, inwieweit und mit welchem Ergebnis die o.g. Formen der Schreibberatung von den Studierenden genutzt wurden. Der entscheidende Vorteil des Umgangs mit Portfolios scheint jedoch in der Praxis disziplinübergreifenden Denkens und Handelns zu liegen: Indem ein Thema auch außerhalb seiner Disziplingrenzen verhandelt wird, werden Anknüpfungs- und Verwertungsmöglichkeiten deutlich, die bei der herkömmlichen Entstehung von Beleg- und Hausarbeiten meist im Verborgenen bleiben.
Für diesen cross-disziplinären Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens möchte das Schreibzentrum ebenfalls eine Gesprächsrunde einrichten, nicht zuletzt mit dem Ziel, Portfolios als eine grundsätzliche Bewertungsalternative im Rahmen der Hochschulbildung zu diskutieren.

Hans Rainer Sepp

Leben als Phänomen

Internationale Tagung des Eugen-Fink-Archivs: Freiburger Phänomenologie

Abschluss des Eugen-Fink-Symposiums im Volksbildungsheim Waldhof, Freiburg

Das Eugen-Fink-Archiv an der Pädagogischen Hochschule veranstaltete vom 20. - 24. Juli 2001 gemeinsam mit den *freiburger dialogen* sowie dem Prager Zentrum für Phänomenologische Forschung und dem Zentrum für Phänomenologie in Tokyo eine internationale Tagung zum Thema des Lebens aus der Sicht der Philosophie.

Nach einem Auftakt im Freiburger Stadttheater mit einem Programm für ein breiteres Publikum, in das Stadtrat Prof. Dr. Hans Essmann für die Stadt Freiburg sowie Prof. Dr. Hugo Ott für die *freiburger dialoge* einführten, eröffnete am Tag darauf an der Pädagogischen Hochschule Rektor Wolfgang Schwark den wissenschaftlichen Tagungsteil. Die Tagung widmete sich dem Grundthema der Phänomenologie: Das Phänomen des Lebens, phänomenologisch festgemacht in Begriffen wie Subjektivität und Dasein, Geschichtlichkeit und Lebenswelt, aber auch Natursein, erbte die Phänomenologie von Denkern wie Friedrich Nietzsche, Wil-

helm Dilthey, Paul Yorck von Wartenburg, William James, Henri Bergson. Wie kaum ein anderer Begriff charakterisiert das schlichte Wort 'Leben' insbesondere die *Freiburger Phänomenologie*. Sofern diese seit ihren Anfängen in engem Austausch mit Philosophierenden aus dem Fernen Osten steht, lag es nahe, dieses Thema auch in einem Dialog des Westens mit dem Osten zu verhandeln.

Die Verbindung mit Japan besteht für die Freiburger Phänomenologie seit nunmehr bald achtzig Jahren. Schon Anfang der zwanziger Jahre hörten bei Husserl, Heidegger und Fink viele japanische Dozenten und Professoren, unter ihnen Baron Kuki Shuzo, Tanabe Hasime und Miyake Goichi. Nach Husserls Emeritierung veranstaltete Eugen Fink für die Gäste aus dem Fernen Osten spezielle Seminare, damals „Japaner-Seminare" genannt. Später, im Jahr 1970, gab Nitta Yoshihiro in Japan einen Sonderband der Zeitschrift Shiso heraus und begründete damit die neuere Phänomenologische Bewegung in Japan. In ihr erwachte das Interesse an der Freiburger Phänomenologie erneut.

Die Tagungsbeiträge holten Voraussetzungen aus ihrer Verdeckung, in die heute das Verständnis von 'Leben' gerade im wissenschaftlichen Bereich verwoben ist, wenn Leben beispielsweise ganz und gar unwissenschaftlich auf den Kontext der Biowissenschaften reduziert wird.

Im ersten Tagungsabschnitt zeigten Guy van Kerckhoven, Taguchi Shigeru, Helmuth Vetter, Tangi Hirokazu, David Mik und Takeuchi Dai die Ursprünge einer Phänomenologie des Lebens auf, die ihre Wurzeln im Freiburg der zwanziger Jahre besitzt: bei Edmund Husserl, dem Begründer der Phänomenologie, mit seinem zentralen Begriff der Lebenswelt, der von da an seinen Siegeszug durch wissenschaftliche Disziplinen antrat; bei Martin Heidegger, der in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg in Anlehnung an Bergson und Dilthey, den Begriff des Lebens in das Zentrum seines Denkens, stellte, bevor er ihn durch den Begriff des Daseins ablöste; bei Eugen Fink, der Husserls Phänomenologie des transzendentalen Bewusstseinslebens durch eine von Kant und Hegel inspirierte spekulative Tieferlegung des Lebensbegriffs neu fundierte. Nicht minder wesentliche Spuren hinterließ der Begriff, wie des weiteren Kah Kyung Cho, Ronald Bruzina und Javier San Martin darlegten, im Denken von Karl Löwith, Ortega y Gasset und Maurice Merleau Ponty.

Der zweite Tagungsabschnitt belegte eindrucksvoll die Aktualität einer phänomenologischen Auslegung des Begriffs des Lebens. Darauf weisen gegenwärtige phänomenologische Entwürfe wie in Frankreich derjenige von Michel Henry, der mit einer „radikalen Lebensphänomenologie" neue Wege beschreitet (Yamagata Yorihiro und Rolf Kühn), oder in Deutschland derjenige von Heinrich Rombach, dessen Denken als vertiefte Variante einer Philosophie des Lebens apostrophiert werden kann (Georg Stenger), ebenso wie Arbeiten japanischer Phänomenologen: Der Nestor der neueren japanischen Phänomenologie, Nitta Yoshihiro, führte vor, wie der Lebensbegriff in ein neues kosmologisches Denken transformiert werden kann, und Kawamoto Hideo erprobte ihn phänomenologisch in einem autopoietischen Ansatz. Weitere Reflexionen zu einer "Phänomenologie des Lebens heute" boten überraschende Einsichten aus dem Blickwinkel einer psychiatrischen Anthropologie (Wolfgang Blankenburg), einer ökologisch orientierten Phänomenologie (Lester Embree), aber auch zu Raum und Farbe (Murata Junichi) und einer Phänomenologie des Lebens und des Todes (Tani Toru).

Ein abschließender Tagungsteil nahm sich der Thematik im Kontext des Ost-West-Dialogs an und präsentierte Untersuchungen zum Verständnis des Lebens in östlichen Denkentwürfen (Shiba Haruhide über die Yogacara-Schule, Yamaguchi Ichiro über Leben und Ich im Mahayana-Buddhismus, Sato Yasukuni über Watsuji, Rolf Elberfeld über Nishida Kitaro), aber auch komparatistische Fragestellungen wie diejenigen von Nagai Shin zur jüdischen und östlichen Mystik oder von Yoshiko Oshima zu Heidegger und Zen.

Vergleicht man in puncto Phänomenologie Japan mit Deutschland, so stellt man fest, dass heute an japanischen Universitäten ca. 300-400 Personen auf dem Gebiet der Phänomenologie lehrend und forschend tätig sind - ein vielfaches mehr als in Deutschland, dem Ursprungsort der Phänomenologie. Ein Reimport phänomenologischen Denkens ist mithin dringend vonnöten.

An der Tagung nahmen 24 Referentinnen und Referenten aus acht Ländern teil. Die Hälfte der Referenten kamen von japanischen Universitäten, die andere Hälfte aus Deutschland, Österreich, Belgien, der Tschechischen Republik, Spanien, Korea und den USA. Die Tagung selbst stand unter der Schirmherrschaft des Oberbürgermeisters der Stadt Freiburg, Dr. Rolf Böhme, sowie des japanischen Generalkonsuls, Herrn Takeshi Nakane. Besondere Förderung erfuhr sie von The Japan Foundation und den *freiburger dialogen*.

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 11
Aufklärung - Projekt der Vernunft
Herausgeber: Jürgen Jahnke

Diese Aufsatzsammlung zum 18. Jahrhundert unternimmt eine interdisziplinäre Annäherung an die Epoche der Aufklärung. Neben Beiträgen zur Theologie, Sprache und Literatur, Musik werden die Spätaufklärung in Freiburg sowie anhand der heutigen Kritik eines universellen Vernunft-Konzepts Konsequenzen für einen tragfähigen Bildungsbegriff erörtert.
168 S., 24 Abb., 1998, 20.35 €

Band 12
Gegenwart verändern - Zukunft gestalten
Herausgeber: Günter Brinkmann

Schulen und Hochschulen sind heute in besonderer Weise zur Qualitätsentwicklung aufgerufen. Dies wird im internationalen Bereich seit mehr als zehn Jahren im Zusammenhang mit der Debatte um Evaluation von Schule und Hochschule diskutiert. Die Autoren dieses Bandes plädieren dafür, das Ziel der Effizienzsteigerung durch Initiativen, die von Betroffenen selbst ausgehen, anzustreben.
160 S., 10 Abb., 2000, 20.35 €

Band 13
Realschule und Schulentwicklung
Herausgeber: Konrad Fees

Die Realschule ist unbeirrt von den großen schulpolitischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte ihren Weg gegangen. Sie gilt als Glücksfall und vorzeigbares Beispiel für eine gelungene bildungspolitische Modernisierung.
In diesem Band wird in grundlegender Weise die Besonderheit des Mittleren Bildungsweges herausgestellt. Das sich wandelnde Erscheinungsbild der Realschule wird in den Kontext der aktuellen Schulentwicklung gestellt und es werden Perspektiven für eine Fortentwicklung dieser erfolgreichen Schulart aufgezeigt.
220 S., 12 Abb., 2000, 20.35 €

Stephan Marks

Was bewegte sie, Hitler zu folgen?

Das Forschungsprojekt ‚Geschichte und Erinnerung'

Adolf Hitler beim NS-Erntedankfest 1937. Foto: Spiegel Spezial Nr. 1/2001

„Interessanterweise stellt ja der Holocaust bis heute das besterforschte und am wenigsten verstandene Phänomen der neueren Geschichte dar, und noch kein Deutungsansatz konnte dem Geschehenen habhaft werden."[1] (Harald Welzer) - „Ich muß sagen, daß ich immer noch mit dem Problem nicht fertig bin, die mich wirklich überzeugende Antwort noch nicht gefunden habe. Kein Historiker hat sie gefunden; das Rätsel ist geblieben."[2] (Joachim Fest)

Dies kann nicht ohne Konsequenzen sein für Schulunterricht und politische Bildung: Wenn 'Drittes Reich', Hitler und Holocaust selbst der fachwissenschaftlichen Forschung rätselhaft geblieben sind - wie könnte dann ein gelingender Unterricht über dieses Thema erwartet werden? Untersuchungen zeigten, dass das kognitive Wissen vieler Schüler über diese Zeit dürftig ist, obwohl das Thema in mehreren Fächern unterrichtet wird. Statt unempfänglich gegen neonazistische, fremdenfeindliche oder antisemitische Stimmungen zu machen, scheint mancher Unterricht zu Verharmlosung, Überdruss oder Abwehr gegen ‚das Thema' beigetragen zu haben.[3]

Angesichts andauernder Fremdenfeindlichkeit und Gewalt ist eine gelingende Erziehung nach und über Auschwitz dringender denn je. Dazu ist es allerdings unumgänglich, Antworten auf grundlegende Fragen zu finden: Wie waren Hitler und Nationalsozialismus möglich? Wie konnten sie die ‚Herzen' von Millionen von Menschen gewinnen? Was hat sie begeistert und fasziniert?

Es ist auffällig, dass diese Fragen bisher in der Literatur wenig bearbeitet wurden. Es gibt zwar zahlreiche Untersuchungen über führende Nazis, insbesondere über Hitler, aber erstaunlich wenige über die Menschen, die das NS-Programm mit Leben erfüllt und ausgeführt haben[4]. Und noch weniger Untersuchungen befragen die beteiligten Männer und Frauen selbst - obwohl bereits Theodor Adorno gefordert hatte, diese Menschen und ihre Motive intensiv zu erforschen, denn „die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern."[5]

Im Gegensatz zu dieser Forderung nach Nähe ist die bisherige Erforschung des Nationalsozialismus durch eine Distanz zu den Personen der ‚Mitläufer' und ‚Täter' gekennzeichnet. Die Forschung hat sich überwiegend mit den überpersönlichen Institutionen, abstrakten Strukturen, manifesten Daten, Zahlen usw. beschäftigt. Dies war zweifellos notwendig - schon angesichts der vielfältigen Versuche, die millionenfachen Morde zu leugnen oder zu bagatellisieren. Aber dies ist nicht hinreichend, um die Genese des Dritten Reiches zu erklären, denn Institutionen und Strukturen sind leer und wirkungslos ohne die Menschen, die sie mit Leben erfüllen. Fakten wurden immer von Menschen[6] geschaffen.

In der Mehrzahl der bisherigen Erklärungsansätze aber wurden die Motive der aktiv Beteiligten vorwiegend im Passiv gedeutet: Sie seien gezwungen worden, von blindem Gehorsam erfüllt gewesen, hätten unter Gruppendruck gestanden, wären seelenlose Vollstrecker gewesen oder sie hätten die Folgen ihrer Handlungen nicht überschauen können.[7] Auf solche Erklärungsansätze lässt sich keine sinnvolle Didaktik aufbauen: Wenn die Auseinandersetzung mit den Beweggründen derjenigen Millionen, die Hitler bejaht und mitgetragen haben, ausgeklammert bleiben, besteht die Gefahr, dass der Unterricht unglaubwürdig wird. Zitat einer Schülerin: „Wir hatten da einen Geschichtslehrer. (...) Was hat der uns nicht alles vorgelabert. Stundenlang über die Juden, die Kommunisten, die Zigeuner, die Russen, alles Opfer, nichts als Opfer. (...) Ich hab ihm das alles nie abgenommen. Wer weiß, ob das alles so schlimm war. Einer aus der Klasse hat ihn mal gefragt: ‚Wo war denn das Tolle damals? Warum haben denn so viele Hurra und Heil gebrüllt? (...) Da muß es doch noch etwas anderes gegeben haben?' Da schaute er blöd, fing an, den Schüler als Neonazi zu beschimpfen, ob er denn keine Achtung vor den Opfern hätte. Aber wir anderen ließen nicht los. Endlich hat das mal einer ausgesprochen. Wir wollten wissen, was damals wirklich los war. (...) Die ganze Klasse schrie durcheinander. Das sei alles Schwachsinn, was er uns hier erzähle, rief einer. Wir hätten es doch in den Filmen gesehen, die er uns gezeigt hat. Die lachenden Kinder, die leuchtenden Augen der Frauen. Hunderttausende in den Straßen, und alle haben sie gejubelt. Woher kam denn diese Begeisterung?"[8]

Die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit, die aufklären und unempfänglich machen möchte, darf die Auseinandersetzung mit diesen Fragen nicht ausklammern.

Fragestellung

Diese Überlegungen standen am Anfang des Forschungsprojekts ‚Geschichte und Erinnerung', das ich 1998 begründet habe und das seit 2000 über Prof. Dr. Herbert Uhl mit der Pädagogische Hochschule Freiburg assoziiert ist. Unsere Forschung setzt bei diesen Menschen und ihren Beweggründen an. Wir führen Interviews mit Männern und Frauen, die damals Hit-

ler und den Nationalsozialismus bejaht und aktiv mitgetragen haben. Diese Interviews werden transkribiert, anonymisiert und mit sozialwissenschaftlichen, tiefenhermeneutischen und gesprächsanalytischen Methoden ausgewertet - im Hinblick auf folgende Forschungsfragen:
- Was bewegte diese Menschen damals? Worin bestand die Attraktivität der NS-Bewegung für seine Anhänger?
- Wie ist diese Erfahrung heute in den damals Beteiligten kognitiv und emotional gegenwärtig? Was und wie wird erinnert bzw. erzählt?
- Was geschieht, wenn Angehörige der ersten und folgender ‚Generationen' über die Zeit des Dritten Reiches kommunizieren? Welche Beziehungs- und Gesprächsdynamik, ‚Störungen', Übertragungen und Gegenübertragungen konstellieren sich?

Praxisbezug

Die Forschungsergebnisse werden durch assoziierte Teilprojekte in die relevanten Praxisfelder transferiert, insbesondere in den Schulunterricht und die Altenarbeit.
Der Transfer der Ergebnisse in den Schulunterricht, die politische Bildung und Jugendarbeit hat zum Ziel, den Jugendlichen die Genese des Nationalsozialismus und seine Methoden der Überzeugung bewusst zu machen und sie zu befähigen, neonazistischen Stimmungen und Organisationen zu widerstehen. Dazu kooperieren wir seit Sommer 2000 mit Dr. Wilhelm Schwendemann, Professor für Religions- und Schulpädagogik an der Evan- gelischen Fachhochschule Freiburg (efh). Im Rahmen seines UnterrichtsforschungsProjekts ‚Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema' werden Interviews mit Schülern sowie Lehrern geführt und ausgewertet und neue didaktische Zugänge entwickelt, wobei die Forschungsergebnisse des Projekts ‚Geschichte und Erinnerung' eingearbeitet werden.[9] Der Transfer in den Gemeinschaftskunde-Unterricht und die politische Bildung wird in Zusammenarbeit mit Prof. Herbert Uhl an der PH vorbereitet.
Der Transfer der Forschungsergebnisse in Altenarbeit, -pflege, Geriatrie, Seelsorge und Sterbebegleitung wird (seit November 2000) durch das assoziierte Teilprojekt ‚Mit alten Menschen über den Nationalsozialismus sprechen' erarbeitet. Es wird vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung finanziert und ist an die Katholischen Fachhochschule Freiburg (kfh) angeschlossen. (Leitung: Rektor Prof. Dr. Christoph Steinebach, Psychologe und Jürgen Sehrig, Sozialarbeiter und Gesprächstherapeut.) Ausgehend von der Erforschung der intergenerationellen Kommunikation durch das Hauptprojekt ‚Geschichte und Erinnerung' werden Hilfestellungen (Gesprächsleitfaden) erarbeitet, die das Gelingen der Kommunikation über das ‚schwierige' Thema NS-Zeit fördern. Diese werden durch Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen für die in der Altenarbeit Tätigen in die Praxis getragen.
Dazu fand am 26. Oktober 2001 eine Fachtagung an der kfh in Kooperation mit ‚Geschichte und Erinnerung' statt. Etwa 90 Personen aus ganz Deutschland nahmen an der Tagung teil, insbesondere in der Altenhilfe und -bildungsarbeit Tätige, Sozialarbeiter, Seelsorger, Sterbebegleiter, Psychotherapeuten, Lehrer, Studierende und Mitarbeiter von KZ-Gedenkstätten. Die Teilnehmer/innen wurden durch Rektor Christoph Steinebach und die Prorektorin der PH, Ingelore Oomen-Welke begrüßt. Dr. Stephan Marks und Jürgen Sehrig zeigten in ihren Eröffnungsvorträgen die Relevanz der Thematik für die Altenhilfe auf und stellten Erfahrungen und erste Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit vor. Dr. Hinrich Paul (Bielefeld) berichtete über seine Erfahrungen des Sprechens über die NS-Zeit „zwischen Grauen und Faszinosum".
In fünf Workshops wurde die Thematik weiter vertieft, darunter Jutta Heppekausen zur „Geschichte in uns - Spurensuche mit Methoden des Szenischen Spiels". Abschließend sprach der Historiker Prof. Dr. Andrew Bergerson (Kansas City, USA) über „Erinnerung und Wissen um Barbarei im NS: 'Das hat das Volk erst gar nicht mitgekriegt'".

Organisatorisches

Koordination und Informationsaustausch zwischen den drei beteiligten Forschungsprojekten erfolgt regelmäßig durch eine Projektgruppe sowie das Forschungskolloquium, das im WS 2001/2 an der PH begann.
‚Geschichte und Erinnerung' wird geleitet von Dr. Stephan Marks, Sozialwissenschaftler. Die interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsgruppe besteht aus folgenden weiteren Personen: Heidi Mönnich-Marks, Dipl.-Psychologin, Psychoanalytikerin und Gruppenpsychotherapeutin; Jürgen Sehrig, Sozialarbeiter und Gesprächstherapeut; Simone Adams, Psychologin und Psychotherapeutin; Johannes Höchner, Pädagoge und Sozialarbeiter; Jutta Heppekausen, Theaterpädagogin, Psychodramatikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH; Margrit Kambach, Studentin der Sozialpädagogik; Doris Läer, Erziehungswissenschaftlerin; Dr. Detlef Vogel, Historiker; Hildegard Wenzler-Cremer, Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH.
Das Projekt wird durch externe Fachkräfte supervisorisch begleitet: Dr. Ludwig Brüggemann, Psychoanalytiker und Dr. Erika Kittler, Psychoanalytikerin.
‚Geschichte und Erinnerung' wird finanziert durch die Ertomis Stiftung. Weitere Informationen finden sich auf unserer Homepage.[10]

Anmerkungen

1) Welzer, Harald: Verweilen beim Grauen. Essays zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Holocaust. Tübingen 1997, S. 9.
2) Fest, Joachim (im Spiegel-Gespräch): „Die Verkörperung des Bösen". In: Der Spiegel 19/2001, S. 79.
3) Vgl. Abram, Ido/Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek 1996. - Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte: ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999.
4) Vgl. Goldhagen, Daniel J.: Hitlers willige Vollstrekker. Berlin 1996, S. 6.
5) Adorno, Theodor: Erziehung nach Auschwitz. In: Ges. Schriften, Bd. 10-2, S. 677.
6) Ein Ergebnis unserer Forschungsarbeit besteht in der Einsicht, dass der Nationalsozialismus ein Gegenstand ist, dessen Erforschung eine besondere Aufmerksamkeit für den sog. ‚subjektiven Faktor' erfordert - und damit die Notwendigkeit, interdisziplinär (insbes. unter Einbeziehung psychologischer und tiefenpsychologischer Gesichtspunkte) zu arbeiten.
7) Vgl. Goldhagen a.a.O. S. 25ff.
8) Sichrovsky, Peter: Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien. Köln 1987, S. 41f.
9) Bisher entstanden zwei Diplomarbeiten zum Thema des Forschungsprojekts.
10) www.geschichte-erinnerung.de. Anschrift des Projektbüros: Geschichte und Erinnerung, Marienstr. 10, 79098 Freiburg. Tel. & Fax: 0761/386 97 95. E-mail: marks@ph-freiburg.de.

Dietmar Guderian

„Mit der Tour auf Bit und Tritt"

Ein Projekt mit Studierenden und Schülern

Zwei schülernahe Großereignisse - die „Tour de France" und die „Science-Tage 2000" in Freiburg - sollten helfen, Studenten, Schüler und Sponsoren für die Mitarbeit an einem Projekt mit dem Titel „Mit der Tour auf Bit und Tritt" zu gewinnen. Das im WS 1999/2000 und SS 2000 durchgeführte Projekt verfolgte Ziele zur Didaktik in Hochschule und Schule.

Didaktische Ziele

Soweit wie möglich ohne Mitwirkung des Projektleiters sollten Inhalte einer „Werkstatt" von den *studentischen Teilnehmern* selbständig definiert und festgelegt werden, um sie dann während der Science-Tage 2000 zu realisieren. Dazu musste notwendiges Fachwissen erarbeitet werden und die Sponsorensuche und Materialbeschaffung selbst organisiert werden. Die Ziele könnten folgendermaßen umschrieben werden: Gruppendynamische Prozesse selbst erfahren, eigene Ideen in der Gruppe durchsetzen, selbständig Teilaufgabenbereiche für Kleingruppen definieren, Teamarbeit in Klein- und Großgruppe trainieren, Zusammenarbeit mit hochschulexternen Institutionen anregen und durchführen. Bewusst bleiben sollte, dass es sich hier um eine Veranstaltung des Faches Mathematik handelte.

Während des Mitwirkens in einem vorrangig mathematikorientierten Workshop sollten die *SchülerInnen* (Kl. 3-6) weitgehend unbewusst vor allem einige ihrer Basiskompetenzen weiterentwickeln.

Das Projekt wurde in zwei aufeinanderfolgenden Semestern vorbereitet. Von sieben Teilnehmern des ersten Semesters blieben aus studiengangtechnischen Gründen drei für das zweite Semester übrig. Im Folgesemester fanden sich neun TeilnehmerInnen ein. Das ganze erste Semester war ausgefüllt mit der Sammlung und Analyse von Vorschlägen und mit dem Aneignen von Fachwissen aus Literatur sowie aus Gesprächen mit Hochleistungssportlern, Freizeitsportlern, dem Leiter eines großen Sportzentrums, dem Besitzer eines Freiburger Fahrradgeschäftes, einer Apothekerin und mit den StudentInnen befreundeten Medizinern. Im Folgesemester bildeten sich nach längeren Anlaufschwierigkeiten Kleingruppen zu den Themen: Mannschaftszeitfahren, Experimentierecke, Spielecke, Heimtrainer, die dann während der Science-Tage im Konferenzraum der Max-Weber-Schule in Freiburg realisiert wurden.

Mannschaftszeitfahren: Die Firma *Fahrradwelt Hild*, Freiburg, lieh zwei wertvolle Originalrennräder der „ONCE"-Mannschaft (ihr Kapitän trug während der Freiburger Etappe das Gelbe Trikot) mit Standvorrichtung. Auf einem unmittelbar vor den Rennrädern aufgestellten Monitor konnten Schüler auf Tour-Mitschnitten verfolgen, wie sich Mitglieder einer Mannschaft bei der Führungsarbeit ablösen. Die Schülermannschaften traten nacheinander an. Das erste Mitglied einer Mannschaft fuhr so lange und schnell, wie sie/er es für richtig hielt, bevor das nächste Mannschaftsmitglied auf dem Nachbarrad abfuhr. Gewonnen hatte die Mannschaft, die in der vorgegebenen Zeit die größte Strecke zurückgelegt hatte. Die Streckenmessung begann mit jedem Mitglied neu. Die verbleibende Zeit riefen sich die Mannschaftsmitglieder fortlaufend zu.

Mathematische Inhalte: Geübt wurden: Strecken addieren, Zeitpunkte und Zeitspannen zügig bestimmen. Basiskompetenzen: Selbstkontrolle, kritische Selbsteinschätzung und Teamarbeit waren gefordert. Wollte oder konnte ein Mann- schaftsmitglied nicht erkennen, dass es langsamer und schwächer wurde, und blieb es zu lange im Rennen, so verhinderte es, dass ein ausgeruhtes Mitglied mehr für die Mannschaft leisten konnte.

Experimentalecke: Die *Sundgau-Apotheke*, Freiburg, stellte ein Blutfett-Meßgerät zur Verfügung, die Max-Planck-Realschule, Bad Krozingen, eine Glasglocke mit Schlauch und eine Wanne. Es existierte eine vom Hersteller mitgelieferte komplizierte Gebrauchsanleitung zur Messung des Blutfettgehaltes und eine von den StudentInnen aufgestellte leichtere zur Messung des Lungenvolumens mit der Glasglocke. Zum Vergleich waren Werte von Leistungssportlern und Durchschnittsbürgern angegeben.

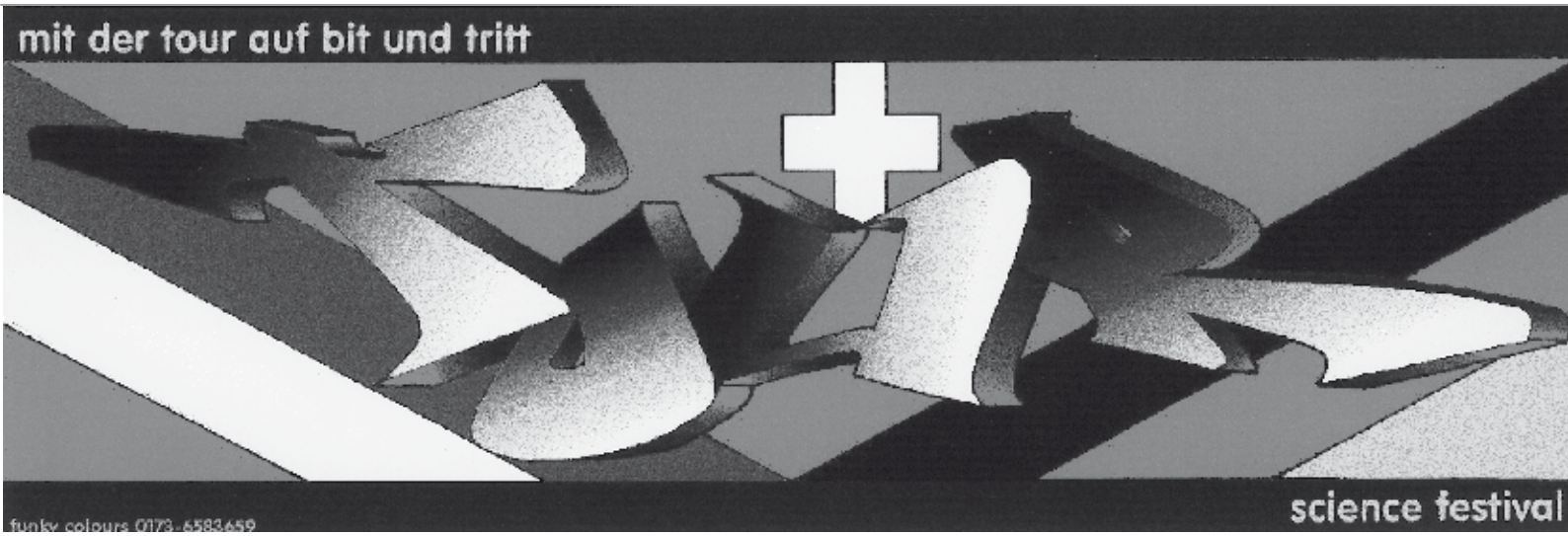
Mathematische Inhalte: Übungen zum Vergleich von Dezimalzahlen bzw. Volumen. Basiskompetenzen: Konzentrationsfähigkeit, selbständiges Abarbeiten von Algorithmen in Gestalt von Gebrauchsanleitungen. Insbesondere die korrekte, aber sehr genau zu befolgende Anleitung für das Blutfettmessgerät verlangte intensive Konzentration auf den Text. Einschätzen der eigenen Gesundheit - interessant insbesondere für manche zu magere SchülerInnen.

Spielecke: Nach einiger theoretischer Beschäftigung mit Fragen zur Ernährung von Leistungssportlern wurde von den Seminarteilnehmerinnen ein Spielplan mit modellierter bergiger Rennstrecke und Spielfiguren hergestellt. Eine umfangreiche Spielanleitung erläuterte, wie die Spieler sich durch Tausch, Glück und Strategie die zum Durchstehen einer Etappe notwendigen Mengen an Fett, Flüssigkeit, Mineralien und Proteinen verschaffen konnten. Dabei war insbesondere vor einer längeren Bergstrecke abzuschätzen, ob man auf Würfelglück hoffen oder Zeitverlust durch das Beschaffen oder Eintauschen neuer Vorräte in Kauf nehmen konnte.

Mathematische Inhalte: Übungen zur Addition, Subtraktion und zum zügigen Abschätzen in verschiedenen Größenbereichen. Basiskompetenzen: Zusammenarbeit beim Nahrungstausch, Risikoein- schätzung und vor allem Risikobereitschaft vor der Bergetappe.

Heimtrainer: Anstelle der ursprünglich vorgesehenen Heimtrainer lieh die Firma *Sportwelt* fünf Räder des Fitness-Trendsports „Spinning" (an die sie jedoch extra Geschwindigkeitsmesser montierte) und fünf Blutdruckmessgeräte aus. Diese Räder waren prinzipiell nicht gut geeignet für den hier geplanten Teil. Die Schüler sollten hier nach einer Minute mit Tempo 10 km/h den Blutdruck messen und dann den zu erwartenden Blutdruck nach einer Minute mit Tempo 20 km/h zunächst schätzen und dann messen. (Der Blutdruck war entgegen der Schülererwartung anders als verdoppelt.)

Mathematische Inhalte: Proportionalität -



Entwurf: Artplosion@aol.com

Nicht-Proportionalität. Basiskompetenzen: Kritikfähigkeit gegenüber eigener voreiliger (in diesem Fall sogar leicht gefährlicher) Schlüsse erhöhen, da der Blutdruck zunächst schnell und überpropor- tional zur Geschwindigkeit ansteigt.

Schlussbetrachtung

Alle Vormittage waren nach kurzer Anlaufzeit ausgebucht, nachmittags kamen kaum Schulklassen, sondern nur Einzelpersonen. Bei Grundschulklassen wurde auf möglichst geringe inhaltliche Mitwirkung durch die Seminarteilnehmer Wert gelegt.

Das Mannschaftszeitfahren war am begehrtesten. Dabei gab es einen glimpflich verlaufenen Fall von Überforderung bei einer an dem Tag bereits anderweitig stark belasteten Schülerin. In der Experimentierecke schafften alle Schüler mit gegenseitiger Unterstützung auch den schwierigeren Algorithmus. Das Spiel wurde engagiert gespielt trotz einer komplizierten Spielanleitung, die den Erwachsenen erhebliche, den Schüler/innen dagegen keine Probleme machte. Vielleicht wird von Schüler/innen häufiger als vermutet außerschulisch das Erkennen umfassenderer (Spiel)-Zusammenhänge verlangt - eventuell bei Computerspielen. Die Spinnding-Räder waren nur bedingt für die ursprünglich für Hometrainer vorgesehene Aufgabe geeignet: Es bestand auch eine gewisse Unfallgefahr wegen den ohne Zutun weiterrotierenden Pedalen.

Den Schüler/innen war zu keiner Zeit bewusst, dass sie intensiv mathematische Inhalte übten oder sich gar Basiskompetenzen aneigneten.

Einem Seminar ohne von Anfang an fest vorgegebene Inhalte stehen Studierende zunächst sehr ratlos gegenüber - zumal der Projektleiter zunächst sogar das Hauptthema offen ließ: Vorbereitung einer Ausstellung zum Thema „Endlich-Unendlich" in Potsdam, mit in Aussicht gestellter anschließender Mitarbeit der Seminarteilnehmer vor Ort oder Entwick- lung und Durchführung eines Workshops in Freiburg.

In der Vorbereitungsphase wechselten immer wieder Phasen der Ratlosigkeit mit solchen enthusiastischer Planungsfreude ab. Dabei fiel zunächst das auch in anderen Bereichen mit zunehmendem ‚Schulalter' zu beobachtende Abnehmen von Phantasie auf. Zu guter Letzt fanden sich jedoch ohne Nachhelfen durch den Projektleiter sowohl die Kleingruppen als auch deren Themenkreise, die dann weitgehend selbständig bearbeitet wurden. Bei den Kontakten mit externen Sponsoren war sowohl von den Sponsoren als auch von den Studierenden stets auch der Einsatz des Seminarleiters erwünscht, der allerdings darauf achtete, dass ihn stets eine Kleingruppe zum Sammeln von Erfahrungen begleitete. Dabei wirkten die Teilnehmer hier als die auch im modernen Mathematikunterricht auf Schülerseite erwünschten ‚kleinen' Spezialisten mit: Sie stellten Kontakte zu Betrieben her, in denen sie oder Freunde jobten, sprachen befreundete medizinische Spezialisten an usw. Alle Seminarteilnehmer lernten viel über die Zusammenhänge zwischen Ernährung und sportlicher Leistung, aber auch über die vielen kleinen Schwierigkeiten, die bei der Organisation eines solchen Projektes gemeistert werden müssen. Unaufgefordert stellten sie nach Abschluss des Projektes eine auch für den Seminarleiter lehrreiche und sorgfältige kritische Endbetrachtung zusammen.

Die Idee, alle Aktivitäten für einen Tag auf den Campus zu verlagern, stellte alle Mitglieder des Workshops vor fast nicht zu meisternde Schwierigkeiten: Der Auf-, Ab- und Wiederaufbau sowie der Hin- und Hertransport der kostspieligen und sperrigen Geräte mit Leihfahrzeugen und ohne Fachkräfte, die Betreuung vieler Einzelbesucher durch die wenigen zufällig an dem Tag freien Seminarteilnehmer ...

Die Resonanz des von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projektes nach außen war interessant: *Die Sundgau-Apotheke* stellte ebenfalls ein Rennrad der „ONCE"-Mannschaft aus und wies einen Monat lang auf die Tour de France und auch auf den Workshop hin. Die Geschäftsführer der beiden anderen Unternehmen zeigten sich erfreut über die Praxisnähe des Themas und der Teilnehmer. Einer der ganz wenigen Leserbriefe von Schülerhand zum Science-Festival in der Badischen Zeitung befasste sich sehr positiv mit dem Workshop. Schulklassen und Lehrer sandten Jahresberichte und Photos.

In Themenstellung und Durchführung weitgehend offen gestaltete Projekte verlangen von allen Teilnehmern Risikobereitschaft, Zeitintensität und Durchsetzungsfähigkeit. Sie sind aber im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen bei StudentInnen und SchülerInnen und auch im Hinblick auf deren Praxisnähe unbedingt wünschenswert.

Klaus Hartmut Wiebel

Science Days im Europa-Park in Rust

Erfolgreiche Präsentationen

Vermutlich hätten sich einige Naturwissenschaftler unseres Hauses gewundert, wenn sie die drangvolle Enge erlebt hätten, die zwei Tage lang im „Dome" vor den Toren des Europaparks in Rust bei Freiburg herrschte. Der Förderverein Science- und Technologie-Center Freiburg e.V. veranstaltete dort in Zusammenarbeit mit dem Europa-Park am 30. September und 1. Oktober 2001 die Science Days und knüpfte damit an die positiven Erfahrungen mit dem Science Festival 2000 an (s. PH-FR 2001/1). An jedem der beiden Tage drängten sich über siebentausend Menschen um die Angebote aus Wissenschaft und Technik. Raum und Personal waren damit am äußersten Rand ihrer Kapazität. Um dem großen Interesse der Schulen entgegenzukommen, wurde die Veranstaltung sonntags für alle Interessierten geöffnet und war montags angemeldeten Schulklassen vorbehalten.

Die Tore zu den Science Days öffnen sich: Blick u.a. auf die Angebote der Abteilungen Technik und Physik der Pädagogischen Hochschule (links der Bildmitte). Foto: Europa-Park Rust.

Der Stand der Abteilungen Technik und Physik der Pädagogischen Hochschule. Foto: G. Schwinde

Mutter und Tochter bei den PH-Physikern. Foto: G. Schwinde

Das öffentliche Interesse, das der Veranstaltung entgegengebracht wurde, lässt aufhorchen: Dem Berichterstatter liegt eine Liste von 52 Zeitungsartikeln vor, u.a. in Stuttgart, Heilbronn, Karlsruhe und Rastatt. SWR, arte, FR 1, BTV und Radio Regenbogen brachten Fernseh- und Rundfunkreportagen. Einen beachtenswerten Beitrag leisteten Schülerinnen und Schüler der Hugo Höfler Realschule Breisach, die mit einem Deutsch-Projekt „Schüler als Reporter" eine Jugendseite der Badischen Zeitung gestalteten und im Rahmen eines „WVR-Projektes" (Wirtschaft-Verwaltung-Recht) unter den Besuchern eine umfangreiche Befragung durchführten.

Die Pädagogische Hochschule war durch Kollegen vertreten, die auch im „Pädagogischen Team" des Fördervereins Science- und Technologie-Center mitwirken: Helmut Fies (Abt. Technik) organisierte mit Studierenden die Stationen „1, 2 oder 3 (Spiel gegen eine elektronische Schaltlogik)", „Konstruieren mit fischertechnik®-Baukästen", „Programmieren eines Modell-Lifts", „Computergesteuertes Fräsen". Eberhard Claus und ich (Abt. Physik) präsentierten den von Studierenden betreuten „Markt der Experimente" mit 45 Experimentierstationen und einen Großteil der überall an unserer Hochschule sichtbaren interaktiven Ausstellung „miniphänomena". Dies aber sind nur wenige der über 100 Angebote, mit denen sich Naturwissenschaft und Technik an diesen zwei Tagen präsentierten.

Helmut Rau, Staatssekretär im Kultusministerium, bezeichnete die Initiative als Baustein für die Zukunft Baden-Württembergs und Prof. Dr. Jäger, Rektor der Universität Freiburg, plädierte dafür, dass ein Science-Center „zur Jugend gebracht werden" müsse, wenn es denn in Freiburg nicht entstehen könne. Dipl.-Ing. Roland Mack, geschäftsführender Gesellschafter des Europa Parks, der schon am Vorabend der Eröffnung mit seiner kleinen Tochter „inkognito" an vielen Stationen experimentierte und sich informierte, stellte in Aussicht, dass dies nicht das einzige Engagement seines Unternehmens in Sachen Förderung des öffentlichen Verständnisses von Naturwissenschaft und Technik bleiben werde.

Bleibt die Frage offen, warum der Ansturm so viel mächtiger war als der auf die Studienplätze der Fächer Chemie und Physik in unserem Hause. Seit langem sehen wir mit großen Bedenken auf Tendenzen in der Bildungspolitik. Vielleicht muss aber auch der Satz des Internetbesuchers der Homepage der Science Days nachklingen. Thomas Haase („bbc" = born before computer) schrieb: „Besser als die 7000 vorhergesagten Schülerbesucher wären 7000 Lehrer!! Also, liebe Politiker, es gibt noch viel zu tun (und zu fördern)!!".

Doris Jöhle-Gutmacher

Innovative Schulen brauchen außerschulische Lernorte

Preisverleihung „Schulen ans Netz“

Ausschnitte aus der Rede von Doris Jöhle-Gutmacher, Lehrerin an der Emil-Thoma-Realschule in Freiburg, betreuende Lehrerin für Studierende an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich „Mensch und Umwelt“ und Multimedia-Fortbildnerin, zur Präsentation „We go fashion“ anlässlich der Preisverleihung durch „Schulen ans Netz“ in der Pädagogischen Hochschule am 20.11.2001.

Abb. 1: Präsentation der Jeans-Kollektion durch Schülerinnen der Emil-Thoma-Realschule Freiburg auf dem Hochschulgelände.

„Als Projektleiterin vertrete ich heute den Wettbewerbsbeitrag „We go fashion“, ein kooperatives Modeprojekt der Emil-Thoma-Realschule zusammen mit den Schülerinnen Judith, Anna, Sandra, Nora, Sybille, Caroline und Miriam aus den Klassen 9 und 10. Mit im Projektteam arbeiteten die Abteilung „Textil“ der PH Freiburg, vertreten durch Prof. Dr. Anne-Marie Grundmeier und den Studentinnen Susan Mössinger, Stefanie Schmidt und Anke Wekkesser sowie die Meisterschule für Mode in München, vertreten durch Martin Fahmüller und die Schülerinnen Nancy und Barbara.

Der im Internet bundesweit ausgeschriebene Wettbewerb (uni@schule.de) erreichte die Emil-Thoma-Realschule nicht per „Schneckenpost“, sondern über eine Email des Bildungsservers „Schulen ans Netz“. Das Profil der Emil-Thoma-Realschule, als theoretisches Konstrukt dargestellt mit den drei Säulen Schulischer Alltag - Kommunikation - Innovation (Abb. 2), integriert den Wettbewerb uni@schule2001 als ein Strukturelement in die Säule der Innovation.

Eine aufgeschlossene Schulleitung, die innere Schulentwicklung wie hier in Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten wie der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Meisterschule in München tatkräftig unterstützt, ist hierzu unabdingbar! An dieser Stelle herzlichen Dank an Peter Graf, unserem Schulleiter, der das Projekt ins Rollen brachte, als er nach der täglichen Email-Abfrage mir die Wettbewerbsausschreibung als Anregung und Vorschlag übergab.

Die Aufgabenstellungen innerhalb des Projekts erforderten schulart- und schulortübergreifende Internetzusammenarbeit, die die Schülerinnen mit Begeisterung durchführten. Dabei lernten sie das Internet als ein schnelles Medium der Recherche kennen und auch als Medium zur Kooperation und zum Denken in globalen Zusammenhängen.

Die Schülerinnen erkannten durch die mediale Präsentation ihrer selbstgefertigten Modelle die Bedeutung der professionellen Software aus der Bekleidungsindustrie und die Förderung der Medienkompetenz im Bereich der Selbstdarstellung und leisteten aktive Beiträge zur Dokumentation.“

(Die Präsentation „We go fashion“ findet sich unter „Emil-Thoma-Realschule.de“, Button „Projekte“.)

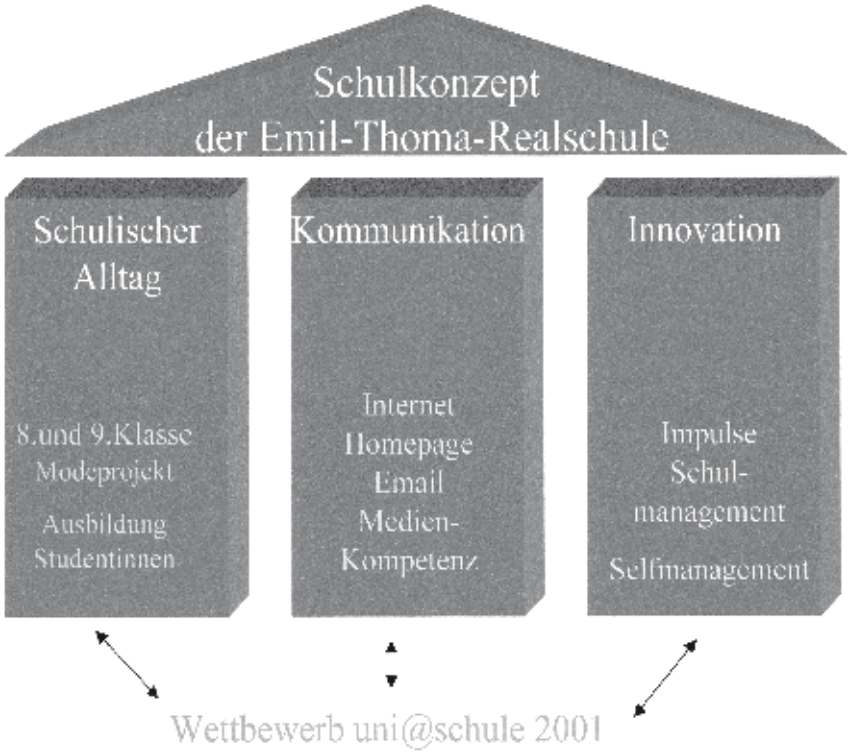


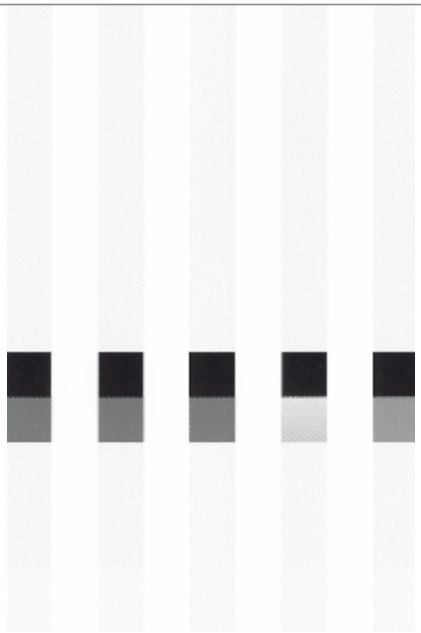
Abb. 2: Das Dreisäulenmodell

Michael Klant

Schule des Sehens

Die Druckgrafik von Peter Staechelin im Institut der Künste

Eigentlich war er nie ganz weg, obwohl Peter Staechelin, ehemaliger Professor im Fach Kunst, bereits 1995 in den Ruhestand gegangen war. Mit Lehrveranstaltungen, auf Exkursionen und in Gesprächen ist der Reinhold-Schneider-Preisträger dem Institut der Künste bis heute verbunden - und scheint präsenter denn je. In den Galerieräumen des Faches Kunst zeigte er Ende 2001 eine Ausstellung seiner Druckgrafik, die so komplett wie hier bislang noch nicht zu sehen war. Dass der Ausstellungsbeginn mit seinem 70. Geburtstag zusammenfiel, war als zusätzliche Ehrung des profilierten und prominenten Vertreters der konkreten Kunst zu verstehen, nicht aber als alleiniger Anlass. Dass es die Druckgrafiken waren, lag darin begründet, dass kurz zuvor in der Städtischen Galerie Schwarzes Kloster eine Ausstellung mit den gemalten Triptychen eröffnet worden war. So gab es in



Siebdruck von Peter Staechelin

Freiburg gleichzeitig zwei komplementäre Staechelin-Ausstellungen zu sehen, die einen Bogen von der Hochschule zum Stadtzentrum schlugen.
Als geschlossener, konsequenter Werkblock präsentierten sich die über 50 Blätter, von denen einige im Offsetdruckverfahren, die meisten aber im Siebdruck entstanden sind. Obwohl es sich um kleine Formate handelt, besitzen die Arbeiten die Kraft, in ihrer Klarheit und Farbbrillanz den ganzen Raum zu prägen - eine Schule des Sehens, der Wahrnehmung von „Farben in neutralen Formen" (Dietmar Guderian).
Drei Jahrzehnte künstlerischen Schaffens umfasste die Ausstellung. Das erste Blatt, noch von informeller Strichführung bestimmt, stammte von 1970/71. Die Mehrzahl der Drucke aber war schon von dem modularen System bestimmt, das Staechelin im Jahr darauf, 1972, als konstitutiv für seine Bildanlage entwickelte. In einem Quadrat mit den Außenmaßen von 25 Einheiten, so Eberhard Brügel in seiner Eröffnungsansprache, vollziehen sich bildnerische Untersuchungen, die die Klarheit der Form brauchen, um die Wirkung der Farbzusammenstellungen zur vollen Geltung zu bringen. Warum sich Staechelin mit Vorliebe des Siebdrucks bedient, begründete der Redner so: er erlaube einen absolut gleichmäßigen Farbauftrag und besitze einen „stofflichen Charakter, den man etwa mit pastelliger Trockenheit und samtener Weichheit" beschreiben könne. Staechelins künstlerische Haltung aber sei bestimmt „von rationaler Distanz, wachem Geist, Kunstwissen, von Flexibilität, feiner Empfindung und Leidenschaft".

Studentenfutter ohne Verfallsdatum

Fotokalender und Ausstellung von Kunststudierenden

So einfach ist das: „gender studies" lassen sich locker auch mit dem Zirkel betreiben, wie uns Raphael Spielmann weismachen will. Anke Jauss dagegen lässt uns im Hörsaal ins „Delirium maximum" fallen, Nicole Hielscher beschreibt das Nickerchen in der Bibliothek als „Schlaf der Vernunft", Monika Fretz-Purschke erkennt die wahre „Bildungslücke" im fehlenden Vorderrad, und Christina Hornar legt dem bronzenen Philosophen („Wer ist Aristoteles?") als Lesezeichen ein weibliches Model auf die Schriftrolle.
Dies sind nur einige der 12 großformatigen Fotografien, die Studierende der Bildenden Kunst unter Anleitung von Michael Klant im Rahmen einer Projektveranstaltung im Sommersemester 2001 zum Thema Studienalltag erstellt und zu einem Wandkalender im aufwändigen Duotondruck zusammengefasst haben. Unter dem Titel „Studentenfutter" wurde er am 28. November 2001 mit einer Ausstellung im Europa-Café der Universität Freiburg, der Öffentlichkeit vorgestellt. Es habe mittlerweile schon Tradition, betonte der Geschäftsführer des Studentenwerks, Hans Joachim Müller-Klute, bei der Eröffnung, wenn das Institut der Künste mit dem Studentenwerk zusammenarbeite. Von der Wandmalerei über Raumgestaltungen bis hin zu Ausstellungen und Druckerzeugnissen reicht die Bandbreite der Projekte in den vergangenen Jahren. Äußerer Anlass war das 80-jährige Jubiläum des Studentenwerks Freiburg im Jahre 2001, der Kalender selbst aber ist „immerwährend" und am Kiosk (Mensagebäude) für 10 Euro zu beziehen.

Raphael Spielmann: Gender

Rachid Boukheir

Au Maroc

Das Institut der Künste in Nordafrika

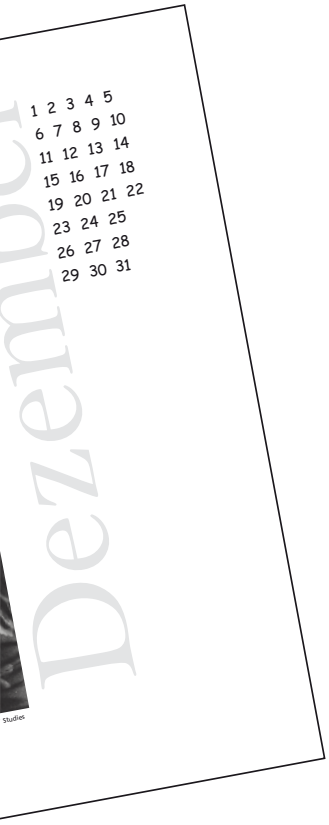
„Le Musée de Marrakech organise du 21 septembre au 20 novembre 01 une exposition/installation de l´artiste allemande Ulrike Weiss intitulée „Images de purification". L´installation a pour espace le Hammam du Palais. (...) De tous les espaces d´exposition du musée, l´artiste a choisi le hammam. Pour elle c´etait le lieu idéal spécialement pour les matériaux qu´elle a l´habitude d´utiliser pour ses installations. (...)

Si dans les mosquées, le corps renvoit à l´être dans ses rapports avec l´absolu, et si dans les marabouts, il embrasse en attendant l´incarnation et une autre vie meilleure, dans l´espace du hammam, le corps se purifie afin d´aller vers plus de vitalité, de vie... Chez Ulrike Weiss, ce corps est surtout présent en tant que mémoire. Dès le premier pas dans cet espace de rêve, on sent une présence, des présences ... Toute une mythologie a été créée volontairement et parfois inconsciemment autour du hammam. Mais ce qu´on pourrait retenir chez U. Weiss, c´est surtout le côté rituel: c´est „la religion du corps" qui prime. (...)

Ulrike Weiss: Herbst. Installation für das Musée de Marrakech, 2001.

Elle a d´abord cherché l´harmonie, la synergie entre l´architecture et les matériaux pour lesquels elle a opté sans négliger le temps. Et dans ce sens, on pourrait affirmer qu´elle a suivi le déroulement, la succession des saisons. Ses installations suivent le rythme obligé et le déroulement, la succession des saisons. Ses installations suivent le rythme obligé et obligatoire du temps: tantôt c´est l´obscurité, tantôt la lumiére, tantôt c´est le froid, tantôt c´est le chaud. Les différentes séries de ses installations nous traversent comme la lumière, l´eau, la vapeur du hammam. Comme dans le quotidien, le corps passe du repli á l´éclatement, de la saleté á la purification, de l´isolement volontaire á la méditation consciente. (...)

En paralléle à l´exposition/installation qu´elle a realisée au Musée de Marrakech, Ulrike Weiss a fait venir d l´Allemagne 11 étudiantes/artistes d´Ecole Superieure de Pédagogie de Fribourg (D), des élèves a qui elle enseigne les techniques de l´ art. Nous avons eu l´occasion de voir les travaux de collage de fin d´études - et nous pouvons affirmer qu´elles-mêmes seraient de bonnes enseignantes en arts plastiques." (Par Rachid Boukheir, L´ Opinion, 12 octobre 01)



Alex Weis

Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben

Gedanken zur Streitschrift von Clifford Stoll

Clifford Stoll ist ein Pionier des Internet, Astronom und Buchautor. Er wurde durch die Veröffentlichungen „Kukkucksei" und „Die Wüste Internet" bekannt. Das neueste Buch „LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und anderer High-Tech-Ketzereien."[1] ist keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern eine persönliche Absage an die gesamte Technologiewelle in Schulen. Lehrer/innen würden durch Computer keinen besseren Unterricht machen. Computer seien einfach für die Schule ungeeignet, da sie zu anfällig, zu pflegebedürftig seien, zu schnell veralten, und eine Welt zeigten, die nicht existiere (mit bunten Bällen und Knöpfen, unechtem Sound und Text, welcher oft unreflektiert bleibe).

Der Etat an Schulen für multimediafähige Computer ist groß. Man sollte fragen, wie groß der „Nutzen" dieses Mediums in der Schule wirklich ist? Eines ist gewiss, der Computer ist und bleibt fester Bestandteil des Lebens der kommenden Generationen, denn ohne Computer, ohne Anbindung ans WWW ist keine Pubertät mehr zu überstehen. Nach den neuesten GFK-Online-Studien (www.gfk.de) nutzen derzeit rund 75% aller Jugendlichen das Netz, und man kann annehmen, dass es noch mehr werden. Aus diesem Grund muss sich auch die Institution Schule mit diesem „neuen" Medium auseinandersetzen. Doch wie weit, und das ist auch das Hauptanliegen Stolls, soll diese Auseinandersetzung mit der neuen Technologie und ihren multimedialen und vernetzten Möglichkeiten gehen?

„Ich bin immer wieder über das niedrige Niveau von Projekten im Schulunterricht überrascht. Es ist frustrierend, wenn ich einen Schüler für ein Praktikum einen Bereich Design vorschlagen möchte und dann feststellen muss, dass er nicht einmal ‚Schule' richtig schreiben kann (...)"[2] zitiert Stoll einen amerikanischen Lehrer. Das ist ein Problem geworden. Der „Türöffner" Computer, wie es ein Bekannter einmal formulierte, ist wunderbar, wenn es darum geht, Schüler und Schülerinnen zu motivieren. Leider ist es ungleich schwerer ein Bewusstsein im Klassenzimmer dafür zu schaffen, dass Websites nicht unbedingt glaubwürdig sind. Medienkompetenz wird zu einer Hauptaufgabe für Pädagog(inn)en. Wenn man Stoll glauben sollte, dann ist es weitaus wichtiger, die Kulturtechniken und die sozialen Fähigkeiten von Schüler(inn)en zu fördern und Schulbibliotheken auszubauen, als sich „zweifelhaften" Netzen hinzugeben. Für ihn ist es wichtiger Biologie im Freien zu erleben, als einen gesampelten Sound von der CD-Rom zu hören. In den meisten Fächern ist auch meiner Meinung nach ein Einsatz von Computer und Internet nur sehr bedingt sinnvoll. Es ist natürlich wahr, dass wir erst durch das Internet in der Lage sind der Kommunikation eine globale Perspektive zu schaffen, in der es möglich ist, dass sich Schüler und Schülerinnen mit Gleichaltrigen auf der ganzen Welt unterhalten. Interessant finde ich auch die Überlegung eine Internet AG zu verwirklichen, in der dann auch Fachwissen über Computer thematisiert werden kann, doch ist wahrscheinlich der Topf, aus dem AG´s bezahlt werden können, gerade dem Computer-Bedarf zum Opfer gefallen.

Bedenkt man zusätzlich noch die peripheren Kosten, dann muss es doch einsichtig werden, dass viele Computer an einer Schule immer zu viele Computer sind. Ein Netzwerk braucht Pflege, und das nicht zu knapp. Die 45 Minuten, die dem Netzwerk betreuenden Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, reichen beim ersten kleineren Problem schon nicht mehr aus.

Viele Probleme im Umgang mit dem Computer werden von Stoll angesprochen, doch eine Lösung des Dilemmas - Computer als pädagogische Herausforderung, aber in welchem Maß - gibt auch er nicht. Die weite Welt aus unseren Klassenzimmern zu verbannen, ist genauso wenig eine Lösung, wie jeden Schülerarbeitsplatz mit einem Laptop auszustatten. Die Frage bleibt: Was tun?

Eine endgültige Lösung scheint nicht in Sicht, auch für Stoll. Lehrer/innen müssen selbst entscheiden, was angemessen ist und was nicht. Deshalb ist es meiner Ansicht nach wichtig, einerseits die Entwicklungen im „E-Business" zu verfolgen und andererseits eine kritische Einstellung gegenüber Fanatismen zu behalten.

Nebenbei sei noch eine andere Sicht erwähnt:

„Die Herstellung eines PC verschlingt Unmengen an Energie und riesige Rohstoffmengen. So gehen Studien von mindestens 16 bis 19 Tonnen an Ressourcenverbrauch pro PC aus. Das sind fast zwei Drittel soviel wie für einen Mittelklasse-PKW (ohne Elektronik) benötigt werden, und letzterer wird wesentlich länger genutzt. Der größte Teil dieser Ressourcen wird verbraucht, um die nötige Energie für die Produktion bereitzustellen."[3] Auch allein diese Perspektive lässt eine so umfangreiche Ausstattung von Schulen, wie sie derzeit betrieben wird, in einem zweifelhaften Licht erscheinen.

Anmerkungen

1) Stoll, C.: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt a.M. 2001.

2) Ebd., S. 23.

3) s. http://home.fhtw-berlin.de~s0277215/belege/oeko/doc/oeko.htm#--_Toc487730828 (geprüft am 18.10.01).

Susanne Gäng

Wien, vom Kaffeehaus aus gesehen

Die Krone aller Kronen ist das Nachtcafé, hier trifft sich die junge Kunstavantgarde zu nächtlichen Diskussionen - Maler, Kellerschauspieler und Literaten.

Austria Wochenschau 1958

... und jeden Abend waren wir im Hawelka.

Studierende und Lehrende der PH Freiburg 2001

In Wien zu sein ist anstrengend für kulturbegeisterte Touristen. Von Schloss zu Schloss und vom Museum ins Theater zu hasten und die zahllosen Prachtbauten zu fotografieren, an jeder Straßenecke stehen zu bleiben, weil genau in diesem Haus Sigmund Freud wohnte oder genau diese Treppe bzw. Stiege zentrales Motiv in einem von Heimito von Doderers Romanen geworden ist. Es ist anstrengend besonders dann, wenn nur sechs Tage Zeit sind, um sich das alles anzusehen und zwischen Sätzen wie „Da wollte ich unbedingt noch hin!" und „Das musst du einfach gesehen haben!" die Zeit verrinnt.

Nach einer Woche Wien wäre man am Rande der Erschöpfung, gäbe es nicht in einem Seitengässchen mitten in Wien ein kleines Café mit schummrigem Licht, samtbezogenen, etwas verschlissenen Sofas und großen Tassen Kaffee, in dem die Hektik gar nicht anders kann, als der Entspannung zu weichen. Als „Ort des Müßiggangs, des zweckfreien Vergehenlassens von Zeit" hat ein Literat einmal das Café Hawelka bezeichnet, und wenn Frau Hawelka, für die Studierenden und Lehrende der PH Freiburg die Tische zusammenrückt, ist das für uns, die wir von den Erlebnissen eines jeden Tages angefüllt und erschöpft sind, ein bisschen wie nach Hause kommen. Denn Frau Hawelka bringt in kleine Gläser gefüllten Wein und frische Buchteln - dampfende, mit Zwetschgenmus gefüllte und mit Puderzucker bestäubte Hefestückchen - und manchmal setzt sie sich dazu und erzählt von großen Künstlern und Literaten wie Thomas Bernhard, Gerhard Rühm und Friedensreich Hundertwasser, die das Café Hawelka seit den 50er Jahren regelmäßig besuchten.

Es ist eine Stimmung im Café, in der man gerne erzählt. Weil die Menschen, die dort sind, Zeit haben und zuhören. Jedes Stück, das wir gesehen haben, ob im Burgtheater, im Volkstheater oder im Akademietheater, jedes Gemälde aus dem Kunsthistorischen Museum gewinnt an Wert, weil es die Zeit gab, sich darüber auszutauschen. Wir sprechen über die verschiedenen Baustile von der Romanik bis zum Barock, die man uns anhand der verschiedenen Kirchen und der Schlösser Belvedère und Schönbrunn erklärt hat, über Sissi, Maria Theresia und die Geschichte Österreichs; wir fragen uns, warum man sich so wohlfühlt, wenn man über die schiefen Böden vom Hundertwasserhaus geht, wo die Räume mit bunten Kacheln und exotischen Pflanzen begrenzt sind, und warum Schauspieler wie Angela Winkler und Gert Voss in Ibsens Stück „Rosmersholm" einen so zu berühren vermögen.

Diejenigen, die das Haus von Sigmund Freud besucht haben, erzählen vom Begründer der Psychoanalyse und den Fotos und Dokumenten, die dort an seine Arbeit erinnern, andere haben einen Spaziergang gemacht, von oben auf die Stadt geblickt, und die Invasion der Türken nachvollzogen, wieder andere sind auf den Spuren der Wiener Literaten durch die Straßen gewandert oder sitzen mit einem Buch und einem Stapel Postkarten schon den ganzen Nachmittag im Hawelka. Und die, die nicht erzählen wollen, flirten mit den Hawelka-Enkeln, die den Wein bringen, oder lesen Zeitung.

Die aufregenden Erlebnisse sind irgendwann ausgetauscht, die vielen Gläser Wein und die ungezählten Buchteln machen träge. Dann fängt an einem Tischende irgendjemand an zu singen, die anderen stimmen ein, möglichst leise, denn Frau Hawelka sorgt mit strengem Blick dafür, dass die anderen Gäste in ihrem Kaffeehausgenuss nicht von trunken lärmenden Touristen beeinträchtigt werden. Die Lieder erzählen von Wien oder vom Berlin der 20er Jahre, die beliebteste Textzeile „Dann pfiff sie auf die Sittsamkeit und machte sich ´nen Schlitz ins Kleid und auf den Weg nach Theben, um sich dort auszuleben. Denn Theben war für Memphis, was für die Wurst der Sempf is". Als die letzte Strophe verklingt, haben die übrigen Gäste das Café schon verlassen.

Die Strudelhofstiege, Schauplatz des gleichnamigen Romans von H. v. Doderer. Foto: Ursula Elsner

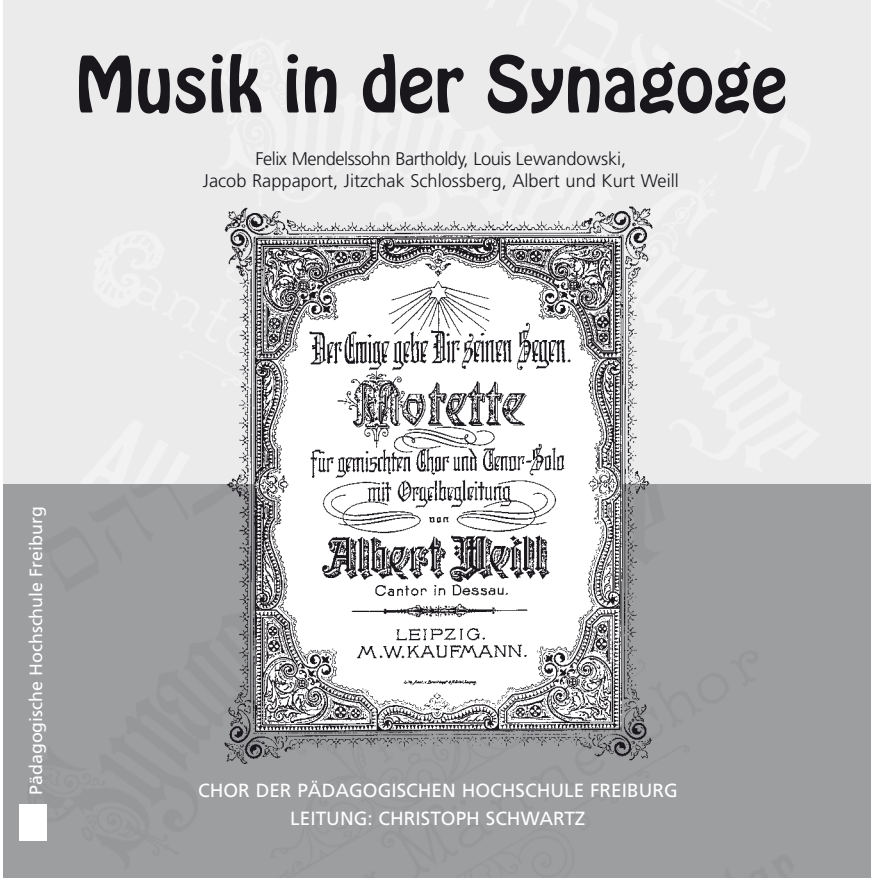
Zwischen ein und zwei Uhr nachts schiebt uns Frau Hawelka behutsam, aber unerbittlich in den kalten Nieselregen hinaus und sperrt die Tür zu. Die Aussicht auf ein paar Stunden Schlaf und die Vorfreude, am nächsten Abend wiederkommen zu können, um bei Wein und Buchteln die neuen Geschichten zu erzählen, die wir in Wien erlebt haben werden, stimmen uns versöhnlich.

Für die seit den 60er Jahren, zuletzt von Rudolf Denk organisierten Wien-Exkursionen für Studierende und Lehrende gibt es viele Gründe. Zum einen verbindet Freiburg und Wien eine gemeinsame Geschichte: Freiburg war ein Teil von Vorderösterreich. Zum anderen haben sich Lehrende verschiedener Fachbereiche schon immer für die kulturelle „Wiener" Vielfalt interessiert. So beteiligten sich an einer vorbereitenden Ringvorlesung im Sommersemester 2001 Lehrende aus den Fächern Deutsch, Geographie, Biologie, Kunstgeschichte und Geschichte. Das Programm der diesjährigen Wienfahrt orientierte sich daran: die Gruppe besuchte das Naturhistorische und das Kunsthistorische Museum, die Schlösser Belvedère und Schönbrunn, zahlreiche Gebäude und Kirchen, verschiedene Kunstausstellungen, literarisch bedeutsame Plätze und natürlich jeden Abend das Burg-, Volks- oder Akademietheater.

Hannsdieter Wohlfarth

Musik in der Synagoge

Eine CD des Hochschulchors



Anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Freiburg ist eine vom Chor der Hochschule unter Leitung von Christoph Schwartz und unter Mitwirkung von Gesangssolisten und Organisten gestaltete CD erschienen: sie trägt den Titel „Musik in der Synagoge" und enthält geistliche Kompositionen und rituelle Gesänge von Felix Mendelssohn-Bartholdy, Louis Lewandowski, Albert Weill und dessen Sohn Kurt, Jitzchak Schlossberg, Jacob Rappaport. Die Ausführenden dieser Einspielung sind neben dem Hochschulchor die Sopranistin Patricia Argast, Marcel Lang in der Rolle des Kantors sowie die Organisten Matthias Hinderberger und Karl Heinz Lindemann. Unter der Leitung von Christoph Schwartz haben sie sich mit großer Sachkenntnis und musikalischem Einfühlungsvermögen der Realisierung dieser Musik angenommen und ein Ergebnis geboten, das hohe Anerkennung verdient.

Über das Phänomen „Musik in der Synagoge" zu schreiben, bedarf zu einer angemessenen und gerechten Würdigung einer anderen Art der Zuwendung, als wir es gegenüber der uns vertrauten christlichen Musik gewohnt sind. Nehmen wir eine, wie mir scheint, nicht unwichtige Feststellung vorweg: Einen mythischen oder religiösen Ursprung der Musik hat es im alten Judentum nicht gegeben. Der mit dem 1. Gebot des alttestamentlichen Dekalogs für alle Zeiten manifestierte Monotheismus ließ weder einen hebräischen „Apollon" oder „Orpheus" und deren kultische Verehrung zu, noch die Vorstellung eines „Chorus angelicus", das heißt: die Vision Gott preisender Engelschöre im Sinne einer ins Christliche gehobenen Sphärenharmonie, wie sie uns in den Schriften der Kirchenväter Origines, Ambrosius und Augustinus begegnet. Musik konnte somit aus altjüdischer Sicht immer nur eine äußere Zutat sein. Das galt auch für die von der aristokratischen Priesterkaste der Sadduzäer geförderte prächtige Festmusik im Tempel zu Jerusalem, deren üppiger Klang im 150. Psalm gepriesen wird. Nach der Zerstörung des Tempels durch die Römer im Jahre 70 n. Chr. und dem damit besiegelten Ende des alten Israel waren es die pharisäischen Rabbiner, die die These aufstellten, dass die luxuriöse Tempelmusik den Zorn Jahwes (Jehovas) ausgelöst habe und dass die Zerstörung des Tempels und des Reiches Israel somit die gerechte Strafe gewesen sei. Damit wurde dem althebräischen Bilderverbot ein ebenso rigoroses Musizierverbot an die Seite gestellt, das bis an die Schwelle zum 19. Jahrhundert seine Gültigkeit behielt.

Der rituelle Gesang des Kantors diente einzig dazu, die alten sakrosankten Texte, vor allem die Psalmen, in ihrer Eindringlichkeit dadurch zu verstärken, dass sie singend vorgetragen wurden. Eine wie auch immer geartete künstlerische oder kunstästhetisch orientierte Zielsetzung gab es bei diesem Vorgang nicht und durfte es auch nicht geben. Die aus christlicher Sicht so armselig und kunstlos erscheinende Synagogenmusik findet hier ihre Erklärung; das fast völlige Fehlen jüdischer Komponisten vor 1800 ebenso.

Es blieb dem Wirken des großen jüdischen Aufklärungsphilosophen Moses Mendelssohn (1729-1786) - dem Großvater des Komponisten - vorbehalten, neben seinen vom preußischen König Friedrich II. unterstützten Bemühungen um eine Emanzipation der Juden im rechtlichen Sinne auch eine Befreiung der seit der Zerstörung des Tempels zu Jerusalem in ihrer Entfaltung gehinderten jüdischen Musikalität anzustreben und schließlich zu ermöglichen. Mit diesem Sieg über das pharisäische Bilder- und Musizierverbot war der Weg frei geworden - nicht nur für das spätere schöpferische Wirken eines Felix Mendelssohn-Bartholdy, eines Giacomo Meyerbeer, Gustav Mahler und Arnold Schönberg, sondern auch für das Entstehen einer an künstlerischen Maßstäben orientierten „Musik in der Synagoge", wie die vorliegende CD beweist.

Heike Gumbel

Was macht die Nacht am Tage?

Eine sprechkünstlerische Performance

Sprechkünstlerinnen

Kennen Sie die Situation? Der Wecker klingelt. Sie räkeln sich im Bett und öffnen vorsichtig die Augen. Um sie herum ist alles schwarz. Sie drehen sich nochmals um und reiben sich den Schlaf aus den Augen und da entdecken Sie die interessantesten Figuren an der Wand, die das Sonnenlicht durch die Ritzen des Rolladens wirft. Dies könnte der Beginn eines spannenden Tages sein.

In zwei Semestern erarbeiteten die Sprecherzieherin Sabine Schaller-Kassian, der Tutor Thomas Eckert und Studierende ihr neues Programm mit dem Titel: „Was macht die Nacht am Tage?". Am Anfang standen Übungen zur Gruppenfindung und Annäherung an das Thema. Das Körperbewusstsein und die Artikulation wurden geschult. Sich an die Regeln des Feedbacks zu halten gehörte genauso dazu wie das Sprechen vor laufender Kamera. Diejenigen, die sich für die Aufführung entschieden haben, wussten, dass nun eine intensive Arbeitsphase bevorstand. Die Texte mussten nicht nur auswendig gelernt, sondern auch choreographisch umgesetzt werden.

Am 16. Juli 2001 ist es dann soweit. In dem kleinen gemütlichen Kulturcafé, dessen Wände und Fenster schwarz verhängt sind, stehen etliche Bänke, auf denen 70 Gäste erwartungsvoll Platz genommen haben. Nebenan, im Sitzungs- raum des AStA, pocht der Puls von 12 Studierenden. Die Texte werden im Stillen noch einmal aufgesagt. Kritische Augen schauen in den Spiegel, ob das Hemd richtig sitzt oder der Lippenstift noch mal nachgezogen werden sollte.

Das Licht im ‚KuCa' geht aus und Stille kehrt ein. Die Studierenden betreten die Bühne. Mit einem *Riesenaufwand* (I. Huber) beginnen Angelika Hake und Valerie Damm den Tag. Da wird „geplant, gepackt und gebucht", bevor sie sich auf die Reise begeben. Regina Storz und Ulrich Hässner dagegen genießen *die Morgenfeier* (Ernst Jandl). Wenn da nicht diese Fliege im Bett wäre. Doch sie wird kurzerhand entfernt - wenn auch auf eine etwas makabre Art und Weise. Auf dem hektischen Weg zur Arbeit ordnen alle Studierenden erst einmal ihre Gedanken. Ihre *Augen in der Großstadt* (Kurt Tucholsky) nehmen mit einem „kurzen Blick" tausende Eindrücke wahr, Menschenmassen eilen an ihnen vorüber. Aber wo bleibt bei all dem das Lebensglück? Auch Heike Gumbel und Valerie Damm finden das *Fraglich* (anonym). Kann man an solchen Tagen überhaupt etwas mögen? Gäbe es da nicht diese traumhaften Begegnungen in der phantastischen Welt *Utopia* (Hans Magnus Enzensberger). Dort genießen alle Darsteller/innen den aufsteigenden Tag und heben ihre „schwarzen und bunten Hüte" in die Luft. Sie beschreiben eine traumhafte Welt: „der Milchmann trommelt auf seinen Kannen Sonaten, ... durch die Wolken radschlagen die Prokuristen, aus den Dachluken zwitschern Päpste, ... [und] die Bäcker schenken Semmeln den Musikanten, ...". Eingenommen von dieser Träumerei entdeckt Regina Storz ihren *weißen Wal am blauen Himmel* (Hans Georg Bulla). Voller Leidenschaft beschreibt sie ihn dem Publikum. Wer ihn nicht sieht, dem bietet sie an, auf ihren Rücken zu steigen und ihm „hinterdrein [zu] schwimmen". Auch die anderen Frauen kommen ins Schwärmen und stellen fest: „*Es gibt Tage*, wo ein Kuß alle Weisheit des unerforschlichen Universums enthält" (Giaconda Belli). Langsam bricht der Abend herein. Stephanie Wiesehöfers Interpretation des *Wiegelieds* von Johannes Brahms erreicht seine Wirkung. Die Studierenden fallen in mehr oder weniger ruhigen Schlaf. Merkwürdige *Nachtgeräusche* (Conrad Ferdinand Meyer) stören Stephanie Wiesehöfer in ihren Träumen: draußen bellen die wachenden Hunde, die Kirchturmglocke lässt ihren stündlichen Schlag ertönen und die Fischer sind in ein lebhaftes Gespräch vertieft. Und sonst? Stille? Wohl nicht. Eine von diesen *Harpyien* (Durs Grünbein) kommt gerade nach Hause. Das Klappern der Stöckelschuhe in einem „aufgespreizten rhythmisierten Gang", wohlgemerkt weiblich, hindert die Männer am Einschlafen. - Geräusche, die sich erklären lassen. Aber was ist mit diesem Rascheln und diesem schrillen Kichern? Verena Giesel, Dominik Rebele und Lars Lukassen beobachten *die flinke Fledermaus* (H. C. Artmann), wie sie durch die Wolken saust" und ihr Unwesen treibt. Die Hexen Katja Rothfelder und Kathrin Thriemer führen voller „verdorrter blutrighäutiger Ideen" in der *Walpurgisnacht* (Franz Fühmann) ihre Zauber aus. Da kann es schon einmal passieren, dass „eine rauchige Flamme" ins Auge sticht oder der Boden zu schwanken beginnt.

Doch letztendlich sind all diese unheimlichen Bilder nur optische Täuschung. Bei dem Glitzern des *Mondsandes* (Hans Arp) ist es nicht verwunderlich, dass die Nacht zum Tage wird. Das Licht wirft seine bezaubernd schauerlichen Kunstwerke in die Landschaft. In seiner Leichtigkeit führt das Mondlicht „immer rätselhafter, immer gestaltloser (...) sein Huschen aus". Irgendwann hat diese auf- regende Nacht ein Ende und ein neuer Tag wartet mit seinen Überraschungen auf.

Die Aufführung war der gelungene Abschluss einer teilweise sehr anstrengenden, aber auch leidenschaftlichen einjährigen Arbeit. Zur Erinnerung ist eine CD entstanden, die bei Sabine Schaller-Kassian (0761/682-302) erworben werden kann.

Udo Ritterbach

Mit „Thiel & Tulla - Tours“ zum Taubergießen

Betriebsausflug 2001

Der diesjährige Betriebsausflug der Pädagogischen Hochschule führte in Langsamkeit und Stille und bot Genuss für Augen, Gaumen und Seele.

Voriges Jahr verhindert und vor zwei Jahren noch nicht wirklich an Bord der PH folgte ich in meinem 4. Freiburger Semester im September zum ersten Mal der Einladung zu einem Betriebsausflug - zumal es tatsächlich an Bord gehen sollte. An Bord eines schwankenden Fischerkahns.

Am Treffpunkt Bahnhof Littenweiler scharten sich die Ausflügler um den Organisator Siegfried Thiel, ihren mit Augenzwinkern selbst ernannten „Senatsbeauftragten für das Ausflugswesen“.

Für die Statistiker: Ein paar Kollegen und Kolleginnen mehr hätten im Bus noch Platz finden können. Aber für die Aufstellung von zwei Fußballmannschaften einschließlich Reservebank hätte es auch gereicht.

Es konnte los gehen. Und der Ausflug brachte für eine Bildungsanstalt dann auch standesgemäße Erkenntnisse an den Tag - zwar an einem bewölkten aber trockenen und in den entscheidenden Momenten sogar sonnigen Tag. Schon die Anreise im Bus vermittelte die Einsicht, dass (1.) langfristige Vorbereitungen zu einem guten Erfolg führen und (2.) die Pädagogische Hochschule Freiburg weit über die Grenzen der Region und der Postmoderne hinaus wirkt und (3.) vernetztes Denken eine wahre Stärke der Pädagogen ist.

Die besagten Vorbereitungen für eine Kahnfahrt in PH-Nähe, die Kollege Thiel dankenswerter Weise rechtzeitig initiiert hatte, reichen schließlich zum Erstaunen der Ausflügler bis in die alpidische Gebirgsbildung und den Beginn der Hauptsenkung des Oberrheingrabens im Alttertiär zurück. Kollege Heinz Nolzens geographische Einstimmung auf unser Ziel- gebiet machte deutlich: Kein Aufwand wurde gescheut, um für unsere Kahnfahrt ein wirklich stilechtes Auwald- und Urwaldszenario zu kreieren. Jahrtausende währende Sedimentationsarbeit und wiederholte Gletscherschmelzen der Alpen waren erforderlich, um den ursprünglich rhônewärts fließenden Rhein rechtzeitig in das anvisierte Ausflugsgebiet umzulenken. Gelegentliche als Nebenwirkung auftretende Hochwasserkatastrophen machten dann im 19. Jahrhundert eine Kooperation mit dem badischen Ingenieur Tulla erforderlich. Die von ihm eingeleiteten Flussbegradigungen schufen nebenbei die Voraussetzungen für Erschließung, Straßenbau und damit Erreichbarkeit des bis dahin zu häufig überschwemmten Zielgebietes Taubergießen. Seine Rheinkorrekturen waren jedoch derart erfolgreich, dass sie drohten unser Ausflugsziel trocken zu legen, was die geplante Kahnfahrt beinahe ernstlich gefährdet hätte. Erst durch eine strategisch geschickte Koalition mit der Landschafts- und Naturschutzbewegung konnte der für eine Kahnfahrt erforderliche Mindestwasserstand im Ausflugsziel gerade noch sichergestellt werden.

Demonstration auf schwankenden Planken ...

Mit dem nun regulierten Pegelstand wurde zugleich auch die Basis der Rohstoffversorgung für die Beköstigung ausfliegender Menschen wie überfliegender Kormorane, Graureiher, Haubentaucher und Eisvögel durch Fischfang gewährleistet. Diese Vögel wiederum bieten durch ihre versteckte Anwesenheit den Ausflüglern reichlich Anlass für freudige Erwartung und gespannte Beobachtung der als Vogelsitzholz dienenden urwaldartigen Bestände von Ulmen, Weiden, Pappeln und Eichen.

Der Taubergießen war also fürstlich für uns angerichtet. Bei Rheinhausen konnte es an Bord gehen. Das erste kippelige Gefühl, das sich bei einem Dutzend Menschen in Zweierreihen auf einem Kahn einstellte, war schnell vergangen. Und die angeheuerten Kapitäne der Familie Maurer versicherten uns glaubwürdig, dass die Verlustquote normalerweise unter zehn Prozent liege. Derart beruhigt ließen wir uns mit Genuss treiben. Wohltuend unspektakulär verlief die Fahrt - ein fast andächtiges langsames Dahingleiten über leicht strömende, stille Wasser. Es ging vorbei an einer Aalreuse, in die sich einige Flusskrebse verirrt hatten. Sprudelnd strömende Passagen und zwei kleine Gefällstufen boten spritzige Abwechslung. Da blieben die Blicke im klaren Wasser an Fischen und immer wieder an Floras grünen Mähnen haften, die unter uns hinweg wehten. Pünktlich riss die Wolkendecke auf und das schon herbstliche Blätterdach wurde von der Sonne mit hell leuchtenden Flecken besprenkelt. Leider ging die Fahrt mit unserem Boot immer knapp am Sichtkontakt mit den Eisvögeln vorbei, die Insassen der beiden anderen Boote hatten da mehr Glück.

Auf dem Rückweg vom Ausstieg nach Rheinhausen ließ sich die gleiche Landschaft nun aus der Perspektive des Spaziergängers erleben. Nach viel Augenschmaus und kräftiger Bewegung war ein köstliches Fischmahl in geselliger Runde in der Gaststätte s´Dirlis in Oberhausen/ Rheinhausen ein passender und angemessen leicht bekömmlicher Gaumenschmaus.

Die Rückfahrt im Bus bot daher Anlass für zufriedene Mienen und Gelegenheit für ein paar Worte des Dankes: Herrn Thiel für die Vorbereitung und manch wertvolle Erläuterung vor Ort, Herrn Nolzen für die geographische Einstimmung auf das Zielgebiet und den lebendigen und anschaulichen Exkursionsbericht seiner Alaska-Reise sowie die spontanen Erläuterungen zur Vogelwelt durch Herrn Homann und Frau Schäfer.

Helga Epp

Buchüberreichung an Bundeskanzler Gerhard Schröder

Dr. Ursula Kempf, Bundeskanzler Gerhard Schröder und Prof. Dr. Udo Kempf. Foto: Bundesbildstelle Berlin

Am 6.7.2001 wurde Bundeskanzler Schröder von der Pädagogischen Hochschule Freiburg, vertreten durch Professor Dr. Udo Kempf, die „Biographie der Deutschen Bundesregierungen - Kanzler und Minister 1949-1998“[1] überreicht. Dieses Buch stellt alle deutschen Regierungsmitglieder im Überblick dar. Politik wird, neben der Prägung durch Strukturen und Institutionen, durch Sachzwänge und öffentliche Meinung, auch als wesentlicher Teil von Personen und persönlichen Leistungen dargestellt.
Prof. Dr. Udo Kempf und Dr. Hans-Georg Merz haben dieses historisch-politische Lexikon herausgegeben. Es dient als informatives Nachschlagewerk, aber auch als spannendes Lesebuch - es entstand ein lebendiges Gesamtbild der Politik und einzelner Politikfelder in der Bundesrepublik.

Anmerkung

1) Kempf, U./Merz, H.-G. (2001): Biographie der Deutschen Bundesregierungen - Kanzler und Minister 1949-1998. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 859 Seiten, 49.- €

Bernd Probst

Die PH-Card kommt

Einführung einer multifunktionalen Chipkarte

Bernd Probst erläutert die Funktionen der PH-Card

In den Hochschulen stehen die Verwaltungsprozesse durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien vor großen Umbrüchen[1]. Gleichzeitig werden von den Hochschulen zeitgemäße Serviceleistungen erwartet. Im Zuge der Erhöhung der Finanzautonomie der Hochschulen bzw. der Einführung globalisierter Haushalte steigt auch die Eigenverantwortung der Hochschulen zur effizienten Ressourcenverwendung. Die Hochschulen sind deshalb gefordert, ihre internen Ablaufstrukturen zu überdenken und auch die Möglichkeiten digitaler und online-gestützter Kommunikationsformen zu nutzen.
Vor diesem Hintergrund sowie den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und anderen deutschen Hochschulen folgend, hat die Pädagogische Hochschule Freiburg im Dezember 2001 mit der Ausgabe einer multifunktionalen Chipkarte (PH-Card) begonnen. Hierbei wird eine einzelne Karte eine Vielzahl von Funktionen übernehmen und sowohl als Ausweis wie auch als Bezahlmedium eingesetzt. Die Einführung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Studentenwerk Freiburg.
Primäre Bedeutung hat dieser Ausweis zunächst für die Studierenden, da er gleichzeitig den Studierendenausweis gemäß der Zulassungs- und Immatrikulationsordnung darstellt.
Darüber hinaus ermöglicht er es, einzelne Verwaltungsvorgänge, wie die Rückmeldung, die Zahlung der Semesterbeiträge, den Ausdruck von Bescheinigungen, die Prüfungsanmeldung und Notenabfrage, die Änderung der persönlichen Identifikationsnummer (PIN) sowie die Änderung von persönlichen Daten etc., an speziellen Geräten (SB-Stationen) in Selbstbedienung und unabhängig von den Öffnungszeiten der entsprechenden Verwaltungsstellen zu erledigen und trägt inso- fern maßgeblich dazu bei, die Serviceleistungen für Studierende zu verbessern.
Die Funktionsbereiche der Chipkarte waren bei der erstmaligen Kartenausgabe im Dezember 2001 zunächst noch beschränkt auf die Nutzung der Mensa und Cafeteria. Bereits ab Januar 2002 konnte auch die Rückmeldung zum Sommersemester 2002 bzw. die Zahlung des Semesterbeitrages mittels Geldbörse auf der PH-Card oder per EC-Karte an den Selbstbedienungsterminals erfolgen. Die weiteren Anwendungen, insbesondere die übrigen Selbstbedienungsfunktionen sowie die Nutzung der Kopierer, Bibliotheksausweis, Zahlung von Kleinstgebühren etc., werden im Laufe des Jahres 2002 schrittweise integriert werden.
Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule erhalten ebenfalls einen „Hochschulausweis“ in Form einer Chipkarte, der für verschiedene Anwendungen (z.B. Kopierer, Mensa, Bibliotheksausweis, Zeiterfassung für bisherige Karteninhaber, Zutrittskontrolle etc.) genutzt werden kann. Die Selbstbedienungsstationen stehen ihnen nur zur reinen Aufwertung der Geldbörse auf der Karte zur Verfügung, mit welcher beispielsweise in der Mensa und Cafeteria bezahlt werden kann.
Beim Einsatz einer Chipkarte müssen die Belange des Datenschutzes in besonderem Maße berücksichtigt werden. Um diesem Anliegen gerecht zu werden, erfolgte die Abstimmung des Verfahrens in Anlehnung an die Empfehlungen des Landesbeauftragten für den Datenschutz Baden-Württemberg. Des weiteren ist die örtliche Datenschutzbeauftragte selbstverständlich beteiligt. Dem Projektteam ist es ein wichtiges Anliegen, möglichst

wenige Daten auf der Chipkarte selbst zu speichern, um größtmögliche Datensicherheit zur gewährleisten. Der „gläserne" Studierende bzw. Hochschulangehörige wird ausgeschlossen, indem durch organisatorische und technische Maßnahmen sichergestellt ist, dass die Daten der verschiedenen Einsatzbereiche nicht verknüpft werden können. Dieser Prämisse folgend, dient die PH-Card in erster Linie als komfortable und sichere Schnittstelle zu den speziell abgesicherten Hintergrundsystemen der Hochschulverwaltung und nicht als „Datenträger" für besonders schützenswerte Informationen.
Zum Einsatz kommt eine kontaktlose Speicherchipkarte, auf der sich zusätzlich ein Thermo-Chromicstreifen zur optischen Kartenvalidierung befindet. Dieser ist bis zu 500 Mal wiederbeschreibbar und ermöglicht die regelmäßige Aktualisierung der Ausweisgültigkeit.
Hinweise zur Chipkarte können künftig einem Merkblatt zur PH-Card entnommen und im Internet unter der Adresse: http:/www.ph-freiburg.de/phcard eingesehen werden.

Anmerkung
1) Vgl. hierzu „Empfehlung des 191. Plenums der HRK vom 3./4. Juli 2000".

Christa Oswald-Kreml

Treffen der ausländischen Studierenden

Am 5.12.2001 trafen sich auf Einladung des Akademischen Auslandsamtes (AAA) 35 ausländische Studierende, die für ein oder zwei Semester zumeist im Rahmen des europäischen Bil- dungsprogramms Sokrates/Erasmus einen Auslandsaufenthalt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg absolvieren. Sie wurden von der Prorektorin für Auslandsangelegenheiten Ingelore Oomen-Welke herzlich begrüßt.
Die Studierenden aus 12 Ländern saßen in gemütlicher Atmosphäre zu einem Erfahrungsaustausch zusammen, bei dem sie vor allem auch Wünsche und Verbesserungsvorschläge zu ihrem Auslandsaufenthalt vortragen konnten. Diese Anregungen sind für das Team des AAA besonders wichtig, um die Bedingungen für ausländische Studierende ständig zu verbessern.
Sehr gerne wird der semesterbegleitende Deutschkurs, den seit Jahren das AAA organisiert und von Tomas Pena mit Birgit Brümmer abhalten wird, von den ausländischen Studierenden besucht. In diesem Kurs werden außer den Problemen mit der deutschen Sprache auch viele studienrelevante Fragen besprochen. Auch der noch relativ junge Kurs von Thomas M. Bauer „Geschichtliche Landeskunde: Eine Einführung in die Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte" wird von den ausländischen Gästen sehr gern angenommen.
Vor allem das mit dem Kurs verbundene Exkursionsprogramm, innerhalb dessen, neben landesweiten städtischen Sehenswürdigkeiten, auch zahlreiche Museen und Ausstellungen besucht werden, findet regen Zuspruch.
In ihrer Muttersprache werden seit vielen Jahren die italienischen Studierenden von Antonietta Schillinger-Rocchetti bestens betreut, für viele eine große Erleichterung bei der Neuankunft. Dieses, für den intensiven Austausch sehr förderliche Zusammensein wird von allen gutgeheißen und soll weitergeführt werden.

Kleine Meldungen

Männerbeauftragter

Seit einiger Zeit ist die Gleichstellung der Geschlechter ein vorrangiges Thema. Das PHG (§ 3a) sieht vor, dass die „Beseitigung bestehender Nachteile" auch für Männer gelten soll. Die Studierenden haben bereits vor einiger Zeit eine Anfrage eingereicht.
Nun soll mit der Einführung eines Männerbeauftragten eine neue Phase eingeleitet werden. Bevor es zu einer gesetzlichen Verankerung kommt, ist eine Testphase geplant, als Ort hierfür ist die Pädagogische Hochschule Freiburg vorgesehen.
Da sich eine strukturelle Benachteiligung des männlichen Geschlechtes bekanntlich weniger bei den Lehrkräften, sondern eher in der Studierendenschaft bemerkbar macht, soll ein Männerbeauftragter zunächst nur unter den Studierenden, wie üblich für die Dauer eines Jahres (§ 67 PHG), gewählt werden.
Der Männerbeauftragte soll für entsprechende Förderpläne zuständig sein, er soll wie die Frauenbeauftragte Vortragsrecht beim Rektor und in den Gremien haben. Er darf wegen seiner Tätigkeit in der beruflichen Entwicklung nicht benachteiligt werden. Unklar ist u.a. noch die Sachausstattung durch den Haushalt, vor allem in den Punkten Evaluation und Dokumentation der Beauftragung.

Präsentation Textil

Fast schon zur Tradition geworden ist die Präsentation Textil nach Abschluss der Fachpraktischen Prüfung. Zusätzlich zu den wechselnden Exponaten in den Vitrinen der Obergeschosse des HTW-Gebäudes präsentieren Studierende ihre Ergebnisse der Fachpraktischen Prüfung Grund-, Haupt- und Realschule aus den Bereichen Flächenbildung, Flächengliederung und Flächengestaltung. Neu in diesem Semester war der Versuch eines Cat-Walks, anlässlich der Prüfungsthematik Halloween.

Foto: Elsa Fratzky-Guhr

Berufungen
Dr. Joachim Appel, Englisch, C4-Professur, an die PH Ludwigsburg Dr. Peter Maier, Mathematik, C3-Professur, an die PH Karlsruhe
André Stärk, Musik, C3-Professur, an die Musikhochschule Detmold
Prof. Dr. Karin Schleider, Kath. FH NRW, Köln, auf die C3-Professur Päd. Psychologie (Nachfolge Prof. Dr. Horst Schleifer)
Prof. Dr. Helga Kotthoff, Fulda, auf die C3-Professur Deutsch (Nachfolge Prof. Dr. P. Chr. Kern)

Professurvertretung
Dr. Günther Adler, C2-Professur, Musik, Teilzeit

Gastprofessur
Dr. Gerd Bräuer, Emory-Universität Atlanta/USA, Deutsch, Schreibzentrum

Ausgeschieden
Julia Kreimeyer, wiss. Mitarbeiterin, Institut EW II
Uwe Kohnle, wiss. Mitarbeiter, Verbundprojekt VIB
Claudia Hättich, Sekretariat Institut für deutsche Sprache und Literatur
Christine Kutnar, M.A., wiss. Mitarbeiterin, Akad. Prüfungsamt
Hans-Christian Kuhl, wiss. Mitarbeiter, Projekt „Entwicklung von adaptiven, interaktiven Lernkursen zur Einführung in die Päd. Psychologie"
Eveline Knaack, Verw.-Angestellte, Akademie für Weiterbildung
Alexander Weis, Verw.-Angestellter, AStA-Büro
Dorle Kaiser, Verw.-Angestellte, Telefonzentrale
Tina Chirardia, Verw.-Angestellte, Studierendensekretariat
Markus Knobloch, Systemadministrator
Elvira Gottlieb, Verw.Angestellte, Institut EW II

Einstellungen
Stephanie Schuler, wiss. Mitarbeiterin, Institut EW I, Teilzeit
Astrid Burkard, Angestellte, Arbeitsbereich Migration und Integration, Teilzeit
Ute Bruker, Dipl.-Geographin, wiss. Mitarbeiterin im Projekt WEBGEO, Teilzeit, befristet
Simon Allgeier, techn. Angestellter, Systembetreuung (Verw. und Bibliothek)
Luzia Zimmermann, Bibl.-Angestellte, Teilzeit
Lieselotte Wipf, Bibl.-Angestellte, Teilzeit
Andreas Thomsing, wiss. Angestellter, Modellversuch Teilzeitstudium/Akad. Prüfungsamt, Teilzeit, befristet
Adriana Szabo, Verw.-Angestellte, Akad. Auslandsamt, Teilzeit, befristet
Sabine Resch, Verw.-Angestellte, Sekretariat Institut für deutsche Sprache und Literatur, Teilzeit
Clemens Ummenhofer, Klavierlehrer, Teilzeit, befristet
Helena Bulke-Friedrich, wiss. Angestellte, Mathematik, befristet
Marion Perez, wiss. Angestellte, Mathematik, Teilzeit, befristet
Yasmina Khoyratee, Lektorin, Französisch, Teilzeit, befristet
Evangelia Karagiannakis, wiss. Mitarbeiterin im EU-Projekt „JaLing", Teilzeit, befristet
Dr. Sven Kommer, Dozent, Medienpädagogik
Stefan Lippitsch, wiss. Mitarbeiter, Forschungsprojekt „Entwicklung von Lernkursen für Psychologie", Teilzeit, befristet
Berthold Metz, wiss. Mitarbeiter (VIB-Projekt), Teilzeit, befristet
Carmen Becker, wiss. Mitarbeiterin, EW II, Teilzeit, befristet
Mareike Dongus, wiss. Mitarbeiterin, Forschungsprojekt „Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibkonzepts ...", Teilzeit, befristet
Susanne Panther, Verw.-Angestellte, Studierendensekretariat, befristet
Elvira Göttmann, Sekretärin, AStA, Teil-zeit
Manohar Faupel, Verw.-Angestellter, Akademie für Weiterbildung, Teilzeit, befristet
Michael Saur, Studierendensekretariat, ABM, befristet

Georg Wodraschke

Theo Spiering zum Eintritt in den Ruhestand

Am 1. August 1971 wurde Theo Spiering aus dem Schuldienst an die Pädagogische Hochschule Freiburg abgeordnet. Zum 30. September 2001 trat er in den Ruhestand ein. Mehr als 30 Jahre war er in der baden-württembergischen Lehrerbildung und in der Ausbildung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen unermüdlich und nachhaltig tätig.
Theo Spiering wurde am 2. April 1936 in Lünen/Westfalen geboren. Er studierte an der Pädagogischen Akademie in Münster und unterrichtete bis 1971 als Lehrer an Volks- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. In einem nebenberuflichen Weiterbildungsstudium belegte er an der neu gegründeten Ruhr-Universität Bochum die Fächer Erziehungswissenschaft und Publizistikwissenschaft bei den Professoren Anweiler, Knoll, Koszyk und Schaller. Sie förderten ihn durch die Beteiligung an speziellen Forschungsprojekten. Leider zwangen ihn familiäre Umstände, sein bis dahin erfolgreiches Zweitstudium in Bochum abzubrechen. Er konnte es aber einige Jahre später an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit dem Diplom in Erziehungswissenschaft erfolgreich abschließen.
Mit dem Eintritt in den wissenschaftlichen Dienst an der Pädagogischen Hochschule Freiburg begann für ihn eine überaus erfolgreiche Schaffensperiode als Hochschullehrer. In dem damals noch kleinen Team des Faches Schulpädagogik beteiligte er sich von Anfang an mit großem Engagement an den neu eingerichteten, medienunterstützten Einführungsveranstaltungen der Schulpädagogik (sog. AV-Praktikum) und erarbeitete - zusammen mit den Kollegen A. Messer und J. Schneider - auflagenstarke Publikationen zur Unterrichtsplanung in der Primar- und Sekundarstufe sowie - zusammen mit H.-P. Ostertag - zur Technologie und Didaktik der Unterrichtsmedien. In der Folgezeit wurde die didaktische Optimierung des Medieneinsatzes in Schule und Hochschule zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte: Er übernahm die curriculare Ausgestaltung und organisatorische Leitung des „Unterrichtstechnologischen Praktikums", eines technologischen und mediendidaktischen Basiskurses für alle Lehramtsstudierenden. Nach einem Entwurf des Forschungs- und Entwicklungszentrums für objektivierte Lehr- und Lern-

verfahren (FEoLL) an der Universität Paderborn richtete er im Audiovisuellen Zentrum der Pädagogischen Hochschule Medien-Lernplätze für das Selbststudium der Studierenden ein. In enger Zusammenarbeit mit dem Verband Europäischer Lehrmittelfirmen EURODIDAC (heute: WORLDDIDAC) und mit dessen Generalsekretär und Messedirektor Bruno Maria Kaufmann konzipierte er im Team mit anderen Schulpädagogen der Pädagogischen Hochschule ein neues Ordnungssystem für Lehr- und Lernmittel, referierte über die „Freiburger Lehrmittelklassifikation" bei der EURODIDAC-Generalversammlung in Paris und begleitete als mediendidaktischer Berater die internationalen Lehrmittelmessen DIDACTA 1974 in Brüssel und 1976 in Basel. 1977 wurde er zum Akademischen Rat und 1987 zum Akademischen Oberrat ernannt.

Zusammen mit Professor G. Wodraschke baute er das Wahlpflichtfach Kommunikationswissenschaft im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium auf und gründete die Kommunikationswissenschaftliche Informationsstelle (KWIS), deren Geschäftsführung er bis 1988 inne hatte. In dieser Funktion war er u.a. maßgeblich beteiligt an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von zwei Freiburger Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK). Er wurde Mitglied dieser renommierten wissenschaftlichen Gesellschaft und vertrat außerdem die Pädagogische Hochschule in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Zu Beginn der 80er Jahre hatte eine von Theo Spiering mitgetragene Initiative entscheidenden Einfluss auf den weiteren Ausbau der akademischen Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen des Landes. Mit einem unter seiner Beteiligung entwickelten neuen Studiengang für pädagogische Kommunikationsberufe konnte die enge Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen auf die Lehrerausbildung aufgebrochen und das Lehrangebot um neue Akzente erweitert werden. Trotz der großen Konkurrenz mit anderen Hochschulen vergab das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg den Diplomaufbaustudiengang Medienpädagogik an die Pädagogische Hochschule Freiburg, nicht zuletzt wegen der von Theo Spiering geleisteten gründlichen Vorarbeiten. Diesen Studiengang sowie das Wahlpflichtfach Kommunikationswissenschaft organisierte er über 20 Jahre in beispielhafter Weise, zuletzt in der Funktion eines Senatsbeauftragten bzw. als Leiter des entsprechenden Arbeitsbereichs im Institut für Erziehungswissenschaft II. Die Studierenden schätzten seine stets sorgfältig vorbereiteten und hochschuldidaktisch interessant gestalteten Seminare, seine informativen und abwechslungsreichen Exkursionen sowie seine sachkundige Beratung. Die zahlreichen Lehrbeauftragten lobten sein außerordentliches Organisationstalent, seine Zuverlässigkeit und seine Kollegialität. Als Vertreter des akademischen Mittelbaus arbeitete Theo Spiering in der Hochschulselbstverwaltung im Senat, im Fakultätsrat sowie in zahlreichen Senats- und Fakultätsausschüssen intensiv und vorbildlich mit.

Als das Akademische Prüfungsamt 1986 für die immer umfangreichere Organisation und Beratung der Diplomstudierenden einen kompetenten wissenschaftlichen Mitarbeiter suchte, fand man in Theo Spiering eine Persönlichkeit, die dem Anforderungsprofil dieser Stelle in hohem Maße entsprach. Auch die von Herrn Spiering in den letzten Jahren betriebene Neufassung der Prüfungs- und Studienordnungen und die damit verbundene Reform der Diplomstudiengänge sowie seine umsichtige Arbeit als Hochschulkoordinator für das European Credit Transfer System (ECTS) trugen zur Vorreiterrolle der Pädagogischen Hochschule auf dem Gebiet der Studienreform wesentlich bei.

Neben seiner Hochschularbeit betätigte sich Theo Spiering über viele Jahre auch im beruflichen Bildungswesen und in der betrieblichen Bildungsarbeit. Im Rahmen der vielseitigen Aktivitäten veröffentlichte er zahlreiche Informations- und Unterrichtsmaterialien sowie Zeitschriftenbeiträge.

Die Hochschule dankt einem allseits geschätzten Mitarbeiter, bei dem sich Fachlichkeit und Institutionstreue mit Empathie und Menschlichkeit aufs engste verbanden.

Willy Potthoff

Antonius Wolf zum Gedenken

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen und Freund Antonius Wolf, den begnadeten Pädagogen. Lehrende und Studenten kannten ihn als den philosophisch gebildeten und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbundenen Wissenschaftler mit großer Offenheit für neue erziehungswissenschaftliche Entwicklungen. Jederzeit freundlich und ausgeglichen, unaufdringlich und in der Sprache diszipliniert begegnete er den Menschen.

Wer Antonius Wolf näher kennen lernte, sah seinen enormen Fleiß bei der wissenschaftlichen Arbeit, seine Ausdauer und Genauigkeit bei kritischer Reflexion pädagogischer Tatbestände, seine große Verlässlichkeit und seinen Ehrgeiz. Aber dieser Ehrgeiz war besonders darauf gerichtet, das eigene große Wissen sachgerecht und für die Adressaten verständlich zu vermitteln und - aus tiefer religiöser Grundhaltung resultierend und sein ganzes Leben bestimmend - zu helfen.

Mein erstes intensiveres Gespräch mit Antonius Wolf hatte ich 1973 am Rande einer Festveranstaltung der Hochschule. Wir sorgten uns damals um die mangelnden Lernfortschritte von Kindern ausländischer Arbeitnehmer, die dem Unterricht in deutschen Schulen wegen ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse nicht folgen konnten. Bei diesem Gespräch legten wir wohl, ohne es zu diesem Zeitpunkt auch nur zu ahnen, den Grundstein für unsere langjährige Zusammenarbeit und die sich daraus entwickelnde Freundschaft.

Der Entschluss, zusammen mit Spanischlehrern und Studenten computergestützte Sprachlernprogramme für Schüler mit spanischer Muttersprache zu entwickeln, war schnell gefasst und die sich anschließende Arbeit sehr befriedigend, wenn die Realisierung unseres Projekts in den Schulen schließlich auch an der noch nicht ausgereiften Technik und am hohen Preis der damaligen Computer scheiterte.

Ich wusste zu dieser Zeit noch nicht, dass Antonius Wolf jederzeit zur Mitarbeit bereit war, wenn Hilfe für Benachteiligte, Schwächere, Behinderte und Kranke erforderlich erschien. Aber er hatte sich bereits während seiner mehrjährigen Tätigkeit als Lehrer in Aachen mit großem Zeitaufwand der Kinder angenommen, die aus sozial benachteiligten Schichten kamen. Und an der Hochschule war in studentischen Kreisen bekannt, dass in seinen Seminaren jeder, der sich auf seine Lehre einließ, behutsam in einen ergiebigen fachlichen Diskurs hineingezogen wurde und man in seinen Sprechstunden nicht nur bei Sachfragen hervorragend beraten wurde, sondern auch bei allen persönlichen Problemen in ihm einen geduldigen Zuhörer und zuverlässigen Ratgeber fand, der verfahrene Situationen zu strukturieren half und die Selbstentscheidungskräfte des Ratsuchenden mobilisierte.

Unsere Absicht, allgemeinpädagogische und schulpädagogische Theorieansätze, Strukturen und Modelle für Lehramtsstudenten in einer Schrift zusammenzufassen, führte über eine enge wissenschaftliche Zusammenarbeit zu dem Herder-Buch „Einführung in Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft" und zu vielen gemeinsamen Lehrveranstaltungen. Völlig überlaufen war unser Seminar über Schulkonflikte. Da aber dank der Initiative unseres Kollegen Kösel und der engagierten Techniker Gassmann und Queitsch die Räume der Hochschule in den siebziger Jahren hervorragend miteinander verkabelt waren, konnten die grundlegenden Informationen während unseres AbendSeminars in fünf Räumen gleichzeitig auf dem Bildschirm erscheinen. Und dank der Mithilfe der Kollegen Kuhlemann, Messer und Schneider war es möglich, die Fallanalysen in etwas überschaubareren Gruppen durchzuführen. Diesen Arbeitsbereich rundeten Antonius Wolf und ich mit der Schrift „Pädagogische Konflikte in der Schule" ab.

Einen besonderen Schwerpunkt seiner Arbeit sah Antonius Wolf auf dem Gebiet der Sozialpädagogik. Sein Buch „Zur Geschichte der Sozialpädagogik" weist ihn als exzellenten Kenner dieses Bereichs aus. Und seine Untersuchungen zum „Wandel im Jargon des Nationalsozialismus" basieren auf der akribischen Durchsicht vieler Jahrgänge einer sozialpädagogischen Zeitschrift. Im Kontakt mit dem Kollegen Vogel entstand seine „Pädagogik für Krankenpflegeberufe". Es folgten zahlreiche Aufsätze zu diesen Themenkreisen in verschiedenen Zeitschriften, und noch in seinen letzten Lebens- wochen arbeitete er unermüdlich an neuen Veröffentlichungen.

Diese Leistungen sind um so beachtlicher, als sie einem Körper abgetrotzt werden mussten, der zunehmend unter den Spätfolgen einer schweren Primärerkrankung litt. Der Kollege, der sein Leben ganz im Dienst am Nächsten gestellt hatte, war selbst nach immer neuen Krankheitsschüben, die ihn schwächten, aber keineswegs in seinem Glauben, seiner Zuversicht und seiner Sorge für andere beeinträchtigten, in zahlreichen Situationen auf die liebevolle Hilfe seiner Ehefrau angewiesen.

Die schwere Krankheit hatte Antonius Wolf bereits 1975 getroffen, zu einem Zeitpunkt, als die Kollegen des Fachbereichs I ihn zu ihrem Vorsitzenden gewählt hatten. Schon bald nach seiner Genesung stellte er sich für neue Aufgaben in der Selbstverwaltung der Hochschule zur Verfügung. Er war Senatsbeauftragter für Fernstudien im Medienverbund, leitete mehrere Jahre den Senatsausschuss für das Erziehungswissenschaftliche und Fachdidaktische Kolloquium und engagierte sich als Senatsbeauftragter für Behindertenfragen für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und den unbehinderten Zugang gehbehinderter Studenten und Mitarbeiter zu den Räumen der Hochschule. Er war ein gefragter Ratgeber bei der Einrichtung des neuen Studienganges „Lehramt an Sonderschulen".

Nachdem 1982 die „Solidargemeinschaft Lehrer und Erzieher Südbaden (SOLE)" zur Unterstützung der jungen Lehrerinnen und Lehrer gegründet war, die sich wegen der ungünstigen Einstellungssituation auf längere Wartezeiten einstellen mussten, erklärte Antonius Wolf sich sofort zur praktischen Mithilfe bereit. Er war maßgeblich an der Entwicklung der über viele Jahre in ganz Südbaden sehr erfolgreichen „Schülerhilfe" beteiligt und übernahm die pädagogische Betreuung der Freiburger Nachhilfelehrer.

Mit großem Zeitaufwand brachte er den Ausbau des Seniorenstudiums voran, das der gemeinnützige Verein in Absprache mit dem Rektorat trotz der anfänglichen Skepsis zahlreicher Kollegen eingerichtet hatte. Zusammen mit den hauptamtlichen Mitarbeitern und in ständigem Kontakt mit den betroffenen Fächern baute er den ersten Curriculumentwurf zu einer tragfähigen Studienplattform aus, die auch nach der Übernahme des Seniorenstudiums in die Verantwortung der Pädagogischen Hochschule weiterhin Bestand hat. Zahlreiche gelungene Ringvorlesungen zu unterschiedlichen Themenkreisen gehen auf seine Initiative zurück.

In der Lehrerfortbildung war Antonius Wolf ein viel gefragter Referent, der sich bei seinen Vorträgen und in den Diskussionen vorzüglich auf die Belange der jeweiligen Schule und die Probleme der Kolleginnen und Kollegen einstellen konnte.

Bis in seine letzten Lebenstage hinein blieb er offen für die Entwicklungen in der Gesellschaft, die er am Kanon seiner tief im Christentum und im Humanismus verankerten Wertvorstellungen maß. In der Öffentlichkeit sprach er nicht viel über die Werte, die er für unverzichtbar hielt. Aber er verkörperte sie in seinem Handeln und in seinem immer wieder durch Krankheit belasteten und doch so erfüllten Leben.

Burkhard Sachs

Zum Tode von Gerhard Wiesenfarth

Nach langer, tapfer getragener Krankheit ist Gerhard Wiesenfarth am 9.8.2001 gestorben. Wir haben einen liebenswerten Menschen, einen engagierten Mitarbeiter und einen bedeutenden Fachkollegen verloren.

Herr Wiesenfarth wurde 1940 in Rathenau geboren und wuchs nach dem Krieg in Württemberg auf. Er absolvierte den „zweiten Bildungsweg", der ihn über eine Schlosserlehre, die Arbeit in einem Konstruktionsbüro und den Besuch einer Technischen Oberschule führte.

Nach einem Lehrerstudium absolvierte er die erste und zweite Lehramtsprüfung für Volksschulen und die künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und war mehrere Jahre als Lehrer tätig.

Er studierte als ‚Förderassistent des Landes Baden-Württemberg zur Gewinnung von Dozentennachwuchs an Pädagogischen Hochschulen' an der Universität Stuttgart. Dort promovierte er mit einer Dissertation über „Untersuchungen zur Kennzeichnung von Gestalt mit informationsästhetischen Methoden" bei Max Bense. Vor seiner Berufung im Jahr 1977 an die Pädagogische Hochschule Freiburg war er Assistent an der PH Ludwigsburg.

Gerhard Wiesenfarth hat mit großem Engagement zu der Entwicklung des Faches Technik an der Hochschule beigetragen. Hohen Einsatz zeigte er auch in der Hochschulselbstverwaltung. Besonders hervorzuheben ist dabei sein Wirken als Vorsitzender des Bauausschusses. Die damit verbundenen vielfältigen Herausforderungen, die sich durch die strukturellen Veränderungen der Hochschule, durch die Umbau-, Neubau- und Sanierungsarbeiten ergaben, hat er mit großem Sachverstand und mit viel Umsicht und Fingerspitzengefühl bewältigt und sich so in diesem schwierigen Arbeitsfeld in der gan- zen Hochschule hohe Achtung erworben.

Herr Wiesenfarth hat den von ihm übernommenen fachwissenschaftlichen Bereichen ein markantes hochschulspezifisches Profil gegeben. Im fachdidaktischen Bereich bildete er einen deutlichen Schwerpunkt in der technischen Elementarbildung an der Grundschule. Als Technikdidaktiker richtete er sein besonderes Augenmerk auf die Erforschung und Förderung technikbezogener Lernprozesse bei Kindern. Er galt bundesweit als einer der profiliertesten Technikdidaktiker für den Elementarbereich.

Mit seinen Beiträgen zum Verhältnis von Wissen und Handeln und seinen Untersuchungen zur Struktur und zur Bedeutung des technischen Handelns hat Gerhard Wiesenfarth darüber hinaus der allgemeinen Technikdidaktik wichtige Impul- se gegeben. Eines seiner Hauptanliegen war es, die Übergänge zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Denken und Handeln aufzuspüren und pädagogisch fruchtbar zu machen, um die hier für viele bestehende Kluft zu überbrücken. In der Lehre verstand es Herr Wiesenfarth, einen hohen inhaltlichen Anspruch zu verbinden mit immer neuen Bemühungen um die Förderung des Verständnisses bei den Studierenden. Das zeigte sich besonders bei der Entwicklung und dem Einsatz von Studienmaterialien und neuen - hier durchaus nicht elektronischen - Medien. Schreibtisch, „Katheder" und Werkstatt waren für ihn gleichberechtigte Lern- und Arbeitsorte.

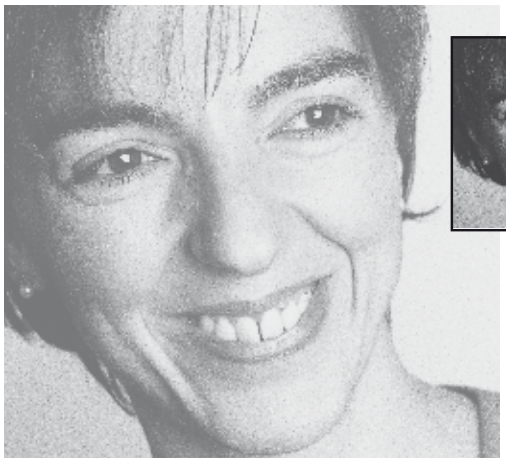
Seine weite und differenzierte Bildung, sein philosophisches und wissenschaftstheoretisches Bewußtsein und Bemühen haben ihn bei allem fachlichen Engagement vor auftrumpfender Vereinfachung und blinder Apologetik bewahrt. Sie machten ihn zum „Gelehrten" im besten Sinne des Wortes mit fruchtbaren Auswirkungen auf die Lehre, auf die Forschung und auf die - nicht nur - fachlichen Gespräche mit ihm. Wir alle haben auf die Fortsetzung dieser Gespräche nach seinem Ausscheiden aus dem Dienst gehofft. Sie trugen wesentlich zur Identitätsbildung des Faches Technik an unserer Hochschule bei und Herr Wiesenfarth hat sie entscheidend mit geprägt. Er hatte immer ein offenes Ohr für neue Ideen, ging sie mit Empathie und großem Sachverstand an, ohne sie für sich zu reklamieren. Er verlor bei aller Liebe zum Detail nie die übergreifenden Zusammenhänge aus dem Blick und verstand es, auch ungewöhnliche Verbindungslinien zu erkennen, darzustellen und fruchtbar zu machen. Bei Auseinandersetzungen um Inhalte war er stets bemüht, das Verbin- dende der Argumente, das Anregende und Wertvolle zu finden und hervorzuheben. Er konnte Unterschiede in der Sichtweise anerkennen und stehen lassen, da er die verbindende gemeinsame Grundlage sah, wobei er diese Gemeinsamkeiten nicht dadurch gewann, dass er die Unterschiede verwischte oder nicht achtete. So verband er eine ausgeprägte Toleranz mit einer unbeirrten und klaren Begründung seiner eigenen Standpunkte. Dem entsprach seine entschiedene Haltung kollegialer und menschlicher Hilfsbereitschaft, unabhängig von Titeln, Herkunft, Alter und seine Neigung zum Ausgleich bei Kontroversen, die ihm unvernünftig erschienen. Bei der Betreuung und Beratung wusste man sich bei ihm sachlich und menschlich aufgehoben: Gerhard Wiesenfarth verstand es, sich Probleme zu eigen zu machen, sich intensiv einzulassen auf die ‚fremde' Sache. Aber: Nicht nur ‚die Sache' war ihm wichtig, sondern ebenso, wie der andere Mensch mit der Sache umgeht und zurechtkommt.

So hat Prof. Dr. Wiesenfarth nicht nur im Fach Technik sondern an der gesamten Hochschule eine große fachliche und menschliche Lücke hinterlassen. Er ist nicht mehr unter uns. Aber er hat Spuren hinterlassen, Eindrücke, Anregungen, Antworten vermittelt. Er hat Fragen aufgeworfen, um deren Beantwortung er sich bis zum Ende bemüht hat. Wir sollten diesen Spuren sorgsam nachgehen. Und wir sollten uns seine Fragen zu eigen machen. So werden wir Ihm am ehesten gerecht.

Autorenverzeichnis - Schwerpunkt

Katja *Böhme:* Dr., Kath. Theologie/Religionspädagogik. - Helga *Epp:* M.A., Pressestelle. - Steve *Geldhauser:* Dipl.-Inform. (FH), Student im Aufbaustudiengang Medienpädagogik. - Friedrich *Gervé:* Dr., Allgemeine Pädagogik/Grundschuldidaktik. - Ekkehard *Gerschütz:* Dr., Dipl.-Mathematiker. - Traudel *Günnel:* Dipl.-Päd., Medienpädagogik. Alfred *Holzbrecher:* Dr., Prof., Schulpädagogik. - Matthis *Kepser:* Dr., Deutsch. - Karin *Kneile-Klenk:* Dr., abgeordnete Realschullehrerin, Geschichte. - Olaf *Kühn:* Dr., M.A., Französisch. - Andreas *Lutz:* Dipl.-Päd., abgeordneter Realschullehrer, Medieninstitut. - Joachim *Pfeiffer:* Dr., Prof., Deutsch. - Ulrich *Schiller:* Dr., Dipl-Psych., Psychologie. - Volker *Schneider:* Dr., Prof., Biologie. - Johannes *Schröder:* Dipl.-Päd., Abt. Aus- u. Fortbildung, ZDF. - Michael *Staiger:* wiss. Mitarbeiter im Projekt Virtualisierung im Bildungsbereich (VIB).

„ Als Spanierin eine deutsche Firma in Asien zu vertreten, ist sicher nicht der Normalfall. Ausgangspunkt für diesen Job war meine Tätigkeit bei SICK Espania. Nach einem Elektro-technikstudium in Madrid und Aus-landsaufenthalten in England, USA und Deutschland fand ich einen gu-ten Einstieg in den Job. Die Anfangs-zeit war hart, doch schnell merkte ich, dass man hier nicht auf einen Bereich festgelegt ist. Die Atmosphäre ist lebendig, offen und sehr international. Ich verbesserte mein Deutsch, mochte die Arbeit, und offenbar war man auch mit mir einverstanden: So bekam ich nach zwei Jahren das Angebot, im Marketing-Management zu arbeiten. Positiv finde ich, dass man bei SICK sehr selbstständig arbeiten kann, aber Unterstützung bekommt, wenn man sie braucht. Es wird viel verlangt, aber beruflich, persönlich und sozial hat man die Möglichkeit, zu wach-
sen. Das macht zufrieden und auch ein bisschen stolz."



Ana Maestro, Jahrgang 66,
aufgewachsen in Spanien,
Einstieg 1994 bei
SICK Espania,
anschließend Wechsel
nach Deutschland, seit 1996 Marktmanagerin Asia/Pacific

Unsere anspruchsvollen Produkte brauchen...

...Ihren hellen Kopf.

Thomas Blümcke, Jahrgang 58,
Studium der Elektrotechnik,
seit 1992 bei SICK, Geschäftsbereichsleiter Entwicklung

„ Was die Arbeit bei SICK in meinen Augen besonders auszeichnet, ist die Bedeu-tung des Teamworks. Die perfekte Zusammenarbeit in den Teams schafft näm-lich nicht nur ein angeneh-mes Arbeitsklima, sondern trägt auch wesentlich zu unserem Erfolg auf dem Weltmarkt bei. Deshalb ist SICK darum bemüht, die interne Kommunikation immer weiter zu optimieren, etwa durch Mitarbeitergespräche und Semina-re. So entsteht eine Atmo-sphäre der Transparenz und des Vertrauens, wie ich sie in anderen Firmen selten angetroffen habe."

Aus diesen Fachrichtungen brauchen wir Individualisten, die mitdenken:

Ingenieure/innen Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronik, Engineering

Betriebswirte/innen
Internationales Marketing

Informatiker/innen

Wirtschaftsinformatiker/innen

Wirtschaftingenieure/innen

Informationen über die SICK AG und die aktuelle **Jobbörse** finden Sie im Internet – **www.sick.de**

SICK AG · Personalmarketing
Sebastian-Kneipp-Straße 1
79183 Waldkirch

SICK
Detect the difference