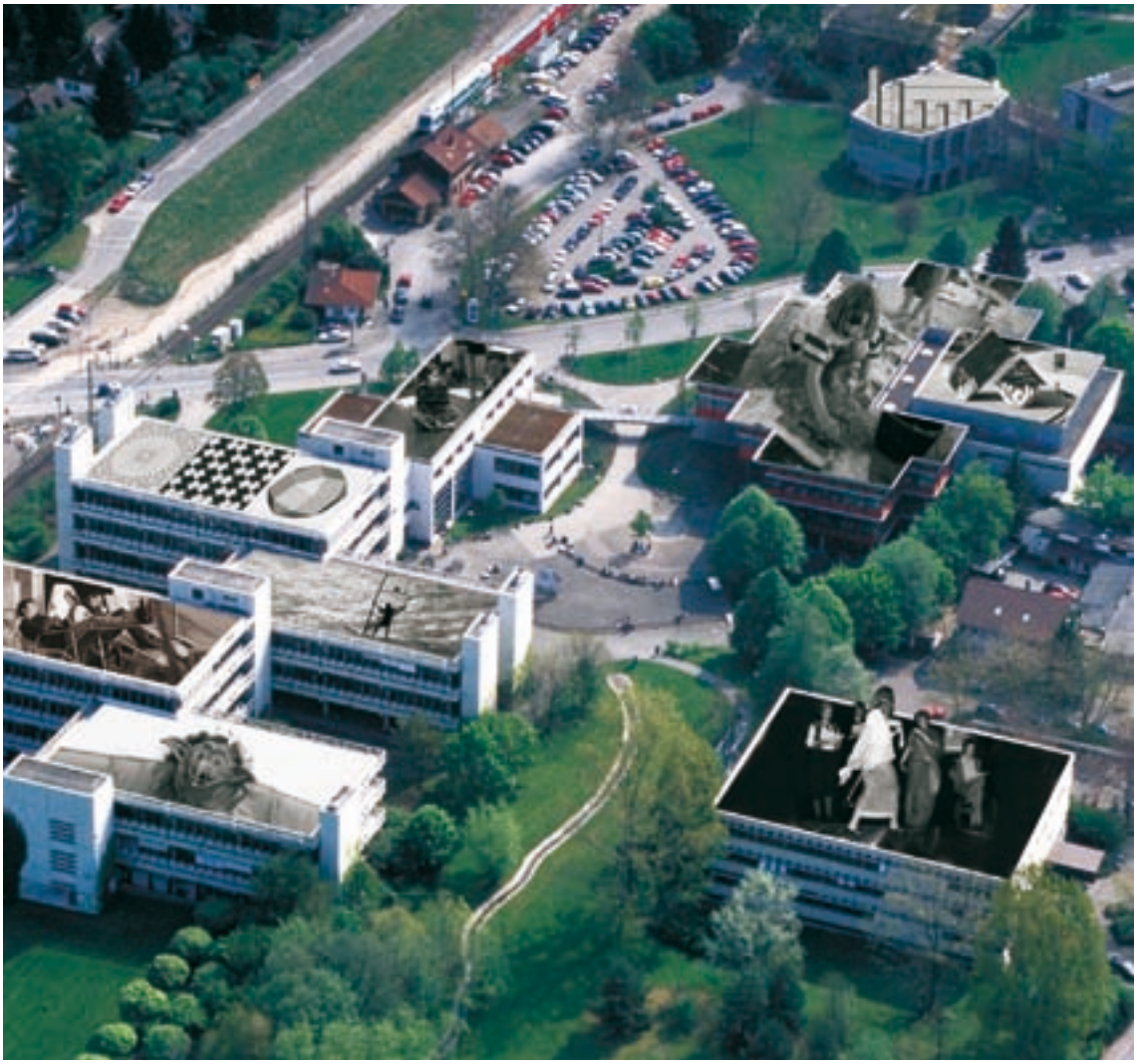
PH FR

2002/2



Hochschultag - Projekte

40 Jahre Pädagogische Hochschule

PH FR

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg

2002 / 2

Hochschultag - Dokumentation

Zu diesem Heft 2
Uwe Bong/Marion Degenhardt: Erfolgreicher studieren 3
Thoma Fuhr: Akademisches Lernen als Projekt 4
Alfred Holzbrecher/Sandra Tell/Steve Geldhauser: Jugendfotografie digital 6
Jutta Heppekausen/Jutta Mägdefrau: Persönlichkeitsbildung als Bestandteil der Lehrerbildung 8
Silvia Buchen: Medienbiografien in der Netzwerkgesellschaft 10
Gerhard Weber/Stefan Lippitsch/Stephan Weibelzahl: Virtuelle Lernkurse zur Psychologie 12
Ursula Elsner/Reinhold Voß: Die Probe - Ein interinstitutionelles Theaterprojekt 13
Ingelore Oomen-Welke: Trinationale Begegnung 16
Eberhard Brügel: Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten 17
Raphael Spielmann: Surfen und Spielen 20
Volker Schneider/Ulrich Schiller/Stefanie Petersen: Gesundheitsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden 21
Martin Ganter: Vom Wasser haben wirs gelernt ... 23
Eve-Marie Zeyher-Plötz: Spiel & Poesie 26
Martin Rauch: Gestaltung der Hochschule 27

Weitere Projekte aus Forschung und Lehre

Traudel Günnel: Digitale Dialoge: Networking Community Media 29
Norbert Huppertz: Bilinguale Bildung - Französisch im Kindergarten 30
Norbert Huppertz: Bildung im Waldkindergarten 32
Michael Hug: Der Einfluss von Schulart und Geschlecht - Textproduktion in der Sekundarstufe 34
Klaus-Dieter Fehse/Eckhard Rattunde: Fremdsprachliches Lernen und Gestalten in Sachfeldern 35
Birgitta Soultanian: Die Schneewerkstatt 37
Katja Böhme: Religionsunterricht im neuen Jahrtausend 38
Reinhard Wunderlich: Das König-David-Projekt 40
Traudel Günnel/Rainer Deißler: Bild und Ton - Ein multimediales Projekt 42
Ulrich Grevsmühl: Von Handys, Stühlen, Polyedern, gotischen Maßwerkfenstern und vielem mehr 43

Berichte - Meinungen - Informationen

Wolfgang Schwark: Profilbildung durch ein neues Instrumentarium 46
Ingelore Oomen-Welke: Rückblick im Festakt - 40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg 48
Johannes Lebfromm: Die erfolgreichste ausländische Studentin 49
Neithard Clemens: 40 Jahre Pädagogische Hochschule oder: Wie entsteht ein Festprogramm 49
Ministerin Schavan an der Hochschule 51
Michael Staiger/Berthold Metz: Innovation durch (Medien-)Bildung? 51
Erdmuthe Bauer-Gendrullis/Marion Degenhardt: Forschungsfeld Hauptschule 52
Gerhard Spaney: Ulrich Peltzer las an der Pädagogischen Hochschule 53
Daniel Braun/Heike Gumbel: Der Stoff, aus dem Medeen sind 53
Dorothea Hog: Wie kommt die Katze auf das Floß? 54
Johannes Lebfromm: Studierende der Hochschule beim Empfang des Ministerpräsidenten 55
Heike Gumbel: Sport ist ihr Hobby - Interview mit Simone König 56
Neithard Clemens: Volleyballer erneut Deutscher Meister 57
Dieter Rösch: Fußballer erst im Nationalfinale gestoppt 59
Personalia 59
Rektor- und Prorektoren-Wahl 59
Klaus-Dieter Fehse: Eckhard Rattunde zum Ruhestand 60
Wolfgang Gräßle: Gustav Adolf Lörcher geht in den Ruhestand 61
Walter Neunzig: Gerhard Messerle im Ruhestand 61
Hans Dudel: Mein Abschied 62
Siegfried Thiel: Abschied von Regina Bernauer 63

Thema des nächsten Heftes: PISA und die (Aus-)Wirkungen

Zum Thema: Hochschultag - Projekte

Zu diesem Heft

Projektbezogenes Arbeiten, Interdisziplinäres Lehren und Lernen (ILL) und Interdisziplinäre Studien (IDL) nehmen einen immer breiteren Raum in der Lehre ein. Diese Form eröffnet Möglichkeiten in der Themenwahl sowie der internen und externen Zusammenarbeit, die über die herkömmlichen Seminarformen hinausgehen. Das *Kleine Methoden-Lexikon* von Peterßen (1999) beschreibt Projektlernen als eines der gegenwärtig am höchsten eingeschätzten methodischen Konzepte.

Erfüllen sich die Erwartungen an eine „ganzheitliche Sichtweise", an die „problemhaltigen Begegnungen", das „selbstständige Lernen" und die „gemeinsame Lernarbeit", die man sich vom projektbezogenen Arbeiten verspricht?

Am 11. Dezember 2001 befasste sich der Hochschultag „Erfolgreicher studieren" mit dieser Thematik. Einzelne Projekte (Übersicht S. 3) stellten sich vor, Dozenten und Dozentinnen sowie Studierende diskutierten die bislang gemachten Erfahrungen. Die vorliegende Ausgabe umfasst in ihrem 1. Teil weitgehend die Dokumentation des Hochschultages. Die Beiträge sind nach Fakultäten und Instituten geordnet; das Projekt „Gestaltung der Hochschule", das die gesamte Hochschule und ihre äußere (Um-)Gestaltung umfasst, wurde als Übergang zum 2. Teil gewählt. Er ergänzt diese Palette um weitere Hochschulprojekte, die von Lehrenden und Studierenden dargestellt werden.

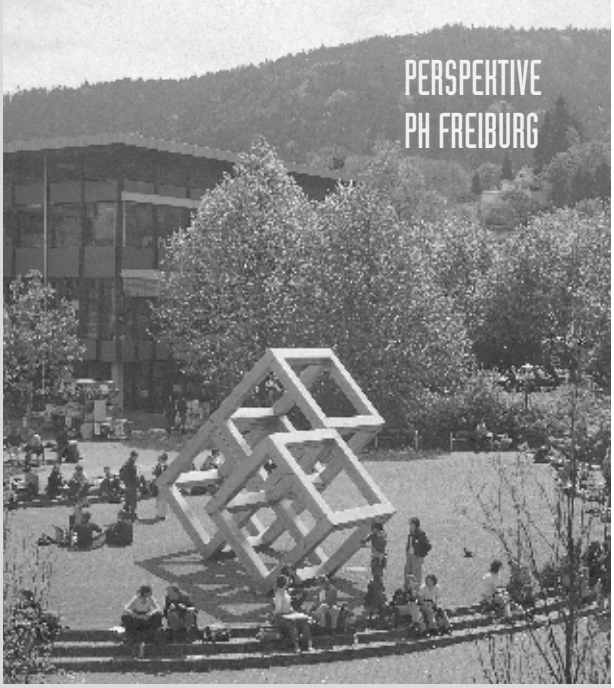
Die vorliegenden Beiträge bilden in gewissem Sinne einen Kontext, der von Dozenten und Dozentinnen vorgegeben wurde und enthält zu einem kleinen Teil auch Projektergebnisse aus studentischer Sicht.

Welchen Ausdruck findet interdisziplinäres Lernen? Welche Ergebnisse können präsentiert werden? Diese Fragen sollen einen Schwerpunkt in einem der kommenden Hefte bilden: Studierende stellen Texte, Abstracts und vieles mehr vor.

Im 3. Teil gibt es - wie gewohnt - Berichte und Informationen aus der Hochschule mit besonderem Augenmerk auf das 40-jährige Jubiläum der Pädagogischen Hochschule(n).

Die Redaktion

Neuerscheinung!



Aus Anlass des 40-jährigen Jubiläums ist dieses Buch zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Pädagogischen Hochschule mit beiliegender CD-ROM erschienen.

Wegweisende Texte, anspruchsvolle Gestaltung mit zahlreichen farbigen und schwarz- weißen Abbildungen, informative Interviews, Audio-Beiträge, dokumentarische und künst- lerische Videos ergeben ein Gesamtwerk, das etwa 100 Lehrende und Studierende gemeinsam erarbeitet haben.

Hardcover, farbiger Schutzumschlag, teilweise farbig, 21 x 27 cm, 96 S, 1. Aufl. – Freiburg im Breisgau : modo, 2002, ISBN 3-922675-13-1, € 19,80.

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
Titelbild: Dörte Eickhoff; Titelfoto: Michael Klant
PH-FR (PDF-Format): www.ph-freiburg.de/zentral/hochschule/presse/phfr/02-2/index.htm

Hochschultag - Dokumentation

Uwe Bong/Marion Degenhardt

Erfolgreicher studieren

Hochschultag am 11. Dezember 2001

Mit der neuen Prüfungsordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und stärker noch mit der für das Lehramt an Realschulen hat Projektarbeit erstmals Verbindlichkeit im Studium erhalten. Da sie nicht in allen Fächern schon vorher zum Standard gehörte, bestand ein Bedarf nach mehr Information und Austausch über dieses neue Studienelement. Für die Studienkommission der Fakultät II war das im Sommersemester 2001 ein Anlass, eine allgemeine Auseinandersetzung mit diesem Thema auf einem Hochschultag anzuregen. Dazu kam noch das Anliegen, latente Probleme der Studierenden wie der Lehrenden mit dem Studium offen zu legen, zu diskutieren und einer möglichen Lösung nahe zu kommen.

Die Gesprächsrunde der Studiendekane mit dem Prorektor griff die Anregung sofort auf und der Prorektor trug sie dem Senat in der letzten Sitzung im Sommersemester 2001 vor. Der Senat beschloss einstimmig, den Hochschultag am 11. Dezember 2001 abzuhalten und setzte eine Vorbereitungsgruppe mit den Studiendekanen, Vertretern aller Fakultäten und Studierenden unter der Leitung des Prorektors ein. Für die hochschuldidaktische Betreuung und Organisation konnte Marion Degenhardt gewonnen werden.

Die Vorbereitungsgruppe nahm ihre Arbeit drei Monate vor dem Hochschultag auf, eine kurze Zeit angesichts der umfangreichen Planungsaufgaben. Aber dank des engagierten Einsatzes der Gruppe gelang es, den Hochschultag mit Erfolg und nahezu reibungslos durchzuführen.

Programm des Hochschultages

Prof.in Dr. Sylvia Buchen:
Medienbiographien männlicher und weiblicher Jugendlicher

Prof. Eberhard Brügel:
Ferienprojekt Kunstschule Offenburg

Harald Daumke, AOR:
Computerprogramme für den Einsatz im Heimat-und Sachunterricht

Dr. Ursula Elsner & Reinhold Voß, M.A.:
Projekt: Drama – Theater – Schule

Ekkehard Geiger, OStR a.e.H.:
Unterricht im Sinne Reichweins – Rieselfeld: ein neuer Stadtteil entsteht
Die Veranstaltung berichtet über ein nahezu vier Jahre dauerndes Projekt zwischen einer Grundschulklasse der Adolf-Reichwein-Schule und Studierenden der PH. Die Möglichkeit, in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule und des Wohnumfeldes der Kinder die Entstehung eines neuen Stadtteils zu erleben und sich handelnd anzueignen, ist in PH-FR 2000/1 beschrieben und nachzulesen.

Jutta Heppekausen, wiss. Mit.'in & Dr. Jutta Mägdefrau:
Gewalt, Ausgrenzung, Konflikte – Ein Theaterprojekt zu Gewalterfahrungen von Jugendlichen

Prof. Dr. Alfred Holzbrecher:
„Eigenes und Fremdes“: Digitale Fotografie in der Jugendmedienarbeit

Dr. Sven Kommer:
Lernen im WWW

Prof.in Dr. Ingelore Oomen-Welke:
Schüleralltag in Europa – Filmprojekte durch trinationale Begegnungen von Studierenden

Prof. Dr. Martin Rauch, RAUMTEAM & Projektgruppe:
Gestaltung der Hochschule – aktueller Stand und künftige Entwicklungen

Prof.in Dr. Gudrun Ringel & Prof. Dr. Achim-E. Bühler:
Unbekannte Forscherinnen in den Naturwissenschaften und der Geographie

Dieter Rösch, OStR a.e.H. & Studierende:
Projekt: Rosas 2001 "Surfen und Spielen"

Prof. Dr. Volker Schneider:
Virtuelles Seminar: Aspekte der schulischen Gesundheitserziehung

Tutorinnen der Pädagogischen Werkstatt:
Pädagogische Werkstatt: Offene Angebote zu Lern- und Arbeitstechniken in der Hochschule – auch und gerade für projektorientiertes Lernen

Prof. Dr. Gerhard Weber:
Projekt PSI: virtuelle Lernkurse zur Psychologie

Eve-Marie Zeyher-Plötz, StR'in a.e.H.:
Spiel & Poesie – Kreatives Figurentheater für die Schule in einem fächerübergreifenden Projekt Bühnenbild, Masken / Kostüme

Abb. 1: Die vorgestellten Projekte am Hochschultag.

Der Hochschultag als Projekt

Der Vormittag widmete sich ganz dem Lernen aus der Perspektive des Projektgedankens: *Akademisches Lernen als Projekt (Vortrag Prof. Fuhr), Vorstellung von Projekten an unserer Hochschule (Lehrende mit Studierenden)* und *Studium in Projekten nach den Prüfungs- und Studienordnungen (Prorektor Bong)* standen dabei im Mittelpunkt. Mit der Entwicklung von Vorschlägen für neue Projekte wurde dieses Thema am Nachmittag noch weiter verfolgt, bevor im Anschluss daran Probleme in Studium und Lehre gemeinsam von Studierenden und Lehrenden gesammelt und diskutiert wurden. Einen gelungenen Abschluss des Tages gestalteten Studierende der Playback-Gruppe von Jutta Heppekausen, die PH-Theatergruppe von Birgit Kindler sowie die Projektgruppe Drama-Theater-Schule von Ursula Elsner und Reinhold Voß.

Aber stellte der Hochschultag nicht auch selbst ein Projekt dar? Wird Projektlernen im Sinne Deweys als Erfahrungslernen verstanden, so kann es, wie auch Fuhr in seinem Einführungsvortrag herausstellte, als Zyklus beschrieben werden: Anknüpfend an konkrete *Erfahrungen* werden *Probleme* identifiziert, über die anschließend reflektiert wird. Daraus werden *Lösungsansätze* erarbeitet, deren Umsetzung dann wieder zu neuen *Erfahrungen* führt. Eine solche Sichtweise lässt sich, wie die nachfolgende Graphik (Abb. 2) zeigt, auch auf den Hochschultag übertragen.

Bei der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Hochschultages wurden vielfältige *Erfahrungen* gemacht, sowohl von den Organisator(inn)en als auch seitens der übrigen Mitglieder der Hochschule. Im Anschluss an den Tag waren Äußerungen zu hören wie „So intensiv haben wir uns schon lange nicht mehr ausgetauscht!“, „Schön, dass wir einmal Zeit hatten, in einem ganz anderen Rahmen miteinander zu reden.“ oder „Endlich fühlte ich mich

Abb. 2: Der Hochschultag als Projekt.

'mal so richtig ernst genommen." Aber auch *Probleme* wurden offenkundig, z.B. im Vorfeld hinsichtlich der Information über den Hochschultag, hier funktionierte die Verteilung von Materialien (Flyer, Plakate, Informationsfolien etc.) nicht immer ganz reibungslos. Diese und andere Probleme stellen jedoch eine Chance dar, wenn sie gesammelt und dokumentiert werden, um im Anschluss daran darüber zu reflektieren und daraus zu lernen.

Die Vorbereitungsgruppe des Hochschultages hat bereits im Januar eine *Reflexion* im Sinne einer (Lern-)Bilanz durchgeführt, in der die gemachten Erfahrungen ausgetauscht, diskutiert sowie dokumentiert wurden. Darüber hinaus wurde eine Checkliste für die Planung und Durchführung zukünftiger Hochschultage erstellt. Das führte zu *Lösungsansätzen*, die bei der Vorbereitung, Organisation und Durchführung des nächsten Hochschultages umgesetzt und getestet werden können, um dann wieder zu ganz neuen Erfahrungen zu gelangen.

Wie geht es weiter?

Am Hochschultag sind viele Ideen für neue Projekte entstanden. Wie weiter damit gearbeitet wird, ist noch offen und obliegt auch der Kreativität eines jeden Einzelnen: Die Ideen können z.B. auf der Homepage der jeweiligen Institute oder auf Plakatwänden veröffentlicht werden. Es ist aber auch möglich, sie zunächst als Ideenpool zu verwahren, um bei nächster Gelegenheit - vielleicht im Rahmen eines weiteren Hochschultages? - erneut daran zu arbeiten.

Ein weiteres wichtiges Ereignis am Hochschultag war die Möglichkeit für Studierende und Lehrende, sich über Probleme im Studium auszutauschen. Diese wurden gesammelt und an die Studiendekane weitergeleitet, um sie in den Studienkommissionen zu behandeln und, wo möglich, Lösungen dafür zu finden. Sicher können nicht alle Probleme sofort aus dem Weg geräumt werden, aber es wird etwas dafür getan.

Der Dokumentation der vielfältigen Projekte, die am Hochschultag vorgestellt wurden, widmet sich der nachfolgende Teil dieses Heftes. Kolleginnen und Kollegen, die am Hochschultag ein Projekt vorgestellt haben, erklärten sich bereit, es für diese Dokumentation zusammenzufassen, sofern sie es nicht schon früher in PH-FR beschrieben hatten. Lassen Sie sich daher auf den folgenden Seiten noch einmal von der Vielfalt der durchgeführten und laufenden Projekte an unserer Hochschule inspirieren! Im Hinblick auf den Projektgedanken des Hochschultages bleibt an dieser Stelle nur noch eine Frage offen: Wann findet der nächste Hochschultag statt?

Thomas Fuhr

Akademisches Lernen als Projekt

Zur Theorie des Projektlernens an Hochschulen

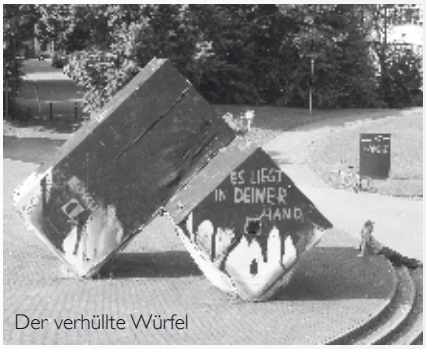
Von Rousseau über Pestalozzi und Herbart bis zur Reformpädagogik galt das eiserne Gesetz, dass Worte nur „Schall und Rauch" sind, die wieder vergehen, wenn sie nicht mit der Erfahrung der Dinge verbunden sind. Nicht die Schule ist unser Lehrmeister, sondern vom Leben selbst lernen wir zu leben. Nicht in der Hochschule lernen wir, in der Klasse zu überleben und als Mitarbeiter im Jugendamt nicht zu verzweifeln, sondern berufliches Können lernen wir erst im Beruf selbst.

Das Problem: Erfahrung und Wissen

Die frühere Pädagogik hat deshalb geraten, Theorie und Ausbildung in der Anschauung zu verankern. Die theoretische, auf den Begriff gebrachte Einsicht muss sich auf Anschauung und Erfahrung gründen. Tut sie das, sind Wahrheitsgehalt und Lernbarkeit der Theorie gesichert. Nachdem Studierende kennen gelernt haben, was ein Jugendamt ist, erlebnispädagogisches Klettern und der Alltag der Schule in Klasse 3c, dann und nur dann werden sie die Begriffe darüber zu nutzen wissen, sofern diese selbst wieder auf Erfahrung beruhen, also empirisch fundiert sind.

Die Wissensforschung hat gezeigt, dass diese Sichtweise falsch ist. Das Verhältnis von Wissen und Können, von pädagogischer Ausbildung und pädagogischem Handeln ist komplizierter, als es scheint.[1] Theorien können die Komplexität der Praxis nicht abbilden. Wissenschaftliches Wissen zerstört die praktische Naivität. Die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung an der Hochschule macht deshalb nicht praxistauglich, sondern eher untauglich. Sie zerstört die Handlungstheorien der Studierenden - oder bleibt folgenlos.

Die Hochschullehre hat dieses Wissen um die Differenz von Wissenschaft und pädagogischer Praxis noch nicht in ihren Lehrbegriff umgesetzt. Unsere Lehre ist vielfach reine Wissensvermittlung. Natürlich reden wir mit Studierenden darüber, was das vermittelte Wissen für die pädagogische Praxis bedeutet. Wir thematisieren die empirische Basis der Theorie und ihre praktischen Konsequenzen. Das Problem ist nur, dass wir nicht prüfen können, ob die Aussagen zur pädagogischen Wirklichkeit für die Studierenden jetzt und als spätere Pädagoginnen und Pädagogen auch wirklich relevant sind. Können Sie mit der Theorie der Freiarbeit später etwas anfangen? Haben Sie ein theoretisches Wissen, das eng mit ihren Erfahrungen verwoben ist, oder können sie beides kaum miteinander verbinden? Denken sie in Konzepten, die ihnen eine erfolgreiche Bewältigung von Problemen ermöglichen? Oder werden sie durch das Gelernte eher verwirrt als unterstützt?



Der verhüllte Würfel

Der Vorschlag: Projektunterricht als reflektierte Erfahrung

Dem Projektunterricht ist eigen, dass das Wissen in Kontexten der Erfahrung verankert ist. Es ist in Situationen eingebettet, in denen es nicht nur angewendet, sondern auch auf seine Brauchbarkeit hin überprüft und damit überhaupt erst generiert wird. Das ist zentral: Projektunterricht ist in seinem Kern nicht Anwendung von Gelerntem und nicht das Herbeibringen von Anschauung, obwohl beides dazu gehört. Sondern in ihm wird Wissen generiert. Man erhofft sich von ihm eine höhere Motivation der Lernenden, ein signifikantes Lernen (das heißt Lernen, das den Teilnehmern als wichtig erscheint), ein Lernen des Lernens (also etwa, dass die Lernenden Lernstrategien erwerben und reflektieren, die dann transferierbar sind auf andere Lerngegenstände), ein soziales Lernen (denn das Lernen findet ja im Team statt), ein fachlich bedeutsames Lernen (das heißt ein Lernen, das aktuelle und wichtige Probleme aufgreift), Transferfähigkeit des Gelernten (da es in reale Situationen eingebettet ist) und schließlich fächerübergreifendes Lernen.

Ob sich all diese Hoffnungen erfüllen werden, ist fraglich.[2] Die Forschungslage ist nicht eindeutig. Die meisten Veröffentlichungen zum Projektunterricht genügen keinen wissenschaftlichen Kriterien. Dies gilt nicht nur für einen Großteil der praktischen Literatur zum Projektunterricht, wie sie vor allem in Zeitschriften für Lehrer zu finden ist, sondern im Wesentlichen auch für Standardwerke wie etwa Freys „Die Projektmethode".[3] Sie sind mit der Intention geschrieben, die möglichen Vorteile des Projektlernens herauszustellen. Diese Vorteile werden nicht den möglichen Vorteilen des systematischen Fachunterrichts gegenübergestellt, sondern der realen Situation oder gar nur den negativen Aspekten desselben. Damit wird ein Kategorienfehler begangen. Theoretisch projektierte, optimale Möglichkeiten der Alternative A werden mit den tatsächlich vorhandenen, vielleicht sogar nur den problematischen Ausprägungen von B verglichen. Das ist nicht erlaubt.

Mögliche Probleme des Projektunterrichts werden in der Literatur oftmals nicht der Idee, sondern ihrer Ausführung oder den Bedingungen angelastet. Die Lethargie von Lernenden, ihre Konsumentenhaltung oder etwa mögliche Überforderungen durch unstrukturierte Aufgaben werden nicht systematisch gewürdigt. Nicht geprüft sind die Transferfähigkeit, das soziale Lernen, die Motivation und die Signifikanz des Lernens; in einer Studie berichten mehr als die Hälfte der Schüler, dass sie sich im Projekt zurückziehen und die Zugpferde aktiv sein lassen.[4] Viele Projekte sind zudem gar nicht interdisziplinär, und was das Lernen in der Hochschule betrifft, so wird negiert, dass große Teile gerade des pädagogischen Fachunterrichts interdisziplinär sind, weil ohne Behandlung etwa soziologischer und psychologischer Theorien Pädagogik gar nicht betrieben werden kann.

Die Lernpsychologie hat zudem immer wieder darauf hingewiesen, dass Lernerfolg und Motivation zu weiterem Lernen wesentlich von Vorstrukturierungen des Lernwegs, gezielten Anregungen und schließlich der Zeit, die mit dem Lernstoff verbracht wird, abhängen.[5] Was aber die mit dem Lernstoff verbrachte Zeit betrifft, so schneidet die Projektmethode schlecht ab. Sie braucht nicht nur viel Zeit für das Lernen, sondern auch viel für andere Aktivitäten. Deshalb besteht die Gefahr, dass nicht besonders viel gelernt wird. Allerdings ist zu erwarten, dass das, wofür die Zeit verwendet wird - etwa das Reflektieren über das eigene Tun, die selbständige Suche nach Literatur und das Einkreisen von Problemen besser gelernt wird als im herkömmlichen Unterricht, weil dafür viel Zeit in Anspruch genommen wird.

Wie auch immer, die Literaturlage lässt kein eindeutiges Urteil zu. Sicher ist jedoch, dass das Projektlernen keinen Königsweg des Lernens darstellt. Es gibt keine Methode, mit der alle Probleme des Lehrens und Lernens gelöst werden können. Jede hat Vor- und Nachteile, spezifische Stärken und Voraussetzungen, Einsatzgebiete und Grenzen. Die Pädagogik beachtet das bisher viel zu wenig. Zu oft propagieren wir neue Ideen, sei es früher der lernzielorientierte Unterricht oder heute reformpädagogische Methoden, ohne dass wir die Nachteile und Grenzen beachten. Es kommt nicht nur darauf an, nach welcher Methode man unterrichtet, sondern wie gut man das macht. Es gibt gute Vorlesungen und schlechte, gut moderierte Diskussionen und schlechte, und eben auch: gut gemachte Projekte und schlechte. Wenn wir die Wirkungen erreichen wollen, die wir uns erhoffen, so müssen wir im Projektlernen genau auf diese Punkte achten. Wollen wir durch Projektunterricht zu fächerübergreifendem Denken führen, die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden und ihre meta-kognitiven Fähigkeiten stärken, so müssen wir das extra inszenieren und begleiten. Projekte leisten es nicht automatisch.

Das Ergebnis: Verbindung von Erfahrung und Wissen als Aufgabe und Problem

Wir dürfen vermuten, dass unter diesen Voraussetzungen Projekte Sinn haben, zumindest als Ergänzung der herkömmlichen Lehre. Es besteht ja nicht die Gefahr, dass wir nur noch in Projekten lehren, eher die, dass wir nur traditionell lehren, ohne das Handeln in realen Situationen zu verankern. „In most problemsolving situations (und um solche handelt es sich beim pädagogischen Handeln, T. F.), we are trying to fit new ideas (declarative knowledge) and ways of acting (procedural knowledge) into earlier patterns of thinking and doing (our current schemas). If we are unable to change our earlier thought patterns (that is, finetune or restructure them), our chances of being able to frame and act on problems from a different perspective are remote, if not impossible".[6] Wenn es uns nicht gelingt, das von uns gelehrte Wissen so auf die kognitiven Schemata der Studierenden zu beziehen, dass das Wissen angenommen und handlungsrelevant wird, bleibt es nur „Schall und Rauch", der schnell wieder vergeht.

Der Projektunterricht ist nicht die einzig mögliche Form der Verbindung von Wissen und Handeln in der universitären Lehre. Wir sollten zur Unterstützung unseres Tuns deshalb nicht nur die Projektliteratur konsultieren, sondern auch die zu anderen Formen des erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernens im Erwachsenenalter. Zu ihnen gehören neben den Konzepten, die direkt unter den Titeln des erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernens im Erwachsenenalter behandelt werden, unter anderem auch *situated cognition, reflective practice*, selbstgesteuertes Lernen, Deutungsmusterlernen und *transformational learning*.[7] Es sind dies zentrale Konzepte der Verbindung von Wissen und Handeln im Lehren und Lernen im Erwachsenenalter. In der Hochschuldidaktik sind *case studies* und problemorientiertes Lernen bekannt.[8] Auch hier ist die Forschungslage allerdings nicht eindeutig. So konnten Lankes u.a. bei einer kontrollierten Untersuchung einer situierten, anwendungsorientierten Lehre im Lehramtsstudium keine wesentlichen Effekte nachweisen.[9] Allein zu *transformational learning*, einer Form des deutungsorientierten Lernens, bei dem Erwachsene bei der Restrukturierung ihrer kognitiven Schemata begleitet werden, gibt es inzwischen mehrere Dutzend Untersuchungen, ohne dass sich ein eindeutiges Ergebnis abzeichnete.[10]

So bleibt die Verbindung von Erfahrung und Wissen im Lehren und Lernen an Hochschulen Aufgabe und Problem zugleich. An wissenschaftlichen Hochschulen bietet es sich an, von den vielen Möglichkeiten der Verbindung von Erfahrung und Lernen auch das Projektlernen zu nutzen. Das Grundprinzip der wissenschaftlichen Lehre ist die Verbindung von Forschung und Lehre. Wir haben Forschungsprojekte, und unsere Studierenden sollen später Projekte durchführen können, sei es in der Schule oder der Sozialpädagogik, der Weiterbildung oder der Wissenschaft. Wir sollten die Studierenden deshalb trotz der unbefriedigenden Forschungslage zum Projektunterricht in Projekte einbinden, nicht nur in solche, die wir für die Lehre inszenieren, sondern in reale Forschungsprojekte. In ihnen gibt es zu lösende Probleme zuhauf; hoffen wir, dass man in ihnen auch etwas lernen kann - wenn auch nicht unbedingt pädagogisches Handeln.

Anmerkungen

1) Bommes, Michael/Dewe, Bernd/ Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen: Leske + Budrich. - Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.

2) Vgl. Apel, Hans Jürgen/Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg.

3) Vgl. Frey, Karl ([8]1998): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel: Beltz.

4) Vgl. Günther, Henning (1996): Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld: LDEZ, S. 83f.

5) Vgl. Terhart, Ewald ([2]1997): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/München: Juventa, Kap. 3.3.

6) Merriam, Sharan B./Caffarella, Rosemary S. ([2]1999): Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass, S. 205f.

7) Merriam, Sharan B./Caffarella, Rosemary S. (1999): a.a.O., S. 221-339. - Tennant, Mark ([2]1997): Psychology and Adult Learning. London/New York: Routledge.

8) Marks, Frank/Thömen, Doris (2001): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). In: B. Berendt/H. P. Voss/J. Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe.

9) Lankes, Eva-Maria u.a. (2000): Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, S. 417-437.

10) Taylor, Edward W. (1998): The Theory and Practice of Transformative Learning: ERIC Information Series Nr. 374. Columbus, 0H: ERIC (Http: ericacve.org/mp-taylor-01.asp, Stand 29.4.2002).

Kreative Fotoarbeit: „Eigenes" und „Fremdes".

Alfred Holzbrecher / Sandra Tell / Steve Geldhauser

Jugendfotografie digital

Ein Projekt-ABCDarium

A Am *Anfang* stand die Idee eines Praxisforschungsprojekts, mit dem medien- und kulturpädagogische sowie interkulturelle bzw. identitätstheoretische Fragestellungen verknüpft werden. Daraus entwickelte sich im Laufe der Zeit ein Projekt, dessen Komplexität nach den ersten Praxiserfahrungen strukturierbar erscheint.

B Bilder von Jugendlichen zu verstehen ist der Anspruch, der mit der *Bildhermeneutik* formuliert wird. Sie richtet sich einerseits auf den Versuch zu entschlüsseln, welche Vermittlungsabsichten den Bildern/Fotos Jugendlicher zugrunde liegen, andererseits darauf, was damit über die Selbst- und Weltsicht des Jugendlichen erschließbar ist.

C Folgt man der *Chaostheorie*, ist die größte Produktivität in einem „Mittelfeld" zwischen einer starren Struktur und Un-Ordnung festzustellen: Seminardidaktisch wird nach einem Grad der Offenheit gesucht, der ein hohes Maß an Flexibilität und Entwicklungsmöglichkeit gewährleistet, andererseits soll eine klare Organisationsstruktur Orientierung geben. Für einige Studierende ist erfahrungsgemäß diese relative Offenheit irritierend und ungewohnt.

D Die *Digitalfotografie* bietet bei der Projektarbeit mit Jugendlichen den didaktischen Vorteil, dass die Fotos in der Situation direkt betrachtet, kontrolliert und ggf. neu aufgenommen werden können, v.a. aber, dass die Bildbearbeitungsprogramme viele Gestaltungsmöglichkeiten bieten.

E *„Eigenes und Fremdes"* ist Bestandteil des Projekttitels. Damit soll die Absicht deutlich werden, Fragestellungen eines interkulturellen Lernens mit solchen der Identitäts-/Subjektentwicklung im Jugendalter zu verknüpfen. In den bisherigen Seminaren/Semestern wurde diese Programmatik für die Jugendlichen übersetzt mit: „was mir fremd/vertraut ist", „was/wie ich (nicht) gerne sein möchte", „eingegrenzt - ausgegrenzt".

F *Fotografieren mit Jugendlichen* mit medienpädagogischem Anspruch kann beinhalten sie anzuleiten, Dinge genauer zu betrachten, als dies üblicherweise im Alltag geschieht, Selbst- und Weltbilder sowie Lebensgefühle zum Ausdruck zu bringen und mit (Betrachtungs-)Perspektiven zu spielen. Andererseits ist diese Praxis für Medienpädagogen eine Gelegenheit, ihre eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren und darauf zu richten, wie die Jugendlichen sich selbst „inszenieren" und „konstruieren".

H Die geplante *Homepage des Fotoprojekts* soll zum einen projektbezogene Informationen und Materialien enthalten, zum anderen soll sie auch Jugendlichen die Möglichkeit bieten, in interaktiver Weise in Grundlagen der digitalen Fotografie und Bildbearbeitung eingeführt zu werden.

I *Interdisziplinäres Lehren und Lernen* ist ein zentraler Anspruch des Projekts, sowohl in Bezug auf die Studienordnung (vgl. Projektprüfung) als auch auf die Verknüpfung wissenschaftlicher Perspektiven (Kommunikationswissenschaft, Medienpädagogik, Ästhetiktheorie, Interkulturelle Pädagogik, Identitäts-/Biografieforschung, Forschungsmethodologie).

J Die *Jugendfotografie* ist leider bislang ein Stiefkind der Medienpädagogik. Wir versprechen uns von der Arbeit mit Digitalen Medien und einer Integration verschiedener Medien (Multimedia) neue didaktische Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten. Interessant erscheint Jugendfotografie v.a., weil sie sich (noch) nicht an der Hochglanzästhetik professioneller Fotografie orientiert und damit den Prozess der Suche (nach neuen Betrachtungsperspektiven/Motiven/Ausdrucksmöglichkeiten) sichtbarer werden lässt.

K Ab dem Sommersemester 02 wird ein *Kompaktseminar* angeboten, in dem die technische und gestalterische Arbeit mit der Digitalfotografie und Bildbearbeitung im Mittelpunkt steht. Damit wird es möglich, das FotoProjektSeminar stärker auf kommunikationswissenschaftliche und medienpädagogische Fragestellungen auszurichten.

L Das Projekt und das Seminar stellen auf Grund der relativen Offenheit für alle Beteiligten vielfältige *Lernprozesse* dar: So werden Antworten auf medienpädagogische, interkulturelle und hochschuldidaktische Fragestellungen gesucht (und auch gefunden).

M Das *Milieu* der Jugendlichen ist - mit ethnographischen Augen betrachtet - eines, das uns „fremd" ist, und erst durch diese methodisch abgesicherte Distanz ist es möglich, ihre Vorstellungen von sich selbst und von der Welt zu erforschen. Ohne einen solchen „fremden Blick" würde man als Beobachter wohl v.a. das sehen, was man sehen will.

N *Nützlich* sind Kenntnisse im Bereich der digitalen Fotografie/Bildgestaltung nicht zuletzt deshalb, weil die Erfahrung der Gestaltbarkeit („Manipulierbarkeit") des Bildes vor dem Glauben an seine „Authentizität" schützt: Mit der Digitalfotografie müssen Vorstellungen einer „Echtheit" der Darstellung - im Sinne eines dokumentarischen „Abbildes" - neu reflektiert bzw. endgültig aufgegeben werden.

O Die *Organisation* des Foto-Projekts gleicht manchmal der Quadratur des Kreises: Zum einen sind wir im Moment dabei, konzeptionell einen „großen Bogen" zu skizzieren, im Hinblick auf einen größeren Projektantrag (INTERREG III A), entsprechende Forschungsarbeiten zu integrieren und Kontakte zu knüpfen. Andererseits werden seit dem Wintersemester 00/01 v.a. Studierende der Medienpädagogik und des Europa-Lehramts immer wieder neu in die Fotopädagogik und in die Projektarbeit eingeführt.

P *Projektprüfungen*, wie sie in einigen Studienordnungen gefordert werden, können im Rahmen des Seminars bzw. der fotopädagogischen Schwerpunktsetzung durchgeführt werden.

Q *Qualitative Forschungsmethoden*, v.a. „Forschungsjournal", „Interview", „Teilnehmende Beobachtung", „Gruppendiskussion", sollten zu einem wesentlichen Bestandteil des Diplom- wie auch des Lehramtsstudiums werden, weil sie zur Entwicklung einer Aufmerksamkeitshaltung beitragen. Sie stellen den Kern einer auf pädagogische Praxis gerichteten Forschung dar. In diesem Projekt geht es darum herauszufinden, wie Jugendliche ihren Identitätsfindungsprozess „konstruieren" und mit Hilfe des Mediums Foto- grafie ausdrücken (lernen).

R *Reflexion* gehört notwendigerweise zur medienpädagogischen Arbeit. Allerdings machten wir in der außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen (Jugendhaus) die Erfahrung, dass das „Spaßbedürfnis" oft stärker war als der Wunsch, über die fotografischen Produkte zu sprechen. Mit Schulklassen war das schon einfacher, allerdings häufig zum Preis einer ausgesprochenen Konsumentenhaltung oder Lehrerfixierung („Was sollen wir jetzt machen?"). Wir suchen noch nach medienpädagogischen Ansätzen, mit denen es möglich ist, einerseits nah an den Interessen der Jugendlichen zu bleiben, andererseits die Erfahrung zu vermitteln, dass das Reflektieren der Fotopraxis eine subjektiv bedeutsame Lerngelegenheit darstellt.

S *Sponsoren gesucht!* Es ist geplant, die Fotos/Produktionen der Jugendlichen im Rahmen eines Wettbewerbs zu prämieren, um damit einen zusätzlichen Anreiz für die Mitarbeit zu schaffen.

T Der *thematische Fokus* des Projekts ist die Frage, wie Jugendliche in einer multikulturellen Gesellschaft/Region ihre Identität konstruieren, was ihnen in ihrer Lebenswelt fremd/vertraut ist, was sie als „Eigenes" und als „Fremdes" wahrnehmen. In der konkreten fotopädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen soll versucht werden, die von ihnen gewünschten Themen im Horizont der interkulturellen Grundthematik zu sehen. In der Praxis

zeigten sich teilweise Schwierigkeiten überhaupt thematisch zu arbeiten: War es die Faszination der Technik oder die Unlust „schulmäßig" zu arbeiten, dass viele - v.a. Jungen - „drauf los knipsten", aber nur mit Mühe zu einer reflektierten Fotografierpraxis zu bewegen waren?

U *Unvorhersehbare Terminprobleme* bringen uns bei der Seminardurchführung immer wieder in Zeitnot.

V Eine *Veröffentlichung der Projekt(zwischen)ergebnisse* ist zum einen auf einer neu einzurichtenden Homepage der Hochschule vorgesehen. Damit soll auch eine gewisse Kontinuität zwischen den Seminaren/Semestern gewährleistet werden, um nicht immer wieder „von vorne" anfangen zu müssen. Andererseits wird eine Buchveröffentlichung anvisiert, die v.a. geeignete Seminararbeiten zum Thema enthalten könnte.

W *Weltbilder* können als die nach außen projizierten SelbstBilder betrachtet werden: Was und wie Jugendliche fotografieren, lässt damit Rückschlüsse darauf zu, wie sie sich in einer immer unübersichtlicher erscheinenden Lebenswelt „konstruieren". Kreative Fotoarbeit könnte dazu beitragen, diesen Suchprozess aktiver und bewusster zu gestalten.

X *Xenos*, griech. der Fremde, ist der Gegenentwurf zum „Eigenen", Vertrauten, und oft spiegeln sich in der Art, wie der/die/das Fremde konstruiert wird, eigene Wünsche und Ängste wider: Fremde/s als Beziehungsfantasie.

Y … ist eine Bezeichnung für eine veränderliche und (noch) unbekannte Variable: Im FotoProjekt sind dies jedes Mal die Studierenden mit ihren Wünschen, in jedem Fall die Jugendlichen und nicht zuletzt die inhaltlichen Schwerpunkte, die sich im Verlauf des Projekts verändern, weiter entwickeln und neue Fragestellungen hervorbringen.

Z *Zusammengefasst* ist das FotoProjekt ein Versuch, Studierende neugierig zu machen auf die didaktischen Möglichkeiten der Fotografie, und ihnen in einem Praxisforschungsprojekt die Erfahrung zu vermitteln, dass der „fremde Blick" nicht nur Aussagen zulässt über Fremde/s, sondern auch über die eigene Betrachtungsweise. Fremd-Verstehen ermöglicht Selbst-Verstehen - eine zentrale interkulturelle Zielperspektive.

Jutta Heppekausen / Jutta Mägdefrau

Persönlichkeitsbildung als Bestandteil der Lehrerbildung

Am Beispiel eines Theaterprojektseminars

Erfahrungen mit einer Verzahnung von Theorie und Praxis in pädagogischen Handlungsfeldern zu ermöglichen, einen interdisziplinären Lehransatz zu verfolgen und gleichzeitig zur Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer beizutragen: Das waren die Ziele des im Wintersemester 2000/2001 durchgeführten Projektseminars „Gewalt - Ausgrenzung - Konflikte. Ein Theaterprojekt zu Gewalterfahrungen Jugendlicher". Ist ein so hoher Anspruch in einem Hochschulseminar einzulösen? Projektorientiertes Arbeiten - kombiniert mit den spezifischen Möglichkeiten der Theaterarbeit - kann einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung Studierender leisten, die wiederum - so unsere Überzeugung - unverzichtbarer Bestandteil einer Lehrerbildung ist, die die Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz zum Ziel hat.

Unterrichtssituationen sind gekennzeichnet durch Handlungsdruck mit einer Vielzahl von Entscheidungssituationen innerhalb kürzester Zeit. Eine wesentliche Anforderung an Lehrer und Lehrerinnen ist dabei, immer wieder neu eine Balance von Gefühl und Denken herzustellen.

Insbesondere für die Vorbereitung auf einen konstruktiven Umgang mit eigenen und fremden Gewalterfahrungen in der Schule stellt sich nun die Frage, mit welchen hochschuldidaktischen Methoden Theorie und Praxis, emotionale und kognitive Prozesse miteinander verzahnt werden können.

Szenisches Arbeiten im Sinne einer ästhetischen Aneignung von Wirklichkeit bietet hier nützliche Möglichkeiten - insbesondere eine Theaterpädagogik, die von persönlichen Erfahrungen ausgeht und diese von der Improvisation bis hin zur Entwicklung von Rollen und Szenen bewusst gestaltet. Theaterpädagogik soll hier nicht als Instrumentalisierung des Mediums Theater zum Einüben sozialer Verhaltensweisen missverstanden werden. Die Spieler/innen setzen keine vorgefassten (Lehr-) Inhalte illustrativ um. Auch geht es an dieser Stelle nicht um eine ästhetische Erziehung als reine Sinnes-, Wahrnehmungs- und Geschmacksbildung, sondern um eine wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und der es umgebenden Umwelt im Medium der Theaterkunst.

„Was tun, wenn die Schüler ..."

In dem Projektseminar waren von den Studierenden gestellte berufsrelevante Fragen zum vorgegebenen Seminarthema „Gewalterfahrungen von Jugendlichen" der Ausgangspunkt („Was tun, wenn die Schüler ..."). Die Studierenden setzten sich dann zunächst in szenischer Arbeit mit ihren eigenen Gewalterfahrungen auseinander und entwickelten darauf aufbauend Methoden, um sich Zugänge zu den Erfahrungen von Hauptschüler/innen zu verschaffen (kreatives Schreiben und Erzählen). Die so erhobenen Schülererzählungen erforschten die Studierenden im szenischen Spiel und entwickelten als Synthese ihrer eigenen Erfahrungen und denen der Schüler/innen eine Theaterszene (Forumtheater) für die Schulklasse, die dort vorgespielt wurde und in die die

Hauptschüler/innen verändernd eingreifen konnten. Forumtheater ist eine Form interaktiven Theaters aus dem Repertoire von Augusto Boals „Theater der Unterdrückten - Theater der Befreiung". Eine Unterdrückungssituation aus dem Erleben der Spieler/innen selbst wird so dargestellt, dass die Unterdrückung gelingt, so dass sich das Publikum aufgefordert fühlt einzugreifen. Einzelne Zuschauende können sich in die Rolle des Opfers oder der Zeug/innen eintauschen und im Schutzraum der Bühne alternative Haltungen und Handlungen erproben.[1] Gemeinsam mit der Schulklasse wurde das Geschehen ausgewertet. Der gesamte Lernprozess der Seminargruppe wurde begleitend dokumentiert und sowohl in Meta-Interaktionen als auch auf der Basis ver- schiedener erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Theorieansätze (Gewalttheorien, Anomietheorien) reflektiert.

Gelungen ist in diesem Seminar eine Handlungsorientierung in dem Sinn, dass die jeweiligen eigenen, berufsrelevanten Fragestellungen der Studierenden in ihrer individuellen Unterschiedlichkeit wie eine Vielzahl von roten Fäden eigenständig verfolgt werden konnten. Die jeweils unterschiedlichen Lernprozesse wurden - wenn auch nicht in der wünschenswerten Ausführlichkeit - benannt und waren genauso bedeutsam wie das Produkt, die Forumtheateraufführung. Die Studierenden konzipierten und realisierten Teilprojekte des Seminars (die Erhebung der Schülererzählungen, die Prozessdokumentation u.a.) völlig eigenständig - mit all den inhaltlichen, die Fächergrenzen überschreitenden (interdisziplinären) und gruppendynamischen Herausforderungen, die projektorientiertes Arbeiten charakterisieren. Die künstlerische Produktion und die Impulse zur theoriegeleiteten Reflexion verliefen dagegen von der Seminarleitung stark gesteuert. Liegt das in der „Natur der Sache", war dies allein dem engen Zeitrahmen geschuldet oder handelt es sich dabei um ein Zugeständnis an die strukturellen Rahmenbedingungen einer Hochschule? Hier gibt es noch Klärungsbedarf.

Theorie und Praxis

Wesentlich scheint uns, das Theorie-Praxis-Verhältnis zum Thema der Ausbildung zu machen und z.B. darüber zu informieren, dass pädagogische Handlungsvollzüge gleichsam durch ein „Nicht-Wissen-Können" konstituiert sind (vgl. Mandl 2000). Lehrerbildung muss vermitteln, dass die Lösung des Problems letztlich eine individuelle Entwicklungsaufgabe ist. Unserer Erfahrung nach wird über das wesentliche Missverständnis vom umstandslosen Transfer theoretischen Wissens in die Praxis zu wenig aufgeklärt, wird die mit dem Modell der Transformation theoretischen Wissens in praktisches Handeln verbundene spezifische Leistung des Professionellen nicht als Ausbildungsziel definiert (vgl. Mägdefrau/Schumacher 2001).

Einfach mehr Praxis in die theoretische Phase der Ausbildung aufzunehmen, ist sicher nicht die Antwort auf das Problem. Undistanzierte Praxiserfahrungen - das zeigen anschaulich die schriftlichen Reflexionen von Studierenden in ihren Praktikumsberichten - nützen dem Aufbau von persönlichen Kompetenzen oft wenig. Im Gegenteil, häufig bewirken sie lediglich ein Besinnen auf das, was „meine Lehrer früher auch getan haben, und was recht wirksam war". Es wird deutlich, dass nur eine biographisch orientierte, auf die Ausbildung der Persönlichkeit zielende Lehrerbildung, das Ziel erreicht, die Transformationsleistung (Umwandlung ‚theoretischen Wissens' in eine neu generierte Form von Handlungswissen oder Können) zu ermöglichen.

In den Transformationsprozess wird durch die hier beschriebene Theaterarbeit eine weitere Quelle einbezogen, die sonst gemeinhin nicht beteiligt ist, nämlich das ‚emotionale Gedächtnis' (Stanislavskij) der Lernenden, erschließbar über das so genannte Körperwissen: Kognitive Reflexionen bisher gemachter, aber nicht immer dem Bewusstsein zugänglicher Erfahrungen werden ermöglicht durch die besondere Ressource der ‚emotionalen Intelligenz' (Salovey bei Goleman 2000). Studierende wie Schüler und Schülerinnen wissen diese in der sinnlich-symbolischen Präsentation von Wirklichkeit - in der leiblichen Darstellung des Theaterspielens - auf lernvergnügliche Weise zu nutzen.

Von individuellen Problemstellungen ausgehende praxisnahe Theoriearbeit, Raum für das differenzierte Knüpfen ‚roter Lernfäden', durch sinnlich-leibliches Lernen unterstützte Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Gefühlen, persönlichkeitsbildende Lernsituationen, in die eigene Umgebung eingreifende Produkte - dieses und andere Merkmale von Projektorientierung sind notwendige Ergänzungen der traditionellen Hochschullehre, die die Lehrerausbildung nachhaltig verändern können.

Anmerkung

1) Vgl. Boal 1989, S. 82-98, zu den verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten u.a. Ruping 1991.

Literatur

Bernd, Christine (1988): Bewegung und Theater: Lernen durch Verkörpern, Frankfurt a. M.: - Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten, Frankfurt a. M. - Boal, Augusto (1999): Der Regenbogen der Wünsche - Methoden aus Theater und Therapie, Seelze (Velber) - Goleman, Daniel ([13] 2000): Emotionale Intelligenz, München. - Heppekausen, Jutta (1996): Antirassistische Bildungsarbeit als Arbeit an den eigenen Gefühlen. In: Shafik, Nadja/Löhr, Regina (Hg.): Gemeinsam Erleben. Handreichungen zur interkulturellen Bildungsarbeit. Remscheid, S. 375-386. - Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (2001): Wissen und Können. Lehrerbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: Die Deutsche Schule 4/2001, S. 411-422. - Mandl, Heinz (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen/ Bern. - Ruping, Bernd (Hg.) (1991): Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals. Lingen - Remscheid. - Stanislavski, Konstantin S. ([2]1992): Stanislawski-Lesebuch, zusammengesetzt u. kommentiert von Peter Simhandl, Berlin. - Stanislawski, Konstantin S. (1988): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle, Westberlin. - Stanislawski, Konstantin S. (1988a): Ausgewählte Schriften. 2 Bde., Berlin.

Sylvia Buchen

Medienbiografien in der Netzwerkgesellschaft

Ein Blick auf männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen: Forschungsstand und Pilotstudie an der Realschule

Wie können biografische und generationenspezifische Bildungspotentiale (von Schüler/innen und Lehrer/innen) durch veränderte Lernarragements in unterschiedlichen Schulformen, insbesondere im Haupt- und Realschulbereich, genutzt werden?

Im Zentrum des Forschungsprojekts, das in die Lehre integriert wird, steht die Frage nach der Bedeutung neuer Medien im Leben männlicher und weiblicher Jugendlicher. Das Projekt ist integraler Bestandteil eines hochschulartenübergreifenden Forschungsverbunds zum Thema „Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft".

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Blick auf die Fachdisziplin Schulpädagogik stehen im Zentrum des Interesses die bildungstheoretischen und -politischen Fragen, wie sich Lernen, Bildung und Sozialisation durch den Umgang mit den neuen interaktiven Medien verändern („verändertes jugendliches Aufwachsen") und wie in unterschiedlichen Schulformen eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der neuen Medien aussehen könnte. Das Forschungsvorhaben ist also an der *Schnittstelle von Jugend- und Schulforschung* zu verorten. Nicht von ungefähr werden in der Öffentlichkeit zunehmend Fragen aufgeworfen, die sich auf den Umgang der Schule mit tiefgreifenden Veränderungen beziehen, welche die Netzwerkgesellschaft mit sich bringt: Sind die Lehrer/innen, die Schule und die Schulleitung/ Schulverwaltung auf diese Veränderungen vorbereitet? Muss die Rolle der Wissensvermittler/innen im Rahmen der personalen Kommunikation durch den Einsatz moderner Unterrichtstechniken eine grundlegende Neubestimmung erfahren?

Mit solchen und ähnlichen Fragen werden heute Lehrende von Schule und Hochschule zur Diskussion aufgefordert, Fragestellungen, die auch dem Forschungsprojekt zugrunde gelegt werden. Gehen zwar aus einschlägigen Internetbefragungen, wie z.B. aus den regelmäßig erhobenen Umfragen des Hamburger Marktforschungsinstituts Fittkau & Maaß die sozialstrukturellen Entwicklungstrends der Internetnutzer/innen - differenziert nach Geschlecht - hervor, bleiben jedoch „die Kulturen des Internet" mit ihren spezifischen Orientierungen und Kommunikationsstilen, wie sie sich mittlerweile insbesondere unter Jugendlichen herausgebildet haben (vgl. Schäffer 2000, S. 268f.), unberücksichtigt. Gänzlich unberücksichtigt bleibt hierbei die Beantwortung der Frage, wie der nach wie vor bestehenden Technikdistanz von Mädchen begegnet werden kann und welche Ausschlusshintergründe zu Skepsis bis hin zu Abstinenz führen. Im Forschungsprojekt sollen deshalb mit qualitativen Methoden (Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen) Auswirkungen der Nutzung neuer Medien auf Selbstkonzepte, Geschlechterkonstruktionen etc. von Jugendlichen untersucht werden. Dabei wird auf rekonstruktiv-hermeneutische Verfahren sozialwissenschaftlicher (Jugend-)Forschung zurückgegriffen (vgl. Bohnsack u.a. 2001).

Weshalb ist die *Genderfrage* für die Untersuchung zentral? Hierzu sollen nur einige neuere Forschungsergebnisse zum Thema „Informationstechnologien und Geschlecht" benannt werden.

Neuere Forschungsergebnisse

Durch das Projekt „Schulen ans Netz" (SaN), das durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und die Deutsche Telekom (1996) initiiert wurde, haben die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bundesweit in allen weiterführenden Schulformen Eingang in das Schulleben gefunden. Den Umgang mit der Internetarbeit übernehmen an den Schulen Lehrpersonen, die als Computerkoordinatoren fungieren. Die Evaluation des Projekts „SaN" durch das Institut für Schulentwicklung (Universität Dortmund) auf der Basis quantitativer Befragungen ergab, dass Computer und Internet v.a. im informationstechnischen Bereich (Informatikunterricht und Informationstechnische Grundbildung = ITG) eingesetzt werden (vgl. Schulz-Zander 2001, S. 188). Dass es sich hierbei um eben jene Fachrichtung handelt, zu der Mädchen (in deutschsprachigen) Ländern einen eindeutig geringeren Zugang haben als Jungen, ist in der Forschung zum Thema Informationstechnologie und Geschlecht herausgearbeitet worden (vgl. insbesondere Schinzel u.a. 1999). In allen Zweigen der Informationstechnologien - an Hochschulen wie in der Industrie - sind Frauen dramatisch unterrepräsentiert, ein Sachverhalt, der nicht nur in der „FIFF-Kommunikation" (Hg.: Forum Informatikerinnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung e.V., Bremen) immer wieder hervorgehoben wird (vgl. hierzu auch Bundesanstalt für Arbeit 2000).

Dass sich das Nutzungsverhalten männlicher und weiblicher Jugendlicher quantitativ (prozentualer Anteil der Nutzung, Nutzungsdauer), aber auch qualitativ (Aneignungs- u. Nutzungsprofile) deutlich unterscheidet, belegen quantitative Jugendstudien (vgl. Feierabend, S./Klingler, W. 1998; Eimeren, B. v./Maier-Lesch, B. 1999; Deutsche Shell 2000 u.a.). Obwohl die Verbreitung der Internetnutzung die Geschlechterdifferenz verringert und diese im Gymnasialbereich am geringsten ausgeprägt ist, lässt sich nach wie vor konstatieren, dass sowohl der prozentuale Anteil von Jungen bei der Internetnutzung als auch deren wöchentliche Nutzungsdauer im Durchschnitt deutlich über derjenigen der Mädchen liegt. So ergab auch die Evaluation des Projekts „SaN" auf der Datenbasis statistischer Erhebungen Befunde von Geschlechterdifferenzen beim Einsatz von IKT.

Nur 14 % der Computerkoordinatoren sind weiblich, doppelt so viele männliche als weibliche Lehrpersonen sind an den schulischen Projektteams für die Computer-/Internetarbeit beteiligt. Männliche Schüler und Lehrer geben an, das Internet häufiger und länger zu nutzen als weibliche Schüler und Lehrer.

Aus den Befragungen geht ebenfalls hervor, dass Schüler und Lehrer über ein grö-

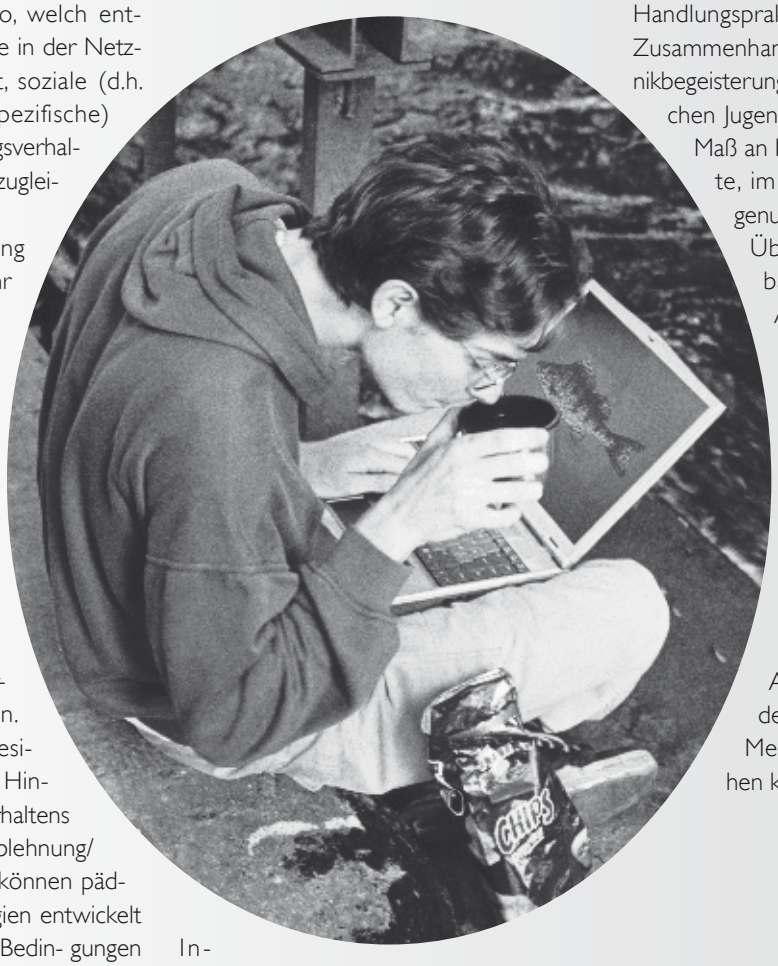
ßeres Selbstvertrauen in Bezug auf den Umgang mit den IKT verfügen als das weibliche Geschlecht (vgl. Schulz-Zander, 2001, S. 191). „Es ist feststellbar", so resümiert Schulz-Zander hierzu, „dass ein Bewusstsein über Geschlechterdifferenzen im IKT-Bereich in den Schulen im Allgemeinen nicht vorhanden ist". Neuere Untersuchungen belegen also, welch entscheidende Rolle der Schule in der Netzwerkgesellschaft zukommt, soziale (d.h. milieu- und geschlechtsspezifische) Ungleichheiten im Nutzungsverhalten der neuen Medien auszugleichen.

Da der reflektierte Umgang mit den neuen Medien mehr erfordert als technisches Knowhow, bedarf es in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht flankierender pädagogischer Maßnahmen, die es Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Schulformen und Fächer gestatten, die Auseinandersetzung mit den neuen Informationstechnologien sinnvoll in die Unterrichtspraxis zu integrieren. Erst auf der Datenbasis gesicherter Erkenntnisse über Hintergründe des Nutzungsverhaltens (Begeisterung bis hin zu Ablehnung/ Ängsten etc.) Jugendlicher können pädagogische Handlungsstrategien entwickelt werden, die den konkreten Bedin- gungen einer Schule gerecht werden und auf eine geschlechtersensitive Vermittlung von Medienkompetenz zielen.

Demzufolge versteht sich die gender- und medienbezogene rekonstruktiv-hermeneutische Jugendstudie als (erster) Zugang zu Sinnstrukturen des Umgangs Jugendlicher mit neuen Medien, um eine Richtung anzuvisieren, wie biografische und generationenspezifische Bildungspotentiale (von Jugendlichen und Lehrpersonen) durch veränderte Lernarrangements in der Schule genutzt werden können, um Unterschiede nicht fortzuschrei- ben, sondern diese konstruktiv zu nutzen.

Pilotstudie in einer 9. Realschulklasse

Eine Pilotstudie in einer 9. Realschulklasse, die sich aus 12 Mädchen und 13 Jungen zwischen 14 und 16 Jahren zusammensetzte, ergab folgendes Bild: Bei der Kontaktaufnahme im Klassenverband wurde den Jugendlichen das Forschungsinteresse (die Bedeutung neuer Medien in ihrem Alltag) erläutert. Acht Jungen gaben an, dass für sie die PC-/Internetnutzung neben sportlichen Aktivitäten die zentrale Freizeitgestaltung darstelle (Computerspiele, In-



Fish and Chips. Foto: Priska Claus.

formationsbeschaffung/Herunterladen neuester Songs der favorisierten Musikgruppe sowie von Sportergebnissen).

Demgegenüber erklärten vier Mädchen *dezidiert*, am PC/Internet keinerlei Interesse zu haben. Die anderen Schüler/innen verhielten sich der Forschungsfrage gegenüber indifferent. Es ergaben sich also bereits bei der Kontaktaufnahme im Klassenverband drei heterogene Gruppierungen (Internet-Begeisterung/-Ablehnung/ -Indifferenz), mit denen unterschiedliche Haltungen zum Ausdruck gebracht wurden, die es galt, auf ihre Sinnstrukturen (Selbstkonzepte, Leitbildorientierungen etc.) zurückzuführen. So war ein zentrales Ergebnis der Untersuchung in der Realschulklasse, dass sich acht Jungen in der Klasse als (versierte) „Technikfreaks" typisieren konnten, weil sich die Mehrheit der Mitschüler/innen der PC-/Internetarbeit gegenüber ablehnend (insbesondere Mädchen) bzw. indifferent verhielt. Die Pilotstudie ergab also mit Blick auf das Selbstkonzept der männlichen und weiblichen Jugendlichen eine deutliche „Genderkluft". Handlungspraktisch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie die Technikbegeisterung der adoleszenten männlichen Jugendlichen, der ein gerütteltes Maß an Imponiergehabe innewohnte, im Klassenverband produktiv genutzt werden kann, um den Überlegenheitsgestus abzubauen und in kooperative Arbeitsformen überzuführen (vgl. Buchen/ Philipper 2002, S. 8).

Es stehen also, abschließend gesagt, im Forschungsprojekt/-seminar die Fragen im Zentrum, welche Bedeutung neue Medien im Leben Jugendlicher haben und wie eine gendersensitive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der neuen Medien in der Schule aussehen könnte.

Literatur

Bohnsack, R. u.a. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001. - Buchen, S./Philipper, I.: Die Bedeutung neuer Medien im Leben männlicher und weiblicher Jugendlicher unterschiedlicher Schulformen. In: Medien Pädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie u. Praxis der Medienbildung, 2002/2 i.E. - Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000. - Eimeren, B./Maier-Lesch, B.: Internetnutzung Jugendlicher: Surfen statt Fernsehen? Sonderauswertung aus der ARD/ZDF-Online-Studie 1999. In: Media-Perspektiven 11/99. - Feierabend, S./Klingler, W.: Voll digital - Jugendwelten im Umbruch? JIM 98: Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Jugendlichen. Baden-Baden 1998. - Schäffer, B.: Das Internet als Medium kultureller Legitimität. In: Marotzki, W. u.a: Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000. - Schinzel, B.: Informatik, vergeschlechtlicht durch Kultur und Strukturen, ihrerseits vergeschlechtlichend durch die Gestaltung ihrer Artefakte. In: Janshen, D. (Hg.): Frauen über Wissenschaft. Weinheim 1999. - Schulz-Zander, R.: Lernen mit neuen Medien in der Schule. In: Oelkers, J. (Hg.): Zukunftsfragen der Bildung, ZfPäd., 43. Beiheft, Weinheim/Basel 2001.

Gerhard Weber / Stefan Lippitsch / Stephan Weibelzahl

Virtuelle Lernkurse zur Psychologie

Ein vom BMBF gefördertes Projekt zur Entwicklung interaktiver und adaptiver Lernkurse zur Pädagogischen Psychologie (PSI)

Am Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg wird bereits seit vielen Jahren die Einführungsveranstaltung „Grundfragen der Pädagogischen Psychologie" für Lehramtsstudierende angeboten. Da pro Semester einige hundert Studierende diese Veranstaltung besuchen, wird sie in mehreren parallelen Seminaren abgehalten.

Die herkömmliche Veranstaltungsform als Seminar, in dem sowohl Basiswissen vermittelt als auch Grundfragen der Pädagogischen Psychologie reflektiert werden sollen, führt in diesem Seminar immer wieder zu einem Dilemma: Zum einen soll so viel „Stoff" vermittelt werden, dass die Basis für eine Vertiefung in verschiedenen Themenbereichen in nachfolgenden Lehrveranstaltungen gelegt wird. Andererseits ist gerade in dieser einführend e n Veranstaltung eine ausführliche Dis- kussion und Reflexion der wichtigsten Grundfragen nötig.

Um eine Synthese beider Ziele in einem Seminar zu erreichen ist eine Form der Veranstaltung erstrebenswert, in der eine ausführliche Präsentation und Aneignung der Inhalte bei gleichzeitiger intensiver Diskussion und Reflexion ohne zu große zusätzliche Belastung der Lehrenden möglich ist. Die von uns entwickelten Lernkurse sollen langfristig in diesem Sinne zur Unterstützung der Lehrveranstaltungen dienen.

Im Forschungsprojekt PSI werden an der PH Freiburg interaktive und adaptive Lernkurse zur Pädagogischen Psychologie entwickelt. Langfristiges Ziel ist es, diese Massenveranstaltung „Grundfragen der Pädagogischen Psychologie" durch die Trennung der reinen Wissensvermittlung von der Reflexion effektiver und angemessener zu gestalten. Die bisher entwickelten Kurse befassen sich mit den Themen der kognitiven Entwicklung nach Piaget, den Grundformen der Psychologie als Wissenschaft, Kommunikation, Personenwahrnehmung, Problemlösen und den Methoden der Pädagogischen Psychologie. Diese Module können bereits als

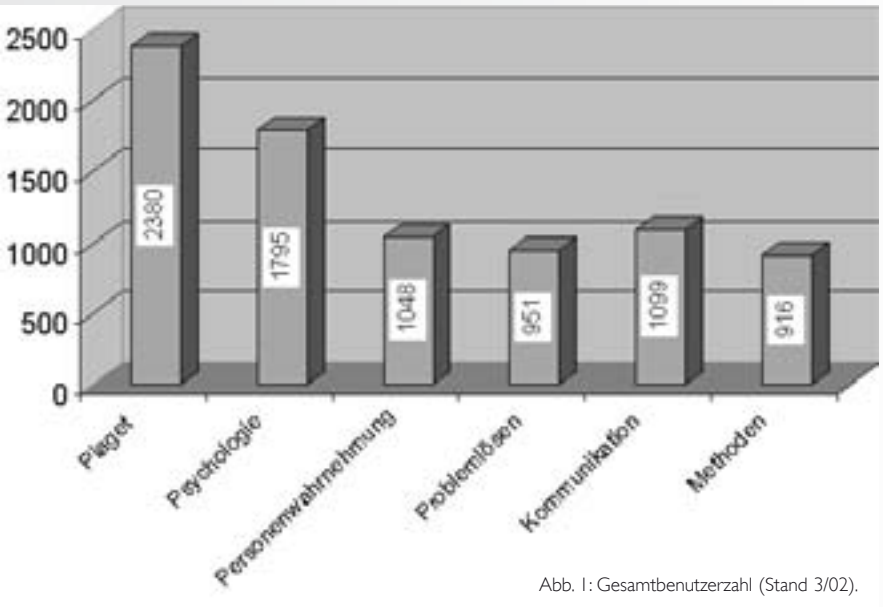


Abb. 1: Gesamtbenutzerzahl (Stand 3/02).

frei verfügbare Internetkurse von allen Interessierten genutzt werden. Der Lernserver ist über *http://art.ph-freiburg.de* erreichbar. Die Wissensvermittlung soll von den Internet-Lernkursen unterstützt werden.

Die Entwicklung der Kurse erfolgt mit dem Autorensystem NetCoach, das eine einfache Erstellung von interaktiven, adaptiven und kommunikativen Lernmodulen im Internet erlaubt (Weber/Kuhl/Weibelzahl, 2001). NetCoach basiert auf kognitionspsychologischen Annahmen, die in ein Benutzermodell einfließen und adaptive Elemente, wie z.B. Lernseitenempfehlungen ermöglichen. Damit gehen die Kurse weit über rein hypertextbasierte Kurse hinaus.

Vorteile von Internetkursen

Während viele WWW-Kurse zunächst einfach nur Hypertext-Versionen bereits vorliegender gedruckter Texte waren, werden jetzt auch zunehmend Kurse speziell für den Einsatz im WWW an Hochschulen entwickelt.

Ein großer Vorteil ist die leichte Veränderbarkeit des zu vermittelnden Wissens. Lernmaterialien, die auf einem zentralen Server zur Verfügung stehen, müssen nur an dieser einen Stelle verändert werden und diese Änderungen werden sofort für alle Lernenden wirksam. Es entfällt die Notwendigkeit, bei jeder Änderung von Lerninhalten und Funktionalität die Lernsoftware auf allen in der Ausbildung eingesetzten Rechnern zu aktualisieren. Lernmodule über das Internet sind plattformunabhängig (sie funktionieren mit allen Rechnerumgebungen), die Studierenden sind ortsunabhängig (die Kurse sind mit jedem internetfähigen Computer weltweit erreichbar).

Zur Interaktion mit dem zentralen Rechner gehören sowohl Wissenstests als auch die individuelle Unterstützung bei der Bearbeitung von Übungsaufgaben. Ein großer Vorteil besteht darin, dass aktuelle Lehr-/Lernprogramme individuelle Lernermodelle aufbauen können, die richtiges und auch falsches Wissen einzelner Benutzer repräsentieren und eine Adaption des Lehr-/Lerngeschehens an die Lernenden ermöglichen.

Da das individuelle Lerntempo der Lernenden beim Erwerb von Wissen und beim Üben von Fertigkeiten sehr unterschiedlich sein kann, sind eine individuelle Unterstützung der Lernenden und eine selbständige Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden besonders erfolgreich (Anderson/Corbett/Koedinger/ Pelletier, 1995). Die Lernziele können in we-

sentlich kürzerer Zeit erreicht werden als im traditionellen Klassen- oder Seminar-Unterricht und das Lernen wird mit solchen Systemen als angenehmer empfunden (Schofield/Evans-Rhodes/Huber, 1990). Dadurch kann im normalen Unterricht mehr Zeit für ausgiebigere Reflexion und Vertiefung verwendet werden.

Eine kleine Evaluation

Im Rahmen einer Evaluationsstudie zum Modul „Kognitive Entwicklung nach J. Piaget" arbeitete ein zufällig ausgewählter Teil der Studierenden mit dem Internetkurs, während die anderen in der gleichen Zeit die normale Veranstaltung zu demselben Thema besuchte. Eine nachfolgende Klausur enthielt einen Teil zum vorher gemeinsam gelernten Stoff der Veranstaltung und einen Teil mit dem Inhalt, der den beiden Gruppen getrennt (im Seminar oder über den Computerkurs) vermittelt wurde. Die Studierenden, die den Stoff über das Lernprogramm statt über das Seminar erarbeitet hatten, schnitten im zweiten Klausurteil etwas besser ab (obwohl sie zunächst die Bedienung des Lernsystems erlernen mussten), während in den Ergebnissen des anderen Klausurteils keine Unterschiede zu verzeichnen waren. Eine ergänzende Befragung der Studierenden zur Einfachheit der Bedienung, zur Selbsteinschätzung des Lernerfolgs und zum Gesamtsystem bestätigt die Ergebnisse der Evaluation und unterstreicht die hohe Akzeptanz der Lernkurse.

Integration in die Lehrveranstaltungen

Im Wintersemester 01/02 waren viele der bisher bestehenden Kurse von mehreren Dozentinnen und Dozenten mit unterschiedlichen Integrationsmodellen in ihre Veranstaltungen einbezogen worden. Die erfolgreiche Bearbeitung der Kurse wurde beispielsweise als Voraussetzung für eine Klausurkürzung oder als Voraussetzung für einen weiteren inhaltlichen Abschnitt des Seminars gesetzt. Die bisherigen Erfahrungen mit den verschiedenen Integrationsmodellen werden in die zukünftige Verwendung der Kurse einfließen. Wie in Abb. 1 zu sehen, werden die Kurse sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule intensiv genutzt. So verzeichnet der Kurs „Piaget" bereits insgesamt mehr als 2300 Benutzer/innen.

Ausblick

Im Rahmen des Projekts PSI werden laufend weitere Module zu den Grundfragen der Pädagogischen Psychologie entwickelt, mit der Zielsetzung langfristig die gesamte Veranstaltung mit Internet-Kursen unterstützen zu können. Die nächsten Kurse werden sich mit den Themen Leistungsbeurteilung, Lernmotivation und Interaktion in Gruppen befassen. Durch eine formative Evaluation werden die Lernkurse permanent verbessert. Mit fortschreitender Entwicklung ist darüber hinaus eine zunehmende Integration in den normalen Lehrbetrieb geplant.

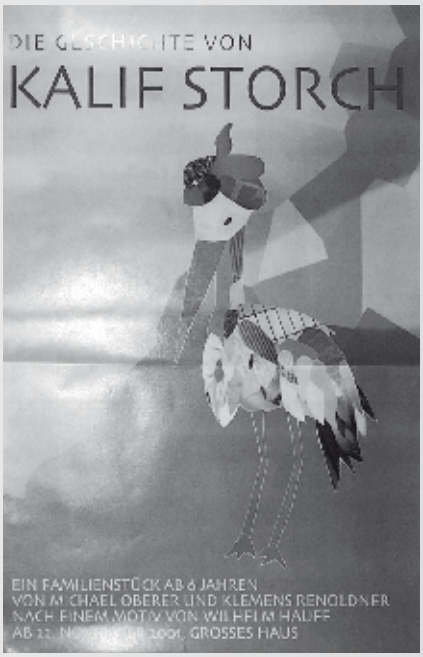
Literatur
Anderson, J. R./Corbett, A. T./Koedinger, K. R./Pelletier, R. (1995): Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal of the Learning Sciences*, 4, 167-207. - Schofield, J. W./Evans-Rhodes, D./Huber, B. R. (1990): Artificial intelligence in the classroom: The impact of a computer-based tutor on teachers and students. Social Science Computer Review, 8, 24-41. - Weber, G./Kuhl, H.-C./Weibelzahl, S. (2001): Developing adaptive internet based courses with the authoring system NetCoach. In: Reich, S./Tzagarakis, M./de Bra P. (Eds.), Hypermedia: Openness, Structural Awareness, and Adaptivity (pp. 226-238). (Lecture Notes in Computer Science LNAI 2266) Berlin: Springer.

Ursula Elsner / Reinhold Voß

Die Probe

Lehren und Lernen in praxisorientierten und interinstitutionellen Zusammenhängen - Ein Theaterprojekt

Mit gespannter Aufmerksamkeit betrachten acht Studierende die Projektionsfläche im Videokonferenzraum. Das Standbild verschwindet und der Seminarraum der amerikanischen Studierenden erscheint. Herzliche Begrüßung transatlantisch, dann beginnt eine Studentin mit der Präsentation der Unterrichtserfahrungen ihrer Arbeitsgruppe. Sie hatte vor allem in Grundschulklassen den Besuch der Aufführung des Märchendramas „Kalif Storch" im Stadttheater vor- und nachbereitet. Nachfragen der Studierenden der Colgate-University, ein Dialog entspinnt sich, dann stellt eine weitere Seminargruppe ihre Arbeitsergebnisse vor.
Szenenwechsel.
Nach dem Besuch der 1. Hauptprobe von Büchners „Woyzeck", einer perspektivisch eigenwilligen und ‚hautnah' erlebten Inszenierung, erfahren die intensiv vorbereiteten Studierenden einiges über die Herangehensweise der Regie und die immensen Anforderungen an die Schauspieler, äußern sich über die unkonventionelle Sichtweise des Stücks und versuchen, erste eigene Wertungen zu formulieren.
Szenenwechsel.
Marschana und ihr Sohn, der Kalif Nureddin, Wesir, Dienerin und Prinzessinnen stehen auf der Bühne des Kulturcafés der PH. Studierende in Kostüm und Maske haben eine zauberhafte Szenencollage des Hauff-Renoldnerschen Märchendramas aus dem Boden gestampft, pünktlich zum Hochschultag! Das Publikum, unter ihnen die Regisseurin der Stadttheaterinszenierung, ist beeindruckt. Die Arbeits-



Plakatentwurf der Studierenden

gruppe „Szenisches Gestalten" hatte die zündende Idee, die Perspektive von Schüler(inne)n nach dem Theaterbesuch einzunehmen.

Drei Szenen - drei Aspekte des Projektseminars „Drama-Theater-Schule", das im WS 01/02 an der Pädagogischen Hochschule stattfand. An verschiedenen Orten wurden, um die beiden genannten Inszenierungen des Stadttheaters herum, literaturgeschichtliche Recherchen betrieben, Kostüme und Bühnenbilder entworfen, Expertengespräche geführt, mit Schulklassen Theaterbesuche vorbereitet und nachbesprochen - Annäherungen an die Gattung Drama, wie man sie sich lebendiger bzw. produktions- und handlungsorientierter kaum denken kann. Die Seminarsitzungen - ein wöchentlicher Fixpunkt - dienten hauptsächlich dazu, die Koordination und Organisation zu leisten, Raum für die inhaltliche Erarbeitung und Reflexion zu bieten, sie waren Ideenbörse, aber auch Ventil für Unmutsäußerungen und Forum für kritische Anmerkungen und Fragen angesichts der neuen Herausforderungen, die in sehr unterschiedlicher Weise angenommen wurden.

Enstanden ist dieses Projekt aus einer seit mehreren Jahren bestehenden Zusammenarbeit mit dem Freiburger Stadttheater, das bisher in der Exkursionswoche der Hochschule für theaterbegeisterte und theaterpädagogisch interessierte Studierende nicht nur des Faches Deutsch angeboten wurde. Dabei lernten die Studierenden die verschiedenen Gewerke des Theaters von der Bühnentechnik bis zur Maskenbildnerei kennen, führten Gespräche mit der Intendanz, der Schauspieldirektion und allen an einer Produktion Beteiligten. Im Zentrum dieser Projektwoche stand jeweils ein mehrtägiger Work- shop, der Gelegenheit bot, Erfahrungen in Rollenspiel, Körperarbeit und Improvisationstechniken zu sammeln - für künftige Lehrerinnen und Lehrer unschätzbar wichtig. Einige Studierende haben inzwischen am Stadttheater Praktika absolviert, wie sie nach der neuen Prüfungsordnung obligatorisch sind.

Im letzten Wintersemester entstand nun in neuem Rahmen eine erweiterte Konzeption. Das modifizierte Projekt wurde institutionen- und länderübergreifend mit dem Stadttheater (Theaterkontakt, Angelika Weiß) und der Colgate-University in Hamilton/USA (Prof. Dierk Hoffmann),

„Kalif Storch": Nureddin und Abu Marabu. Szenische Lesung im Kulturcafe. Foto: Anna Fondermann.

der Pädagogischen Hochschule (Dr. Ursula Elsner/Reinhold Voß M.A.), der Universität Freiburg (Dr. Helmut Rössler), dem Freiburger Angell-Gymnasium (Dr. Bärbel Schmid) und dem Collegio Papio in Ascona (Dr. Christof Allenspach) fortgeführt und brachte diese Partner per Internet sowie in Videokonferenzen und direkten Begegnungen zusammen.

Möglichkeiten

Eine Herausforderung bestand darin, von verschiedenen Orten aus an einem Stück zu arbeiten, Teilprobleme gemeinsam in Angriff zu nehmen und Erfahrungen auszutauschen. Der Gedanke, das Entstehen einer Theateraufführung mit eigenen Ideen zu begleiten und über die Premiere hinaus zu verfolgen, parallel eigene Entwürfe für Konzeption, Bühnenbild, Kostüme, Programmheft und Plakat zu erarbeiten und im Austausch vielseitige Interessen zu befriedigen und letztendlich Drama, Theater und Schule in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, ist Sinn und Ziel dieser Vernetzung. Dabei finden Lehr- und Lernformen, die sich neben den alten auch neuen medialen Anforderungen offen stellen, Eingang in das Seminar.

Aufgrund des zeitlich versetzten Schuljahres- bzw. Semesterbeginns beschäftigten sich die Gruppen zunächst unabhängig voneinander mit den dramatischen Texten und Kontexten, bevor sie per Internet und Videokonferenz in Kontakt miteinander traten. Gespräche mit dem Autor des Märchenstückes „Kalif Storch", dem Regieteam, den Schauspielern und der zuständigen Produktionsdramaturgie beider Stücke fanden in den Räumen des Theaters und der Pädagogischen Hochschule statt. Mehrere Videokonferenzen, durchgeführt in einem privaten Computerstudio und finanziert aus Projektmitteln der Colgate-University, boten den Teilnehmer/innen aus Freiburg und den USA Gelegenheit, sich zu sehen und miteinander zu sprechen, nachdem vorab erste Dokumente (Texte/Bilder/Entwürfe) ins Netz gestellt worden waren.

Indem sich Theaterleute und studentische Arbeitsgruppen gegenseitig mit ihren Konzepten und Kompetenzen bekannt machten, kam es zu intensiven Gesprächen über die zu erarbeitenden Dramen. In individuell verabredeten Zeiträumen trafen sich einzelne Arbeitsgruppen, um Arbeitsschritte zu koordinieren bzw. sich über Teilergebnisse auszutauschen. In Freiburg ansässige Projektteilnehmer/innen hatten die Möglichkeit, an Proben teilzunehmen oder Bühnen-, Kostüm- und Maskenbildner an ihren Arbeitsplätzen aufzusuchen. Ebenso wurde die Möglichkeit genutzt, Mitglieder des Theaterensembles zu Gesprächen und gemeinsamer Arbeit in die Hochschule einzuladen.

Kommentare zu den im Internet bereitgestellten Arbeitsergebnissen und Dokumenten, kurze Berichte über den Stand der einzelnen Arbeitsgruppen des Seminars, eigenständig erarbeitete Materialien (in unserem Fall: Handouts zu Referaten, Gesprächsprotokolle, Fotos der studentischen Aufführung, Programmheft und Plakat, eine neue Stück-Fassung, Videosequenzen aus der Schule und von Expertengesprächen, Tondokumente wie z.B. eine Hörspielfassung des „Woyzeck") wurden von den Teilnehmenden erstellt und im Netz veröffentlicht. Einiges davon ist in einem virtuellen Museum, Ausstellung 37 (http://140.233.69.32/virtualmuseum/publiclobby.html) zu finden. Hier eröffnet sich ein breites Spektrum möglicher Leistungsüberprüfung hinsichtlich der Arbeitsformen und -ergebnisse.

Jeder kann an der virtuellen Kommunikation partizipieren und hat prinzipiell die Chance, die Entfaltung der Seminarprozesse zu beobachten und sich überall einzuschalten. Eine eigens eingerichtete Dokumentationsgruppe stellte alle Ergebnis-

se der Arbeitsgruppen und Begegnun- gen zusammen und arbeitet daran, aus den verschiedenen Video-Mitschnitten einen Animationstrailer für kommende Seminarteilnehmer/innen und Interessierte zusammenschneiden.
Die äußerst positiven Rückmeldungen der Beteiligten belegen das Potential solcher Kooperationen, auch wenn manches noch zu kritisieren ist: die anfängliche Ineffektivität der Netznutzung etwa oder die Funktionalisierung des Seminars als organisatorische Drehscheibe. Unser erweiter- tes Konzept zielt neben Kommunikations- und Medienkompetenz vorrangig auf die Befähigung zu selbstverantwortlichen Organisations- und Lernformen, auf Teamfähigkeit und den interinstitutionellen Dialog.

Realschule (5. Klasse) in Zell: Wüstenszene mit Schakalen. Szenisches Gestalten der besuchten Aufführung des „Kalif Storch" unter Anleitung von Studierenden. Foto: Simone Häfele.

Theater als Prozess und Projekt

Praxis und Theorie, dieses Zwillingspaar der Erfahrung und Erkenntnis, zu verbinden, ist ein Grundgedanke der Projektidee. Theater gehört als komplexes Ereignis zu den Befähigungs- und Vermittlungsinstanzen jener Art von Fertigkeiten und Kompetenzen, die sowohl in der Schule als auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einen prominenten Platz innehaben sollten. Nimmt man das Theater als Schnittstelle von sozial-interaktiven, darstellerischen, didaktischen und kognitiven Prozessen, so finden wir hier den idealen Ort für handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsweisen jeglicher Art.
Wer sich mit diesem Bereich beschäftigt, hat verschiedene Möglichkeiten, in den ‚dramatischen' Prozess einzusteigen. Er kann das Angebot der Präsentation des Produkts wahrnehmen, einen Text szenisch interpretierend zu verstehen versuchen oder probieren, mit theatralischen Mitteln eigene Spielideen umzusetzen etc. Ziel des Projekts ist es nicht zuletzt, Lehramtsstudierenden das von der Fachdidaktik vehement geforderte Verständnis der Zusammenhänge von Dramentheorie und Theaterpraxis nahe zu bringen und sie zu befähigen, ihre ‚Rolle' im späteren Berufsleben wahrzunehmen, was z.B. auch bedeutet, Situationen im Klassenraum richtig zu erfassen und mit verbaler und nonverbaler Kommunikation souverän und situationsangemessen umzugehen.
Teile des Projekts lassen sich mit Seminaren anderer Kollegen und Fächer kombinieren, Projektergebnisse eignen sich für die Präsentation in einem Kolloquium oder auch in einer Projektprüfung. Die Schreibwerkstatt der Pädagogischen Hochschule (Prof. Dr. Gerd Bräuer) assoziierte sich dem Projekt und bot Anleitung zum Verfassen adressatenbezogener und mediengerechter Texte an. Sie korrigierte ebenfalls im Rahmen „Deutsch für Ausländer" die Texte aus der Südschweiz und den USA, was eine sinnvolle Ergänzung um eine weitere Ebene übergreifender Zielsetzungen bedeutete.

Erkenntnisse

Projekte leben von der vielschichtigen Aktivität aller Teilnehmer/innen. Viele Studierende engagierten sich weit über die Anforderungen eines herkömmlichen Seminars hinaus. Dabei ist auch eine Arbeitsgruppe zu erwähnen, die bei den im Vorfeld von Inszenierungen des Stadttheaters stattfindenden Lehrereinführungen unerwartet viele Kontakte zu Schulen knüpfen konnte und dort zahlreiche, oft mehrstündige spiel- und theaterpädagogisch orientierte Unterrichtseinheiten zu „Kalif Storch" abhalten konnte.
Trotz sehr flexibler Semesterorganisation stoßen Projekte nach wie vor jedoch an Grenzen, da den Studierenden z.B. angesichts der vielen Veranstaltungen, an denen sie teilnehmen müssen - nur eine begrenzte Zahl von zusätzlichen Terminen zugemutet werden kann. Überlegungen in Bezug auf die Bündelung von Seminarterminen und Kompaktveranstaltungen scheinen also notwendiger denn je. Die Teilnahme an Veranstaltungen außerhalb der Pädagogischen Hochschule scheiterte zuweilen an terminlichen Schwierigkeiten, aber auch daran, dass der flexible Umgang mit Lernorten und -zeiten für manche Studierenden eine nur schwer zu bewältigende Übung darstellt, wenn die Einsicht in Eigenleistung und selbstbestimmte Strukturen erst noch zu entwickeln ist.
Um die Effektivität sowohl im inhaltlichen Austausch als auch in der Optimierung des Nutzerverhaltens in virtueller Kommunikation zu erhöhen, wird es in Zukunft notwendig sein, die Einbeziehung der Medien systematischer zu gestalten. Dies bedeutet auch, die Zugangsmöglichkeiten zu netzfähigen PC-Arbeitsplätzen mit geeigneter Software für Studierende in der Pädagogischen Hochschule weiter auszubauen und das geplante Videokonferenzstudio zügig auszustatten und - damit gekoppelt - die Studierenden im Umgang mit den verschiedenen Kommunikationsformen an virtuellen Lernorten und Lernprogrammen zu trainieren. Damit wäre eine Voraussetzung für die sinnvolle Weiterführung dieses Projekts geschaffen, das in den nächsten Semestern mit unseren hiesigen und amerikanischen Partnern fortgesetzt werden soll.

Ingelore Oomen-Welke

Trinationale Begegnung

Europa und seine Menschen kennen lernen durch Projektarbeit

Der trilaterale Rahmen des Studienprojekts, das mit Unterstützung des Deutsch-Französischen Jugendwerks viermal an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (1989-1992) und dreimal an der PH Freiburg (1993-1998) durchgeführt wurde, ist schnell beschrieben: Drei Studierendengruppen aus drei Ländern trafen sich dreimal eine Woche lang an den drei Hochschulorten. Sie beschäftigten sich mit den Bereichen Landeskunde, Schulsystem und Lehramtsausbildung sowie mit einem gemeinsamen Unterrichtsthema. In den Zwischenzeiten arbeiten sie vor allem am dritten Bereich; er lässt sie in die Auseinandersetzung mit Lehrpersonen und Kindern des eigenen Landes und anderer Länder eintreten.

Ziele der Projekte waren die Zusammenarbeit über Grenzen hinweg und der erweiterte Blick. Er soll zunächst Nachbarn - im eigenen Land und nebenan - erreichen; er soll ähnliche Strukturen in unterschiedlicher Ausprägung wahrnehmen, weil wir das Andere nicht als seltsam, exotisch oder komisch abtun wollen. Wir unterstellen dabei, dass die Wahrnehmung des Fremden erst langsam aufgebaut werden kann. Vor- und Einstellungen werden jedoch schon früh entwickelt und oft verfestigt. Unser trinationales Experiment liefert vielleicht eine Möglichkeit, von anderen zu lernen und miteinander zu handeln.

Die Teile Landeskunde und Schulsystem sowie Lehramtsstudien sollen hier nicht näher beschrieben werden. Interessanter erscheint, wie ein Projekt mit Studierenden und Schulklassen über Ländergrenzen hinweg gelingen kann. Das sei im Folgenden dargestellt.

Themenfindung und Abstimmung

Wenn sich eine trinationale Gruppe mit je fünf bis zehn Studierenden und ein bis zwei Betreuenden am ersten Ort gefunden hatte, musste ein Thema ausgehandelt werden, das Raum im Unterricht jedes Landes hatte, sonst war es chancenlos: „Ca ne figure pas dans le programme!" Die Abstimmung der Vorstellungen, die Selbstkonzeptionen und Berufsidentifikationen der Lehrenden und Studierenden berührt, geht nicht ohne Auseinandersetzung ab und ist meist nur mit Moderation möglich. Dasselbe gilt später für die Planung des Klassenprojekts, bei der methodische Fragen oft zum Glaubensbekenntnis aufsteigen: Wie muss die Hinführung gestaltet sein, welche Sozialform wird gewählt, wie lange bleibt ein Dia stehen? usw. Es ist wichtig, in vordergründigen Fragen die Bedeutung der eigenen Gebundenheit und Tradition zu begreifen, den anderen dasselbe zuzubilligen und sie zu verstehen - und sich dann pragmatisch zu einigen, auch wenn nicht alle Fragen im eigenen Sinne abgeschlossen werden konnten. Ein gewisser Handlungsdruck bewirkt, dass Konflikte abgearbeitet werden können. Nachfolgend die Themen (s. Abb. 1): Es wurden außer den üblichen Kindertexten aktuelle Fragen des sozialen Lebens gewählt. Wie nun damit umgehen?

Abb. 1

Ein Medienprojekt planen

Eintracht gab es darüber, dass die Arbeit mit Klassen bildsemiotische Produkte hervorbringen sollte. Setzte man anfänglich auf dekorierte und bewegte Bilderbücher, so erwies sich deren Duplizierbarkeit schnell als begrenzt. Es boten sich Videofilme an, die mehrfach kopiert werden konnten. So teilte eine Klasse per Video Klassen in anderen Ländern etwas mit, wobei sich die interkulturelle Perspektive quasi von selbst entwickelte.

Freilich standen für die Studierenden zunächst Recherchen zum Thema an: Was

Abb. 2

wissen wir z.B. über den Kinderalltag und seinen Rhythmus? An allen drei Orten wurden dazu je zweihundert Kinder befragt, und die Antworten wurden dem Drehbuch als empirische Basis zugrunde gelegt (s. Abb. 2). Bei der zweiten Begegnung präsentierten die Gruppen ihre Recherchen und ihre weiteren Planungen, und erneute Abstimmung war nötig. Zwischen der zweiten und dritten Begegnung wurde das Medienprojekt mit einer Schulklasse realisiert. Der Klasse wurde die Möglichkeit eines Medienkontakts mit Kindern in zwei anderen Ländern eröffnet, und sie wirkte an Drehbuch und Projektorganisation mit.

Konkret wurden die Kinder einer Klasse gefragt, was sie über normale Schultage von Kindern in anderen Ländern wüssten. Dazu konnten auch Kinder aus immigrierten Familien etwas beitragen. Die Idee, in einem Film den Kindern in zwei anderen Städten vom eigenen Alltag zu erzählen und nach einiger Zeit von ihnen etwas über ihren Alltag zu erfahren, zündete sofort. Auch waren sich die Kinder der Sprachenfrage und der Notwendigkeit sprechender Bilder bewusst (s. Abb. 3/4).

Konzeptionelle Schwierigkeiten entstanden aus der Entscheidung, auf eine Hauptrolle zu verzichten und Gruppen agieren zu lassen, so dass alle Kinder als Akteure beteiligt waren. So konnte die soziale und

ethnokulturelle Vielfalt einbezogen werden. Das hatte Auswirkungen auf den roten Faden, da ja eine Geschichte in Bildern erzählt werden sollte. Mit den Ideen der Kinder gelang es.
Der Ablauf nach dem Rhythmus des Kinderalltags, der auch auf diese Kinder zutraf, wurde von Gruppen in Stationen geplant. Ein Drehbuch in Bildern auf Klebeetiketten sicherte die Perspektive der Kamera. Ein Drehtag mit den Kindern und ein Schneidetag für die Studierenden brachten das Werk hervor. Die Vertonung mit passender Musik stellte besondere Anforderungen.

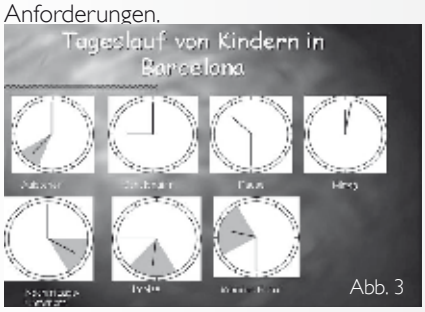


Abb. 3

Das Ergebnis

Das Erlebnis, den eigenen Film zu sehen, war für Studierende und Kinder beeindruckend. Unsere Filme wurden von anderen Klassen in der Stadt als authentisch angenommen. Die Kinder in den anderen Ländern gewannen über die Filme interkulturelles Interesse und hatten viele Fragen zum Kinderalltag in Deutschland. Kinder in Deutschland ebenso - sie freuten sich über die Videos aus den zwei anderen Städten und wären gern mit den Klassen in Kontakt getreten, was damals kaum realisiert wurde. Heute ginge es gut über Email und Internet der Schulen am Netz.
Die Studierenden lernten an konkreten Projekten Projektplanung und Medienproduktion. Sie entwickelten einen neuen Zugang zu und Umgang mit den Kindern und sahen Europa konkret.
Im Rahmen des interdisziplinären Lehrens und Lernens/der interdisziplinären Studien haben solche Projekte an der Pädagogischen Hochschule heute einen besseren Status, weil sie ins Curriculum integriert werden können.

Literatur
Oomen-Welke (1995): Kinder zeigen Kindern ihren Alltag. In: Kodron, C./ Oomen-Welke, I. (Hg.): Europe is us! Teaching Europe in multicultural Scociety. Freiburg, S. 171-178.

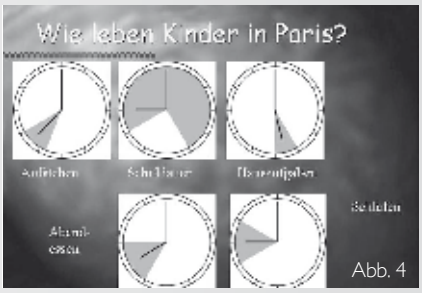


Abb. 4

Eberhard Brügel

Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten

Ein Kooperationsmodell der Kunstschule Offenburg und des Instituts der Künste/Bildende Kunst als Ferienprojekt 2001

Projekte zu definieren heißt sich mit unzähligen begrifflichen Ein- und Abgrenzungen bzw. Erweiterungen auseinander zu setzen, die sich nicht selten widersprechen. So soll der Bericht über ein Projekt im Institut der Künste eine Begriffsdiskussion ersetzen mit der Absicht, anhand eines anschaulichen Beispiels die Komplexität eines Projektes begreifbar zu machen.

Projektcharakter von Kunst

Die künstlerische Praxis ist mehr oder weniger vom Projektcharakter gekennzeichnet. So verwundert es kaum, dass im Fach Kunst Projekte zum integralen Bestandteil der Lehre gehören. Das waren in den letzten Jahren beispielsweise die Buchpublikationen zur Skulptur im öffentlichen Raum, die mit Drittmitteln finanzierten und in Ausstellungen präsentierten Fotoprojekte eines Kalenders und einer Postkartenserie, das von Studierenden in einem Kompaktkurs entwickelte und in einem hochschulinternen Auswahlverfahren eingeführte Signet der Pädagogischen Hochschule und noch einige im öffentlichen Raum Freiburgs durchgeführte Malaktionen von Studierenden des Faches Kunst.

Kooperation mit der Stadt Offenburg

Im Jahr 1987 schloss die Pädagogische Hochschule Freiburg mit der Stadt Offenburg einen Kooperationsvertrag für den Aufbau der Städtischen Jugendkunstschule. Bis 1990 dauerte die Aufbauphase, die vom Fach Kunst an der Pädagogischen Hochschule konzipiert, geplant und auch in der Realisation betreut wurde. In den Jahren nach 1990 blieb der Kontakt zur ehemaligen Jugendkunstschule und heutigen Kunstschule in Offenburg in vielfältiger Weise bestehen. Dazu zählen nicht zuletzt die im Rahmen des Ferienpasses jährlich angebotenen Ferienprojekte der

Ferienprojekt 2001: „Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten". Die Masken für den Maskentanz werden bemalt.

Kunstschule Offenburg. Sie ermöglichen Kindern und Jugendlichen während der Sommerferien an vier Tagen in kleinen Gruppen von maximal 12 Teilnehmer/innen unter einem bestimmten Rahmenthema künstlerisch zu arbeiten. Viermal über-

Ferienprojekt 2001: „Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten". Das Zelt „Höhlenmalerei" mit seinen mit Lehm und Erden bemalten Stoffwänden.

nahmen inzwischen Studierende der Pädagogischen Hochschule die Aufgabe der Planung und Durchführung dieses Ferienangebotes.

Konzeption und Organisation

Mit der Gründung von Jugendkunstschulen in Baden-Württemberg Ende der 80er Jahre ergab sich die einzigartige Chance, die organisatorischen Strukturen dieser außerschulischen kulturpädagogischen Institutionen nach den konzeptionellen Erfordernissen zu entwerfen und zu realisieren. Die Studierenden konnten bei allen Projekten die Einrichtungen der Kunstschule Offenburg schon in der Vorbereitungsphase in Anspruch nehmen. Ferner bestand ein wechselseitiger Kontakt zu der für die Aktionswoche zuständigen Mitarbeiterin und dem Leiter der Kunstschule. Während der Ferienaktion standen den Studierenden die gesamten Räumlichkeiten zur Verfügung: neun Ateliers mit ca. 900 qm Arbeitsfläche, Nebenräume, Lagerräume, die Freifläche hinter dem Schulgebäude, Räume zum Übernachten und eine Küche.

Planung und Durchführung

Das Ferienprojekt gliederte sich in zwei Unternehmungen: Zum einen in das eigentliche Projekt, die Arbeit der Studierenden an der Hochschule. Diesem war ein weiteres Projekt zugeordnet, das von drei Studierenden inzwischen zum Abschluss gebracht wurde: die Filmdokumentation. Zum andern in die Aktionswoche, in der die Studierenden mit den Kindern und Jugendlichen in Offenburg arbeiteten.
Mit dem Projekt sollten Fähigkeiten erworben werden, die sich im gewohnten Semesterbetrieb nur schwer vermitteln lassen:
- Teamfähigkeit mit all ihren Facetten wie Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Mut, Konflikte anzusprechen, und die Bereitschaft, Konflikte zu lösen;
- Eigenverantwortlichkeit, d.h. Initiative zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen, zu vertreten und gegebenenfalls zu modifizieren;
- Erwerb fachlicher Kompetenz über selbstbestimmtes Studieren;
- Flexibilität und Fähigkeit zur Improvisation;
- Kenntnis von organisatorischen und verwaltungstechnischen Aspekten wie Finanzierung, Rechts- und Versicherungsfragen etc.

Im Sommersemester 2001 wurden zwei zweistündige Veranstaltungen angeboten: ein Hauptseminar, in dem unterschiedliche Theorien des Projektstudiums dargelegt wurden und grundsätzlich über die Planung diskutiert wurde. Hier stellten die Vertreter der Offenburger Kunstschule Formen von Planungsrastern vor.
Die zweite Veranstaltung fand in recht unterschiedlicher Form statt, als Beratungsgespräch oder Diskussionsrunde mit einzelnen Gruppen, als gemeinsames Treffen außerhalb der Hochschule, als Exkursion oder als früher Besuch der Kunstschule Offenburg. Außerhalb dieser offiziellen Veranstaltungen sahen sich die einzelnen Gruppen zunehmend gezwungen, in der freien Zeit selbst aktiv zu werden, d.h. handwerkliche und künstlerische Verfahren auszuprobieren, Material zu besorgen, für dessen Lagerung und Transport zu sorgen usw.

Zeitlicher Ablauf

Die Projektinitiative wurde von der Kunstschule Offenburg und dem Institut der Künste bereits im Herbst 2000 ergriffen und im Februar 2001 interessierten Studierenden vorgestellt und das Rahmenthema der Kunstzelte festgelegt.
Die Projektskizze mit der inhaltlichen Eingrenzung auf „Welten in Zelten" wurde bis Mitte des Sommersemesters von den Teilnehmer/innen des Hauptseminars gemeinsam entwickelt. Die Ausarbeitung des Projektplans stellte eine ausgesprochen schwierige Phase dar, da unterschiedliche Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden mussten. So musste z.B. die didaktische Schlüssigkeit der ausgewählten Inhalte und die methodische Planung für eine Gruppe, deren Altersstruktur, Interessenlage bzw. Entwicklungs- und Bildungsniveau nur auf ungesicherten Annahmen basieren konnten, antizipiert werden.
Die Materialsuche schränkte fantasievoll ausgedachte Aktionen ein, eröffnete jedoch aufgrund unerwarteter Zufallsfunde neue gestalterische und inhaltliche Möglichkeiten.
Die Projektdurchführung war durch den offiziellen Termin der Ferienaktion, den 31. Juli, festgelegt. Was bis dahin nicht geklärt und besorgt war - und das war nicht wenig -, musste in den wenigen Tagen zuvor noch erledigt werden.
Am ersten Tag der Aktionswoche suchten sich die Kinder ein Themenzelt unter folgendem Angebot aus: Wasserwelt, Sand-Art, Mikrokosmos, Höhlenmalerei, Faszinatur, Orientalisches Zelt und Space Zelt.
Jeden Morgen um 10 Uhr trafen sich alle Kinder, um mit einer kurzen gemeinsamen Aktion den Tag zu beginnen. Auch zum

Abschluss um 15 Uhr gab es ein Treffen, um sich einen Kurzfilm anzuschauen, den das Dokumentationsteam in aller Eile jeden Tag zusammengestellt hatte.
Nachdem die Kinder und Jugendlichen gegangen waren, mussten die Studierenden die Zelte abbauen, da sich diese auf einem öffentlich zugänglichen Platz befanden. Anschließend traf man sich in der Küche, um bei einer Zwischenmahlzeit über die Erfahrungen in den einzelnen Gruppen zu berichten, Probleme zu diskutieren, Programme zu modifizieren und notwendige Vorbereitungen für den nächsten Tag zu treffen.
Am letzten Tag wurde das Abschlussfest vorbereitet, zu dem am Abend die Eltern, Geschwister und Freunde der an der Aktionswoche beteiligten Kinder eingeladen waren. Anhaltender Regen zwang dazu, die Zelte, die Ausstellungen der während der Woche angefertigten Kunstobjekte und auch das von den Eltern reichlich bestückte Buffet im Gebäude aufzubauen, wo ab 19 Uhr neben der Ausstellung ein abwechslungsreiches Programm mit Maskentänzen, Roboterperformence, Wettspielen, den Dokumentationsfilmen der Woche usw. die Gäste unterhielt.
Samstag war der Tag des Aufräumens, das unter Anleitung der Verantwortlichen der Kunstschule geradezu generalstabsmäßig organisiert war. Danach wurde für alle Beteiligten und Gäste ein zusammenfassender Dokumentationsfilm gezeigt, den das Filmteam noch in der Nacht zusammengestellt hatte.
Damit war jedoch das Projekt noch nicht beendet. Im Wintersemester 2001/02 waren die Projektteilnehmenden bei einem Treffen am 5. November aufgefordert, zu folgenden Aspekten in der gesamten Gruppe Stellung zu beziehen: Einschätzung der Effektivität der Planung in der Zeltgruppe und in der Gesamtgruppe; Einschätzung der Kooperation in der Zeltgruppe und in der Gesamtgruppe während der Planungsphase und während der Aktionswoche; Stellungnahme zu der Arbeit der Kinder während der Aktionswoche und Bewertung der Maßnahmen der Leiterinnen der Zeltgruppe; Stellungnahme zu den erzielten Ergebnissen im Vergleich mit der Planungsarbeit des Projektleiters durch die Studierenden.
Im Rahmen des Hochschultages am 11. Dezember 2001 wurde das Projekt der Hochschulöffentlichkeit zum einen mit der Demonstration von einzelnen Zelten einschließlich anschaulicher Bild-Text-Informationen und zum anderen in einer zweistündigen Veranstaltung mit der Vorführung der drei Dokumentationsfilme vorgestellt.[1]
Den eigentlichen Schlusspunkt setzte die Projektprüfung am 25. Januar 2002. Entsprechend der Zielvorstellung des Projektes wurde sie als Gemeinschaftsprüfung abgenommen, die von den betreffenden Studierenden in einer ausgesprochen kooperativen Weise vorstrukturiert und gestaltet wurde.

Ferienprojekt 2001: „Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten". Der Mikrokosmos ganz groß, der Bau von riesengroßen Insekten.

Schlussbemerkung

Die Bewertungskriterien sind von den Zielen bestimmt, die mit dem Projekt angestrebt wurden. In erster Linie waren dies Teamfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, selbstbestimmtes Studieren, Flexibilität und Fähigkeit zur Improvisation, also Haltungen und Einstellungen, die vor allem persönlichkeitsbezogen sind. Dem sind die inhaltlichen Aspekte wie fachliche Kompetenz und Kenntnisse nachgeordnet, nicht in dem Sinn, dass sie weniger relevant gewesen wären, sondern vielmehr aus der inzwischen vielfach bestätigten Überzeugung, dass auch durch wechselseitige Information und Absprache bzw. Diskussion in einer Gruppe der Erwerb fachlicher Fähigkeiten möglich ist und für die zukünftig immer komplizierter strukturierte Welt sinnvoll, notwendig und vielleicht auch unverzichtbar sein wird.

Ferienprojekt 2001: „Sieben Kunstzelte - Welten in Zelten". Die Kinder der „Wasser-Welt"-Gruppe und ihr farbiger Wasserfall.

Anmerkung

1) In der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule können folgende Filme über Offenburger Ferienprojekte ausgeliehen werden: „Holz Art", Ferienprojekt an der Offenburger Jugendkunstschule 1995; „Welten in Zelten", Ferienprojekt an der Kunstschule Offenburg 2001.

Raphael Spielmann

Surfen und Spielen

Ein erlebnispädagogisches Projekt

Strandolympiade.

Das Projekt *Surfen und Spielen* des Faches Sport blickt auf eine längere Tradition zurück. Im Jahre 1981 starteten nach umfrangreichen Vorbereitungen erstmals 35 Studierende unter der Leitung von OstR a.e.H. Dieter Rösch nach Südfrankreich, wo sie am Rande der Pyrenäen abenteuerlustig ihr Quartier bezogen. Den Studierenden sollten Strukturen der Planung und Organisation von Gruppenveranstaltungen verdeutlicht werden, um sie zur Durchführung von Wanderführerlehrgängen zu qualifizieren. Die Charakteristik der Kurse war zunächst sehr produkt- und zielorientiert. Im Vordergrund stand deshalb der Erwerb des Eurosurfscheins, zu dem auch eine Prüfung abgelegt werden musste. Auch beim Tennisspielen, das den zweiten fachbezogenen Hauptinhalt ausmachte, sollten die Studierenden am Schluss des 14-tägigen Kompaktkurses Grund- und Spezialschläge beherrschen.
Im Laufe der Jahre wurde die Projektidee weiter entwickelt: Den TeilnehmerInnen wurde zunehmend mehr Verantwortung zugesprochen. Durch die Einführung eines ‚Projekt-Basars' konnte sich jeder entsprechend seiner Talente und Interessen einbringen. „Vom anderen lernen" wurde neues Leitmotiv. So entwickelte sich neben den beiden Hauptbeschäftigungen Windsurfen und Tennis ein buntes Programm an ‚Kleinen Spielen' und Lernkursen, die von den Studierenden eigenverantwortlich vorbereitet und durchgeführt wurden. Die Aufmerksamkeit wendete sich mehr dem Prozess des Lernens selbst zu, wodurch das Projekt zu einem lebensnahen Erfahrungs- und Handlungsraum heranwuchs. Seit 1992 findet das Projekt in der spanischen Region Katalonien in der Bucht von Rosas statt.

Katalonien 2001

Am Anfang aller Planungs- und Organisationsarbeiten, die über das gesamte Sommersemester 2001 andauerten, stand die Motivationsphase. Hier wurden Projektmöglichkeiten vorgestellt und Kriterien bestimmt. Von vornherein stand fest, dass das Projekt gemeinsam geplant und durchgeführt werden sollte. Im Gegensatz zu einem von der Freizeitindustrie pauschal angebotenen Reise- und Unterhaltungserlebnis wurde alles selbst organisiert. Grundlage des gesamten Kurses bildete die Surfschule von Dieter Rösch. Um die große Gruppe von über 55 Studierenden im Surfen unterrichten zu können, halfen 10 fachkundige Studierende als SurflehrerInnen mit. Der Unterricht umfasste segeltheoretische Grundlagen, Wetterkunde, wassersportrechtliche Fragen, Seemannsknoten und natürlich den praktischen Unterricht. Auf diese Weise wurden Studierende für alle Bereiche des Projekts eingesetzt. Wie der folgende Tagesablauf zeigt, blieb während der Projektdurchführung nicht viel Zeit für andere Dinge: 7:15 Uhr wecken, 8 Uhr Tennis, 9:30 Uhr Frühstück, 10:30 Uhr Theorieunterricht, 13 Uhr Surfunterricht, 16 Uhr Kleinprojekte und ab 20 Uhr Abendprogramm. Obwohl das Tagesprogramm straff organisiert war, fühlten sich die Studierenden nicht eingeengt, denn sie bestimmten die Inhalte des Projekts und die Art und Weise des Unterrichts entscheidend mit.
Ergebnisse des Projekts: 37 erfolgreiche Windsurfing-Grundscheine, Erstellung einer Musik-CD mit eigenen Texten, Dokumentation durch Foto und Film, Herstellung von T-Shirts mit eigenem Logo, Didgeridoos und Jonglierbällen.
Durch den Aufbau einer Logistik-Selbstverwaltung (Schriftführung, Kassenführung, Reise- und Materialorganisation) konnten die Kosten für das Projekt gering gehalten werden. Doch sind es nicht nur die geringen Reisekosten und der Spaß am Surfen, die ein solches Projekt reizvoll erscheinen lassen. Als wertvoll können vor allem auch die vielen Lernprozesse angesehen werden, die in unterschiedlichen Bereichen und Ebenen stattfinden. Neben dem breit gefächerten Spektrum des Erlebnis- und Lernangebots, das z.B. auch Kunstprojekte und Sprachkurse mit einschließt, müssen die TeilnehmerInnen sich in Teamarbeit bewähren und sowohl organisatorische als auch soziale Kompetenz entwickeln.

Surfunterricht.

Dabei hat die Erfahrung gezeigt, dass sich das Zurückziehen des Projektleiters aus den Einzelbereichen durchaus positiv auf die Motivation der Studierenden auswirkt. Je selbständiger die Studierenden etwas vorbereiteten und durchführten, desto verantwortungsbewusster gingen sie auch mit der Sache um.

Volker Schneider/Ulrich Schiller/Stefanie Petersen

Gesundheitsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden

Ergebnisse einer Erhebung

Die Verfasser gehen davon aus, dass Lehrer/innen als Multiplikatoren bewusst oder unbewusst wesentlichen Einfluss auf die Gesundheitseinstellungen der Bevölkerung haben (und haben werden) und im Erziehungsprozess auch systematischer Einfluss nehmen sollten. Ein Anliegen der schulischen Gesundheitsförderung ist die Förderung der Ressourcen, die eine persönliche Gesundheit möglich machen (vgl. Gropengiesser/Schneider 1990, Barkholz 1994), die formelhaft gekürzt als Förderung der Selbstkompetenz, der Sachkompetenz und der Sozialkompetenz formuliert werden kann. Dieses Konzept findet zunehmend Konsens in der didaktischen Diskussion. Im Zuge dieser Entwicklung erschien es sinnvoll, die grundlegende Einstellung von Studierenden des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen gegenüber „Gesundheit" zu erfassen. Im Folgenden soll der Fokus auf die Einstellungsmuster bei unseren Student/innen gelegt werden. Die Zusammenhänge zwischen Kohärenzsinn (vgl. BzGA 1998) und Gesundheitseinstellungen sind hier nicht weiter dargestellt.

Die früher angebotene Ringvorlesung in Verbindung mit einem Web-Angebot und rein virtuell angebotene Seminare wurden genutzt, um ein vernetztes und vielschichtig gedachtes Gesundheitskonzept als Erziehungsmodell unseren Studierenden nahe zu bringen.

Methode, Ergebnisse und Diskussion

Für diese Untersuchung wurde eine Website mit zur Zeit rund 600 einzelnen Einheiten (vgl. Web-Area: http://vib.ph-freiburg.de/gast) hergestellt, die diese Vernetzungen aufzuzeigen in der Lage ist. Mit den Inhalten verbunden ist eine Lernplattform (Kohnle 1999), die es ermöglicht, komplexe Bewegungsweisen in der Web-Area zu protokollieren. Zusätzlich musste ein Test validiert werden, der als Vor- und Nachtest eine mögliche Veränderung in den Gesundheitseinstellungen bei einer schon komplex denkenden Population nachzuweisen in der Lage ist. Hier soll nur über die Analyse des Vor- und Nachtests im WS 2000/01, SS 2001 und WS 2001/02 berichtet werden. Zur Analyse wurde das Statistikprogrammpaket SPSS genutzt.

Der Grund für die Entwicklung des Tests ist der Nachweis anderenorts, dass Wissenszuwachs kein kritisches Maß für die Effektivität ist und dass Verhaltensänderungen nur schwierig zu überprüfen sind. Eine realistischere Möglichkeit der Effektivitätsmessung lässt sich aus konstruktivistischer Sicht erarbeiten, indem „Gesundheitsbildung als reflexives Lernen" aufgefasst wird (Blättner 1998) und Veränderun- gen in den Gedankenstrukturen als „Verunsicherungen" und damit als Lernmöglichkeiten erfasst werden. Der Test umfasst 30 unterschiedliche Items, die möglichst viele der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Gesundheitsvorstellungen erfassen sollten.

Analyse der Einstellungsmuster (Dimensionen)

Die Analyse (Faktorenanalyse) des Instruments erbrachte neun verschiedene Faktoren (auf der Basis der 30 Items), welche die Studierenden (n=140) deutlich in ihren Stellungnahmen voneinander abgrenzen (im Weiteren als Dimensionen bezeichnet). Sie lassen sich wie folgt beschreiben (Plus bedeutet positive Ladung, minus bedeutet negative Ladung auf dem betreffenden Faktor). Zur Kurzbeschreibung dieser gefundenen Faktoren wird ein Begriff bzw. ein Gegensatzpaar zur leichteren Interpretation gewählt.

Dimension 1: *Selbstverantwortlichkeit versus Pech im Leben* mit den Items: „Gesundheitliche Probleme hat man sich selbst zuzuschreiben" (+), „Die Schule erfüllt die gesundheitserzieherischen Aufgaben nicht zur Genüge" (+), „Viele gesundheitliche Schäden resultieren aus mangelnder Vorsorge" (+), „Manche haben Pech und werden häufiger krank" (-).

Dimension 2: *Reflexion versus Oberflächlichkeit* mit den Items: „Über Gesundheit mache ich mir häufiger Gedanken" (+), „Ich habe keine Lust, mein Leben als Asket zu verbringen" (-), „Bei gesunder Ernährung sind nebenbei zwei oder drei Laster erlaubt" (-), „Ozonloch, Luftverschmutzung usw. machen uns sowieso krank" (+).

Dimension 3: *Gesundheitsbewusstsein* mit den Items: „Frust und Ärger müssen abgelassen werden" (+), „Ein positives Körperbewusstsein ist die beste Gesundheitsförderung" (+), „Wer die Gefahr kennt, ist vor Schaden geschützt" (+).

Dimension 4: *Aktivität versus Fatalismus:* Hier finden sich die Items: „Unfähigkeit zur Freizeitgestaltung führt zu gesundheitsschädigenden Ersatzhandlungen" (+), „Je mehr Sport, desto mehr Gesundheit"(+), „Man kann nicht beeinflussen, was das Schicksal für einen bestimmt hat" (-).

Dimension 5: *Erziehung versus eiserne Disziplin* mit den Items: „Gesund ist man oder man ist es nicht" (-), „Eiserne Disziplin garantiert ein langes Leben" (-), „Schon im Kindergarten kann einiges für die Gesundheit getan werden" (+).

Dimension 6: *Körperbewusstsein versus Einseitigkeit:* Hier finden sich die Items: „Übertriebenes Nachdenken über Gesundheit macht eher krank" (-), „Dauerndes Nachdenken vermiest jeden Genuss" (-), „Man muss sich in den Körper hineindenken können" (+).

Dimension 7: *Gesundheitswesen versus Arbeitswelt:* Hier finden sich die Items: „Für gesundheitliche Probleme sind die Ärzte zuständig"(+), Arbeitgeber achten nicht genügend auf gesundheitsfördernde Maßnahmen" (-).

Dimension 8: *Sozialer Bereich versus Zeitgeist* mit den Items: „Der heutige Stress verhindert eine Besinnung auf sich selbst" (-), „Am wichtigsten sind gute Kontakte" (+), „Man sollte jedes Extrem meiden" (-), „Jedes Zeitalter hat seine Formen an gesundheitlichen Problemen" (-), „Je umfangreicher der Informationsfluss, desto intensiver das Gesundheitsbewusstsein" (+).

Dimension 9: *Wissenschaft versus Zivilisation:* Hier finden sich die Items: „Die Erziehung im Elternhaus prägt gesundheitliche Verhaltensweisen" (-), „Unsere heutige Gesellschaft führt automatisch zu Zi- vilisationserkrankungen" (-), „Die Wissenschaft wird in Zukunft die meisten gesundheitlichen Probleme lösen" (+).

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Vortest	N=80	N=41	N=24
Dimensionen: Gesundheit hat wesentlich zu tun mit:			
D1: Selbstverantwortlichkeit versus Pech im Leben	3.36	3.28	3.50
D2: Reflexion versus Oberflächlichkeit	3.03	3.11	3.25
D3: Gesundheitsbewusstsein	3.90	4.20	4.50
D4: Aktivität versus Fatalismus	3.56	3.58	3.83
D5: Erziehung versus eiserne Disziplin	4.20	4.43	4.51
D6: Körperbewusstsein versus Einseitigkeit	2.48	3.13	3.10
D7: Gesundheitswesen versus Arbeitswelt	2.14	3.07	1.79
D8: Sozialer Bereich versus Zeitgeist	2.39	2.37	2.27
D9: Wissenschaft versus Zivilisation	2.36	2.57	1.72

Tab. 1: Dimensionen als Differenzierungen im Gesundheitsverständnis und deren Aufteilung auf Gruppen (Cluster) in einer zufälligen Studentenpopulation der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Differenzen Vor- und Nachtest	N=80	N=41	N=24
Dimensionen: Gesundheit hat wesentlich zu tun mit:			
D1: Selbstverantwortlichkeit versus Pech im Leben	+0.02	+0.09	-0.22
D2: Reflexion versus Oberflächlichkeit	+0.24	+0.15	-0.13
D3: Gesundheitsbewusstsein	+0.33	-0.49	-1.37
D4: Aktivität versus Fatalismus	+0.12	0.00	-0.27
D5: Erziehung versus eiserne Disziplin	+0.41	+0.65	-0.44
D6: Körperbewusstsein versus Einseitigkeit	+0.57	-0.88	-0.51
D7: Gesundheitswesen versus Arbeitswelt	-0.01	-1.28	+0.94
D8: Sozialer Bereich versus Zeitgeist	-0.19	-0.10	+0.53
D9: Wissenschaft versus Zivilisation	-0.42	-0.65	+1.01

Tab. 2: Veränderungen in den Dimensionen als Differenzen zwischen Vor- und Nachtest in den drei gebildeten Clustern als Maß für eine Einstellungsänderung gegenüber Items zur Gesundheit (Abweichungen unter +/- 0,5 Einheiten wurden nicht als wesentlich angesehen).

Hiermit ist die kognitive Struktur in den Einstellungen der Studierenden zur Gesundheit über das Fragebogeninstrument beschrieben. Wertend kann man festhalten, dass Studierende eine ausgesprochen differenzierte Sichtweise des Problembereichs haben. Bemerkenswert erscheint zusätzlich, dass acht von neun Dimensionen bipolare Strukturen aufweisen. Es gibt jeweils ausgesprochene Antipoden in der Sicht der Studierenden. Aus der Sicht des heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstands müssten sich die Studierenden in einem Mittelfeld in der Ratingskala befinden, da keiner der Extrempole für sich Gesundheit definieren könnte. Gleichzeitig wird gezeigt, dass unser Instrument den Anforderungen genügen kann.

Cluster als Meinungsgruppen in der untersuchten Population

Die Frage, wie sich die gefundenen Dimensionen in der Population verteilen, um letztlich im Vergleich Vortest - Nachtest einen „Einflusseffekt" durch das Seminar nachzuweisen, wurde wie folgt gelöst: In einer Clusteranalyse lassen sich drei deutlich voneinander unterscheidbare Cluster (interpretierbar als Personengruppen) nachweisen, die sich, bezogen auf Vor- und Nachtest, in der Beantwortung der Dimensionen deutlich unterschiedlich verhalten (Differenzangaben zwischen Vor- und Nachtest in Tab. 1).

Die erste Gruppe (Cluster 1) zeichnet sich insgesamt dadurch aus, dass in den meisten Dimensionen eine durchschnittliche Beantwortung in der Ratingskala von 0 bis 6 mit +/- 3.00 erfolgt (Tab. 1). Entsprechend der oben geäußerten Erwartung haben wir es hier mit einer Gruppe zu tun, die im wissenschaftlichen Sinne die exakteste Vorstellung von Gesundheit hat („ganzheitliche Sicht von Gesundheit"). Die Dimension 5 (*Erziehung*) ist überdurchschnittlich und die Dimensionen 7 (*Gesundheitswesen - Arbeitswelt*) und 8 (*Sozialer Bereich - Zeitgeist*) sind unterdurchschnittlich ausgeprägt. Das bedeutet, dass der Einfluss von Arbeitswelt und Zeitgeist etwas stärker betont wird. In der Differenzberechnung zwischen Vor- und Nachtest (Tab. 2) zeigt sich eine verstärkte Zustimmung in D6 (*Körperbewusstsein*), und eine Bestätigung in D5 (*Erziehung*). Dieser Gruppe (ca. 55 %) ist ein „erziehungsorientiertes", ganzheitliches und insgesamt „differenziertes" Gesundheitsverständnis zuzubilligen. Dieses bleibt stabil und wird in Bezug auf Körperbewusstsein und Erziehungseffekt sinnvoll verstärkt.

Die zweite Gruppe grenzt sich von der ersten Gruppe durch eine deutliche Betonung von D3 (*Gesundheitsbewusstsein*) und D6 (*Körperbewusstsein*) ab (Tab. 1). In Tab. 2 ist zu erkennen, dass die Einschätzungen hinsichtlich des Einflusses von *Erziehung* (D5) deutlich zu-, die des *Gesundheitswesens* (D7) deutlich abnehmen. Die Gruppe lässt sich kennzeichnen als eine Gruppe, die sehr stark auf ihre eigene Befindlichkeit achtet. In dieser Einstellung wird sie nicht verändert, sie erkennt aber über das Seminar die Bedeutung der Erziehung und der Arbeitswelt stärker an.

Die dritte Gruppe kennzeichnet sich selbst durch die überdurchschnittliche Betonung von D3 (*Gesundheitsbewusstsein*) mit 4.50 Punkten und eine unterdurchschnittliche Beantwortung in D9 (*Wissenschaft*) mit 1.72 (Tab. 1). In dieser Gruppe erhält *Erziehung* (D5) im Vortest mit 4.51 die absolut höchsten Zustimmungswerte, die im Nachtest allerdings etwas nivelliert werden. Auffällig ist bei der Differenzbetrachtung (Tab. 2) die Abnahme der Zustimmung in D3, die zuvor sehr hoch war. Diese Gruppe kann bezüglich Gesundheit als „erziehungsorientiert" und zugleich als „selbst- und ichbezogen" gekennzeichnet werden. Im Nachtest nähert sie sich der differenzierteren Betrachtungsweise der Gruppe 1 an.

Insgesamt zeigt sich, dass der methodische Ansatz, die Personen in ihrer Ausgangsposition zu betrachten und von dort aus Veränderungen zu beschreiben, als der beste Weg erscheint, um Wirkungen einer Veranstaltung auf einem komplexen Sachgebiet zu beschreiben. Da die Gruppen sich in ihren Wirkungen teilweise gegenläufig bewegen, hätte eine Gesamterfassung von Wirkungen (ohne Dimensionen) keine Effekte aufweisen können.

Zusammenfassung

Der eingesetzte Test ist in der Lage, verschiedene Dimensionen in den Gesundheitsvorstellungen zu konkretisieren und eine Veränderung in diesen Dimensionen in einem Vor- und Nachtest zu erfassen. Über die sehr differenzierten Dimensionen bei unseren Studierenden lassen sich drei Gruppen mit unterschiedlicher Akzentsetzung herauskristallisieren, die während der Seminare zu einer differenzierteren und vernetzteren Haltung finden.
Damit ist nachgewiesen, dass das entwickelte Instrument und die benutzte Methodik in der Lage sind, Verunsicherungen und Verschiebungen in der geistigen Wahrnehmung bei einer im Vorfeld schon als intellektuell ausgebildeten und differenziert denkenden Population zu erfassen und damit einen Beitrag zu einer quantifizierbareren Effektivitätsmessung (vgl. BzGA 1999) in der Gesundheitserziehung leisten zu können.

Literatur

Blättner, B. : Gesundheit lässt sich nicht lehren. Klinkhart Verlag, Die Reihe, 1998. - Barkholz, U./ Homfeld, HG.: Gesundheitsförderung im schulischen Alltag, Juventa 1994. - BzGA (Hg.): Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese, Bd. 6, Köln 1998. - BzGA (Hg.): Evaluation - ein Instrument zur Qualitätssicherung in der Gesundheitsförderung, Bd. 8, Köln, 1999. - Gropengiesser, J./Schneider, V. : Gesundheit - Wohlbefinden, zusammen leben, handeln n.o. Friedrich Jahresheft VIII, Verlag Friedrich, Seelze, 1990. - 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). - Schneider, V. et al.: Web-Area Gesundheitserziehung http://vib.ph-freiburg.de/gast

Martin Ganter

Vom Wasser haben wirs gelernt ...

Ein Projekt des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Beispiel der Dreisam im Sachunterricht der Grundschule

Wasser-Erfahrungen beim Kind

Wieviele Erfahrungen haben wir nicht schon als Kleinkinder gesammelt! In der Badewanne, als uns das Wasser mit sich zu Boden presste, während es wirbelnd im Senkloch verschwand, oder indem wir in Pfützen traten, den weiten Himmel unter uns, als wärs der Ozean. Und haben wir nicht an Bächen gespielt und Wasserfälle gebaut und Wellen beobachtet? Wir sind auch damals schon ans Ufer größerer Flüsse getreten und haben etwas von der Majestät des Wassers vernommen: wie es mächtig gegen Brückenpfeiler prallte und wie es seitwärts auswich und hinter sich eine tiefe Mulde zurückließ. Oder wie es, wenn wir es festhalten und anschauen wollten, über unsere Hände hinwegsprang und weitereilte. Und schauen wir nicht auch heute noch immer fasziniert auf Partikel, die nach dem Umrühren in der Tasse rotieren? Schon damals haben wir Projekte betrieben, wenn wir im Regen auf dem Spielplatz oder auf dem Gehweg das Wasser wieder anzuhalten versuchten, um nachzuschauen, wohin es da seinen Weg nahm[1]. Und wenn wir dann dem Wasser begegneten, wie es brauste und schäumte und stolz geschwellt und voll Kraft und Übermut an uns vorbeieilte: war uns da nicht, als wollte es sagen: „Seht, was für ein gewaltiger Held ich bin, über was für Kräfte ich verfüge, was ich alles vermag?" Und traten wir dann näher hinzu und verdoppelten unsere Beobachtungen, war es, als füge es noch leise hinzu: „Ja, wenn du ebenso stark und kräftig werden willst wie ich, dann musst du nur die Physik erlernen, dann kannst du mich bald schon ergründen."

Abb. 1: Die Dreisam auf der Höhe von Littenweiler vor dem Hinterwaldkopf.

Projekte als ausgezeichnete Zugangsweisen zu den Phänomenen und zur Naturwissenschaft

Die Projektmethode als solche sagt noch nicht viel aus über Lernmöglichkeiten und induzierte Verstehenssprozesse oder über Möglichkeiten des Vertiefens oder des Abspeicherns im Gedächtnis. Man kann so ziemlich alles, was man über das Wasser wissen will, in einem Projekt, das sich des Internets bedient, zusammensuchen. Die Projektmethode, die bei uns im Vordergrund steht, hat als Basis die natürlichen Phänomene, wie sie uns auf unseren Wegen und Wanderungen begegnen. Der leitende Gedanke ist, dass wir uns von hier aus, also von draußen, von der Natur und Umwelt aus, zu unseren Projekten inspirieren lassen, wobei uns immer wieder der Weg ins Labor zu speziellen experimentellen Überprüfungen führt. Wir be-

Abb. 2: Studie zur Wirbelbildung und Bewegung (Strudel).

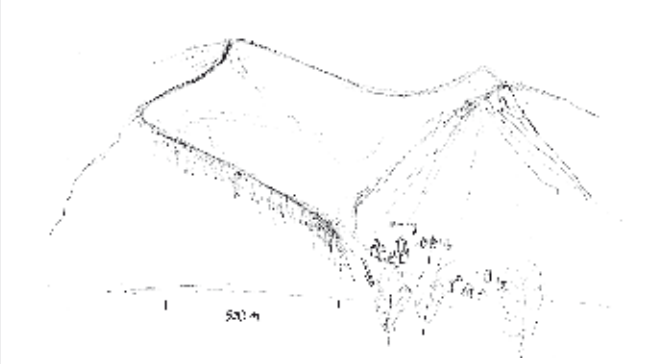


Abb. 3: Studie zum rückströmenden Wasser.

obachten nicht nur, wir spielen auch oder arrangieren die Dinge. Dass uns der Blick auf strömendes Wasser an immer andere und neue Dinge erinnert, dass das „Phänomen" sich uns erweitert und vertieft und gesteigert zeigt, versteht sich von selbst. Projekte solcher Art haben immer auch etwas Fächerübergreifendes, Interdisziplinäres an sich. Dabei gilt es stets, auf die kognitiven Fähigkeiten der Projektteilnehmer/innen zu achten. Es ist z.B. unmöglich, in der Grundschule ein Projekt zu starten, um das für die Technik so wichtige hydrodynamische Ähnlichkeitsgesetz herauszufinden. Das gehört ins Gymnasium oder an die Hochschule. Selbst ein interdisziplinäres Projekt wie „Das Herz als Blutpumpe und eine quantitative Energiebetrachtung", das wir den Schüler(inne)n der Realschule zutrauen können, hat noch nichts in der Grundschule zu suchen. Ein Projekt andererseits „Wie das Wasser den Berg herunterfließt", ist schon spannend für das Kleinkind und den Grundschüler, hat aber auch noch einiges für den Studierenden und den Physiker in sich.

Ein Grundschüler weiß nach einem solchen Projekt entschieden mehr, als dass Gebirgsbäche in den Sohlen der Schluchten rauschen und dass die Flüsse im Talgrund dahinziehen. Er kann auch auf einer Wanderkarte zeigen, wie ein Bach weiterfließen würde, wenn er da oder dort vorbeikäme. Wissen wir über den geistigen Umfang der Kinder Bescheid, kennen wir das bei unseren Projektteilnehmer(inne)n vorhandene bzw. zu aktivierende kognitive Potential, so werden wir die Grundschüler weder mit Vorschulkindern noch mit Gymnasiasten verwechseln. Weiß man z.B., dass ein Wort wie „Quelle" noch am Ende der Grundschulzeit die Vorstellung von einem konkreten Auffangbehälter mit undurchlässigem Boden induziert, wie etwa die Vorstellung von einem ausgehöhlten Stein oder einer Vertiefung im Felsen, worin sich das Regenwasser sammelt, und weiß man, dass räumlich ausgedehnte und zeitlich veränderliche Prozesse dem Kind zu der Zeit noch nicht geläufig sind, so wird man ein Projekt „Auf der Suche nach Quellen" gerne in Gang bringen. Wenn man vom Holzeck zum Hinterwaldkopf (Abb. 1) aufsteigt, kommt man an prächtig geeigneten Quellen vorbei, wo wir uns zusammen mit Kindern schon mit der Größe eines Quellgebietes und mit dessen Ergiebigkeit befasst haben[2].

Das Projekt: Das Wassereinzugsgebiet von Bächen und Flüssen

Wenn wir auf die Dreisam schauen oberhalb der „Freiburger Enge", also etwa von Littenweiler aus (Abb. 1), dann stellt sich uns die Frage, woher die Dreisam dieses Wasser hat. Natürlich fließt das Wasser von den Bergen herab. Das sagt uns schon ein dreijähriges Kind. Man sieht ja die Berge, von denen die Dreisam geradewegs auf uns zuströmt. Doch das Grundschulkind sieht mehr. Es sieht, dass es nicht sieht. Es erkennt, dass die Frage nach dem Einzugsgebiet des Wassers eine genauere Überprüfung nötig macht. Es sieht, dass die Dreisam im Vergleich mit dem Sonnenbergbach (der Bach vom Kybfelsen herab zur PH), mehr Wasser mit sich führt. Gehen wir davon aus, dass es einen Erhaltungssatz[3] gibt und dass das Flusswasser vom Regen kommt, so drängt sich dem Grundschulkind der Gedanke auf, dass ein Fluss um so mehr Wasser mit sich führt, je größer die Fläche ist, die er entwässert[4]. Natürlich haben wir da viel zu besprechen. Unsere Kinder nennen die drei Quellflüsse der Dreisam und weisen darauf hin, dass die ja eigentlich die Entwässerung durchführen. Wir haben hier also einige Erklärungs- und Abstraktionsarbeit vor uns. Und was passiert, wenn da Erdlöcher sind und das Wasser dort noch immer versickert? Oder wenn es wenig regnet? Oder wenn es heiß ist und viel Wasser verdampft? Und wie kann man Dampf und Wolken in die Erhaltung einbeziehen? Alle diese Fragen sind wichtig und nützlich für unsere Arbeit.

Vergleichen wir den Sonnenbergbach und die Dreisam, so wird augenscheinlich, dass die Dreisam viel mehr entwässert. Sind es die Berggrate, die wir vom Tal aus sehen, die die Flächen begrenzen[5]? „Wenn man einen Weg findet, der immer abwärts führt und dann bis zu uns nach Freiburg...", sagt ein Viertklässler, ohne den Satz zu beenden. Doch wir wissen, was er meint: dass dann das Wasser von dort mit der Dreisam bei uns vorbeikommt. Die Aussage ist wichtig für unser Projekt. Später werden wir feststellen, dass der Satz nicht immer zutrifft. Wenige Meter südlich vom Schauinslandgipfel werden wir einen Ausgangspunkt nehmen und Falllinien ziehen, die bis nach Günterstal führen, und doch fließt das Wasser von unserem Ausgangspunkt stets nach Hofsgrund und also in die Dreisam.

Das Projekt an der Dreisam oberhalb der Freiburger Enge

Als wir den Studierenden unser Projekt vorstellten und sie vorab abschätzen ließen, wieviel mehr Wasser wohl die Dreisam mit sich führt als der Sonnenbergbach, wurde die Dreisam bei weitem unterschätzt. In der Vorstellung erscheint

der Bergbach kaum weniger imposant als die Dreisam. Beginnt man aber mit der Fläche, wird klar, dass die für die Dreisam maßgebliche Fläche viel größer ist, und dann wird meist die Stromstärke der Dreisam bei weitem überschätzt. Um diesen Bach mit der Dreisam zu vergleichen, machen wir uns auf den Weg, nun auch die wirklichen Grenzen für die Dreisam zu erkunden.[6] Der Notschreipass ist eine geeignete Stelle, wo wir die Wasserscheide Richtung Stübenwasen bzw. Richtung Hofsgrund ermitteln. Die Vermessung der Wasserscheide ist, wie die Kinder bemerken, im Maßstab von Metern sehr mühsam.

Etwas unterhalb, bei Steinwasen, sehen wir dann den Südhang des Schauinsland, von wo das Wasser auch in die Dreisam fließt. Vergleichen wir nun die Stromstärke der Dreisam und des Sonnenbergbachs, so liegt für den kindlichen Denker folgender Gedankengang nahe: Wäre die zu entwässernde Fläche doppelt so groß, so müsste die Dreisam doppelt so viel Wasser mit sich führen. Führt sie also z.B. fünfhundertmal so viel Wasser wie der Sonnenbergbach, was etwa zutrifft, wie wir festgestellt haben, so ist die Fläche fünfhundertmal so groß, also etwa 100 qkm. Ohne die Fläche zu messen, können wir sie berechnen! Und sind wir Experten, so zeigt uns ein Blick auf die Dreisam (Abb.1) wie groß in etwa diese Fläche ist.

Freilich führt uns unser Weg stets auch ins Klassenzimmer, ins Labor, zurück. Gerade bei der Ausarbeitung der Stromstärke haben wir uns des Wasserhahns bedient. Wir stellten z.B. fest, dass wir für einen Liter Wasser jeweils 5 Sekunden warten müssen. Nun bauen wir uns einen einfachen rechteckigen Kanal und lassen das Wasser darin abfließen. Unser Korkstückchen zeigt uns, wie weit das Wasser pro Sekunde strömt. Die Stromstärke kennen wir dann: 1/5 l pro Sekunde. Alles, was uns am Bach oder am Fluss nur wenig zugänglich ist, überblicken wir hier fast spielend. Sind wir in unserer Forschung so weit, so lässt sich auch die durchschnittliche Regenmenge mit einbeziehen. Wir sind dann prinzipiell auch in der Lage zu ermitteln, wieviel Regenwasser schon im Quellgebiet einen kurzen Wasserkreislauf ausführt.

Weitere Wasser-Projekte in der Grundschule und curriculare Vertiefungen

Kehren wir nochmals zum Bild der Dreisam zurück. Wir sehen die Wasseroberfläche der strömenden Dreisam. Nach einer Minute scheinen wir das gleiche Bild zu erhalten. Wenn man genau hinschaut, sieht man, dass die Bilder um so weniger gleich sind, je kleiner wir das Beobachtungsfeld machen. Die Abb. 2 und 3 zeigen zwei Momentaufnahmen, relativ grobe Skizzen, die unsere Studierenden in ihr Heft eingetragen haben. Abb. 2 zeigt eine typische Wirbelbildung, wenn das Wasser einen Stein überspült oder umspült, Abb. 3 ein Uferstück, wo das Wasser zurückströmt. Schaut man sich die Dinge genauer an, so sieht man, dass sich nicht immer genau dieselben Erscheinungen zeigen. Die Wirbel in der Wirbelstraße sind bald etwas kräftiger ausgebildet, bald weniger stark, mitunter auch verschieden in der Anordnung. Und das Korkstück, das uns die Rückströmung verdeutlicht, nimmt einen Weg, der entscheidend davon abhängt, wo man es ins Wasser einbringt. Nun hat sich uns längst eine Frage aufgedrängt: ob uns die Wasseroberfläche (Abb. 1) ein Bild des Grundes vom Flussbett liefert. Doch verändert sich nicht die Wasseroberfläche der Dreisam bei Hochwasser? Also spielt auch die Wassermenge eine Rolle. Die Oberfläche ist auch ein Bild des Wassers. Nun könnte uns noch interessieren, wie das Bild aussieht, wenn die Dreisam weniger steil oder steiler bergab flösse? Das geht aber doch nicht, wird ein Grundschüler sagen. - O ja! Das geht zwar nicht in der Natur, es sei denn, wir gehen ins Gebirge, wohl aber im Labor. Wir können die Dreisamebene nicht anders stellen, wohl aber gezielte Studien im Labor vornehmen. Was passiert dann? Wann z.B. beginnt die Wirbelbildung? Jedes Kind weiß ja, wie wild und „turbulent" plötzlich das Wasser aus dem Leitungsrohr kommt, wenn man den Hahn aufdreht! Wir können auch, statt das strömende Wasser gegen ruhende Hindernisse zu beobachten, die Hindernisse gegen ruhendes Wasser bewegen. Sollten sich da nicht die gleichen Strömungsbilder um die Hindernisse ergeben? Das bringt uns auch den wohlgestalteten Fisch im Wasser und das Flugzeug ins Blickfeld.

Anmerkungen

1) Vgl. Gespräche über das Wasser mit einem dreijährigen Kind. Ganter: Wege und Wanderungen. Dieck, 1997, Bd. 1, S. 68ff., Bd. 3, S. 15ff.
2) Vgl. Wege und Wanderungen. Auf der Suche nach Quellen, a.a.O., Bd. 3, S. 32ff.
3) Es kann sich allenfalls in eine andere Gestalt verwandeln, z.B. in Eis und Wasserdampf. Das Verwandlungsprinzip als solches unter Beibehaltung der Objektzahl ist den Kindern ab dem 3. Lebensjahr geläufig, nur noch nicht, was sich in was verwandelt.
4) Ansätze proportionalen Denkens in der geistigen Entwicklung des Kindes. Dazu vgl. Ganter: Mit den Kindern verstehen lernen. Dieck, 1995, S. 225f.
5) Unser Projekt wird zeigen, dass dies nicht stimmt. Das Wasser hinter den Bergen muss nicht notwendig von uns weg fließen. Der Grat, den wir ostwärts vom Schauinsland sehen, wird sich dabei als ein solches Gegenbeispiel erweisen.
6) Das gesamte Gebiet ist eingezeichnet in: Schneider, Röhrl: Zauberisches Dreisamtal. Schillinger, Freiburg, 1983, S. 47.

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

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 bildungs- politische 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 €

Eve-Marie Zeyher-Plötz

Spiel & Poesie

Zwei Projekte zu Figurentheater und Bühnenbild, Masken und Kostümen

Feuerteufel

Anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der Pädagogischen Hochschule wurden im Sommersemester 2002 zwei ineinandergreifende Projekte im ILL-Bereich (Interdisziplinäres Lehren und Lernen) angeboten: Spiel & Poesie - Figurentheater sowie Bühnenbild, Masken und Kostüme.

Schon seit einigen Semestern biete ich im Fachbereich Haushalt/Textil, zusammen mit dem freien Figurenspieler Gregor Schwank, eine gemeinsame Veranstaltung an. Der Schwerpunkt des Seminars liegt auf dem Bau von Marionetten oder Stabfiguren als charakteristische Typenfiguren, der Entwicklung von individuellen Kostümen und einer ersten Einübung in das Figurenspiel.

Diese Veranstaltung ist projektorientiert aufgebaut und wird sehr gerne von Studierenden angenommen, da sie auf kreative und spielerische Weise eine besondere Erfahrung in ganz verschiedenen Bereichen bietet: angefangen beim Bereich der *Gestaltung* über die *Musik*, die *Bewegung* und *Sprache* bis hin zur *Spielidee und Inszenierung*. Daneben spielt die phantasievolle *Bühnengestaltung* eine wichtige Rolle, die auf die räumlichen Möglichkeiten Bezug nehmen und die ästhetische Gestaltung mit funktionellen Überlegungen verbinden muss. Bei solch umfangreichen Lernerfahrungen benötigen die TeilnehmerInnen wesentlich mehr Zeit, als veranschlagt werden kann. So wird manche Kleinarbeit auch noch in der freiwilligen Werkstatt fertiggestellt. Bislang haben verschiedene Studierende nach dem Bau ihrer Figur eine kurze Einführung in das Spiel erhalten und wir haben gemeinsam kleinere Spielszenen mit Improvisationscharakter verschiedentlich vorgestellt.

Für das Sommersemester planten wir nun eine Werkstattinszenierung mit Improvisationscharakter in den Bereichen Sprache, Musik, Kunst, Textil und Bewegung, die im Rahmen des „Hauses der Sinne" des Faches Haushalt/Textil den Studierenden, uns Lehrenden und den eingeladenen Schüler/innen einen Einblick in das Schaffen geben sollte. Es standen uns zwei Veranstaltungen im Juni zur Verfügung und wir hatten gemeinsam lediglich zwei Monate Zeit, das Spiel einzustudieren und das Bühnenbild entstehen zu lassen. Die Stabfiguren wurden in den vorausgegangenen Seminaren von einer anderen Gruppe gefertigt und dann für das Projekt zur Verfügung gestellt. So konnten sich die Studierenden im Sommersemester ganz auf das Spiel mit verschiedenen Figuren und Charakteren und das Erarbeiten von Szenen konzentrieren.

Im Projekt Bühnenbild wurden in einem engen Wechselbezug zum Seminar Spiel & Poesie verschiedene phantasievolle Gestaltungsmöglichkeiten angeboten und erprobt: Färben, Reservieren, Übermalen, Verbinden, Kaschieren, Plastizieren, Schnittgestaltung, experimentelles Verändern von Flächen. In die Produktion konnten wir allerdings erst gehen, als die Idee von der spielenden Gruppe grob entwickelt war. Im Vorfeld hatten wir auch verschiedene Firmen um Materialspenden gebeten. Die Masken und phantastischen Kostüme wurden als „walking acts" teilweise auch auf dem Hochschulgelände und in der Freiburger Innenstadt vorgeführt.

Anmerkungen zum schulischen Bezug

Wie kaum eine anderes Medium eignet sich besonders das Figurentheater zum Einsatz auch im schulischen Bereich. Der Figurenbau fördert in hohem Maße die Kreativität. Der Umgang mit verschiedenen Materialien schult das optische, haptische und plastische Vorstellungsvermögen und vermittelt den SchülerInnen Erfolgserlebnisse. Sie werden dazu angeregt, Materialien sowohl unter dem ästhetischen als auch unter dem funktionalen Aspekt gezielt auszuwählen. Die SchülerInnen gewinnen grundlegende Kenntnisse, von der Schnittentwicklung bis hin zur farblichen

Stabfigur.

Ausgestaltung der Figuren. Bei der individuellen Verwirklichung ihrer Ideen lernen sie auch, sich selbst einzuschätzen, Ideen werden geboren, verworfen, modifiziert. Dabei ist ein hohes Maß an Flexibilität, Originalität und Komplexität erforderlich. Schließlich soll jede Figur einen eigenen Charakter bekommen, jedes Gewand seine passende Aussage. In der Planung des Spiels erfahren die SchülerInnen wie auch die Studierenden, die Facetten der Theaterarbeit, bestehend aus der Planung und Entwicklung von Spielszenen, Textarbeit, Figurenführung, Bühnengestaltung sowie dem Einsatz und der Koordination von Musik und Bewegung.

Im Spiel mit den Figuren lernen Schüler/innen wie Studierende sozialen Umgang miteinander. Sie versetzen sich in verschiedene Rollen, es müssen Absprachen stattfinden, dadurch werden die Kommunikationsfähigkeit und das Selbstvertrauen gestärkt, Hemmungen abgebaut und therapeutische Nebeneffekte erzielt. Jedenfalls wurden wir im Sommersemester auch in der Schule im Rahmen des Bildungsplans parallel zum PH-Geschehen gemeinsam mit den SchülernInnen einer 3. Grundschulklasse aktiv. In sechs Stunden wurden Phantasievögel hergestellt und die ganze Klasse ließ mit uns zusammen die „Puppen tanzen".

Martin Rauch

Gestaltung der Hochschule

Kurzbericht in Bildern über vier Jahre Projektarbeit

Die architektonische Gestaltung des Campus und seiner Einrichtungen ist ein unverzichtbarer Beitrag zur Entwicklung der Hochschule. Sie soll verstärkt weitergeführt werden. (Aus den Leitvorstellungen der Pädagogischen Hochschule 2001)

Die räumliche Ausgangssituation bei Beginn der Projektarbeit vor vier Jahren in Stichworten: Im Verkehrsbereich kein Durchkommen wegen zahlloser Stellwände, Stühle und vereinzelter Tische; Wände und Fensterflächen verkleistert mit Plakaten und Zetteln, die Unterrichtsräume - ein Verhau von Tischen und Stühlen, teils zu viel, teils zu wenig Mobiliar.

Erste Initiativen

Schon vor der Initiative von Rektor Wolfgang Schwark zum Amtsantritt 1998 waren einige punktuelle Verbesserungen erreicht worden:

Olaf Kühn (Französisch) hatte in den 70er Jahren für den gesamten Sprachenbereich ein Leitsystem entwickelt und umgesetzt. Er war auch der Initiator einer Zukunftswerkstatt, die sich mit der räumlichen Verwahrlosung der Hochschule befasste.

Wolfgang Roth (Psychologie) gestaltete mit Studierenden einen Außenbereich beim Kulturcafé um und betrieb erfolgreich den Umbau des „Verkehrskreisels" neben dem KG II.

Klaus Hartmut Wiebel und Eberhard Claus (Physik) bauten in steter, viele Jahre dauernder Arbeit die „Miniphänomena" aus, deren Objekte in mehreren Gebäuden und vielen Stockwerken als Lernangebote für alle stehen.

Martin Rauch (Schulpädagogik) sorgte dafür, dass (nachdem der Müll unter der Treppe im UG KG II beseitigt war) dort probehalber fünf Liegen sowie drei Cafétischsets aufgestellt wurden; außerdem wurden als Sitzmöglichkeiten für Studierende vor den Personalraum mehrere Sitzsäcke gelegt.

Im Eingangsbereich KG II (damals einziger Zu- und Ausgang) wurden sämtliche wilden Stellwände abgebaut, ein Fahrrad und Podeste entfernt. Aufgestellt wurden zwei (später drei) Glasvitrinen, mehrere Hydrokulturen, Zeitschriftenständer, Sitzbänke und Pinwände an den Wänden. Diese Elemente stellten den Probelauf dar für die Umgestaltung des gesamten Verkehrsbereichs der Hochschule. Wichtiger Grundsatz bei der Gestaltung: Nie einfach nur aufräumen, sondern immer positive Alternativen anbieten!

Aktivitäten zur Bestandsaufnahme

Die Projektgruppe hat die Sache ganz pragmatisch angepackt in dreierlei Hinsicht: Zunächst wurde die gesamte Hochschule begangen, es wurde fotografiert, notiert und es wurden so erste Eindrücke gesammelt. Eine Befragung aller Hochschulangehöriger ergab eine Fülle von Anregungen, die systematisiert wurden und

Rektor Schwark initiierte nicht nur einen Senatsauftrag für Gestaltung, er stattete diesen auch mit einem Etat aus, der über vier Jahre kontinuierlich die unten aufgeführten Teilprojekte ermöglichte. Durch die Zusammenarbeit des Raumteams (Kühn, Rauch, Wiebel) mit Christa Wallner, betreuende Architektin vom Staatlichen Hochbauamt, Sabine Metzger, Leiterin des Technischen Dienstes, und der Hausmeisterei von der Verwaltungsseite in Verbindung mit Veranstaltungen für Studierende konnten verschiedene Teilprojekte realisiert werden (s. Tab. unten, in Auswahl in Bildern dokumentiert).
Nach dem Wechsel im Senatsauftrag für Gestaltung im Herbst ist der Hochschule eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Raumgestaltung zu wünschen.

eine lange Mängelliste ergab. Hauptkritikpunkt war die mangelhafte Reinigung, eine Aufgabe, bei der sich das Raumteam allerdings überfordert fühlte.
Studierende einer Veranstaltung zur Thematik wurden befragt, welche Ort an der Hochschule sie als besonders gelungen und welche als besonders misslungen beurteilen.
Dieses Verfahren wurde übrigens vor kurzem wiederholt und festgestellt, dass frühere „kritische" Orte inzwischen zu Favoriten geworden sind („Marktplatz").

Überblick über Raumveränderungen

Verkehrsbereich	
sich orientieren	Leitsystem für die ganze Hochschule (begonnen)
aufbewahren	Schließfachsystem Mensazwischendeck, neue Schränke für die Verwaltung
sich informieren	Ausstellungssystem Marktplatz, Formularhalter, Litfasssäulen, Pinwände und Beschriftung, Stehpulte, Zeitschriftensammler, Elektronisches Infosystem im Mensazwischendeck, Vitrinen
einkaufen	Bücherstände Mensazwischendeck
sich treffen, lernen	Cafésets, Tische und Traversenbänke in den Gängen, Miniphänomena
sich ausruhen	Sitzbänke für Studierende, Liegen in Ruhebereichen
Natur im Innenraum	Hydrokulturen
Hygiene	Ascher außen
Unterrichtsräume	ergänzte Möblierung, aktueller, wesentlich erweiterter Raumplan für alle Lehrenden Raumbelegungsprüfung 2. Semesterwoche
Außenanlage	Innenzone KG II, Rundbank, Bäume
Sonstige Maßnahmen	Anrufbeantworter Hausmeisterei, Internet-Telefonverzeichnis, Konferenzmobiliar Senat, Postfächerorganisation KG II.

Überblick über realisierte Teilprojekte in der Hochschulgestaltung.

Weitere Projekte

Traudel Günnel

Digitale Dialoge: Networking Community Media

Ein Projekt des Medieninstituts, gefördert von der Europäischen Union

Medien können Kommunikation beflügeln. Als fakultätsübergreifendes Institut setzt das Medieninstitut auf Kommunikation und vielfältige Formen von Zusammenarbeit und Vernetzung - in der Hochschule zwischen den verschiedenen Fakultäten und Instituten und darüber hinaus, regional, bundesweit und international.
Für praktizierte internationale Zusammenarbeit steht das von der Europäischen Union geförderte Projekt ‚Digital Dialogues'. Zwei Jahre lang (2002-2003) arbeiten elf Partnerorganisationen aus sieben europäischen Ländern (Großbritannien, Niederlande, Finnland, Irland, Österreich, Italien und Deutschland) unter der koordinierenden Leitung des Medieninstituts zusammen. Vor Ort entwikkeln sie Pilotprojekte zur Förderung von Medienkompetenz insbesondere für Bevölkerungsgruppen, die normalerweise wenig Zugang zur kreativen Gestaltung von Medien haben. Die Partnerorganisationen arbeiten selbständig, jedoch gleichzeitig in Kommunikation und im Austausch untereinander.

Die Teilprojekte

Die Universität in Sunderland, Großbritannien, führt beispielsweise in Zusammenarbeit mit zwei Schulen und Flüchtlingshilfsorganisationen Internetkurse für vor Ort lebende Flüchtlingsfamilien durch. Die Familien werden angeregt, das Internet als globale Kommunikationsplattform zu entdecken.
Das Jugendhilfswerk Freiburg veranstaltet Mütter-Töchter-Workshops, um interessierten Müttern Gelegenheit zu geben, Schritt zu halten mit dem Wissensstand und den Fertigkeiten ihrer Kinder im Bezug auf den Umgang mit dem Internet und der Gestaltung von Webseiten.
In Turku, Finnland, stellt der gemeinnützige Sender Radio Robin Hood ein Ausbildungsangebot für Gewerkschaftsmitglieder bereit. Es geht um den digitalen Audioschnitt, also darum, Töne, Interviews und Audioaufzeichnungen digital zu bearbeiten als Voraussetzung dafür, eigene Hörfunkbeiträge und Sendungen ausstrahlen zu können.
Mediapolis in Rom, ein Verein, der eng mit der Università di Sapienza zusammenarbeitet und sich unter anderem mit der Bekämpfung des Analphabetismus beschäftigt, möchte Menschen aus unterschiedlichen Kulturzusammenhängen dazu ermutigen, kleine autobiographische Geschichten zu verfassen. Diese sollen gesammelt und in interaktiv gestalteten Radiosendungen ausgestrahlt werden, ein interkultureller Austausch, der HörerInnen stimulieren soll, selbst AutorInnen zu werden.
In Freudenstadt, Schwarzwald, entwickelt das nichtkommerzielle Bürgerradio Freies Radio Freudenstadt Strategien, wie Vereine und Gruppen vor Ort dazu angeregt und ausgebildet werden können, Live-Sendungen im Radio zu planen und durchzuführen.
Das Freie Radio Wien und Connemara Community Radio, ein Bürgerradio an der Westküste Irlands, loten Möglichkeiten und Grenzen von Radioprogrammen aus, die im Internet ausgestrahlt werden sollen.
Das Medieninstitut selbst ist neben der Koordination des Gesamtprojekts daran beteiligt, zusammen mit dem Studentenwerk und dem Jugendhilfswerk Freiburg eine Internetplattform für Radioauftritte und Multimediaproduktionen aufzubauen. Diese Internetplattform soll vor allem von Schülerinnen und Schülern, von Jugendlichen und Studierenden zur Veröffentlichung eigener Produktionen genutzt werden. Die Plattform hat einen medienpädagogischen Schwerpunkt und steht für Einrichtungen offen, die in diesem Bereich arbeiten. Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg haben die Möglichkeit, Audio- und Multimediaproduktionen, die sie beispielsweise im Praktikum an Schulen erstellt haben, dort zu veröffentlichen. Zusätzlich wird es eine Datenbank für didaktische Materialen sowie für Seminar- und Fortbildungsangebote im Medienbereich geben.

Ein „Radio"-aktives Mitglied der Metallarbeitergewerkschaft in Turku, Finnland, auf Sendung bei Radio Robin Hood.

Evaluation und Entwicklung didaktischen Materials

Innerhalb von Digital Dialogues arbeiten unterschiedliche Partnerorganisationen, Universitäten (PH Freiburg, London School of Social and Political Science, die Universitäten in Njmegen und Sunderland) und Nicht-Regierungsorganisationen, sogenannte NGOs zusammen. Sie tauschen sich kontinuierlich über die Konzeption und den Verlauf der Pilotprojekte mittels Email sowie in Treffen und Konferenzen aus. Diese Zusammenarbeit erweist sich als fruchtbringend: Die Pilotprojekte sind einerseits unmittelbar in die medienpädagogische Praxis von Schulen, außerschulischen Jugendeinrichtungen, Medienzentren und Bürgerradios integriert, ihr Verlauf wird andererseits gleichzeitig von Mitgliedern der beteiligten Universitäten evaluiert und dokumentiert.
Ein Ergebnis dieser „Praxisforschung" sind Lehr- und Lernmaterialien, die unter Bezugnahme auf medienpädagogische Theorie erarbeitet werden mit der Zielsetzung, wiederum auf medienpädagogische Praxis zurückzuwirken. Diese pädagogischen und didaktischen Materialien werden als Handbücher oder CD-Roms mehrsprachig veröffentlicht. Sie sollen dazu beitragen, dass ähnliche Lehrangebote, Seminare und Workshops in vielen Ländern an Hochschulen, Schulen und anderen pädagogischen Handlungsfeldern durchgeführt werden können.
Informationen zum Projekt ‚Digital Dialogues' sind auch unter folgender web-Adresse zu erhalten: http://www.ph-freiburg.de/medinst/ddweb

Norbert Huppertz

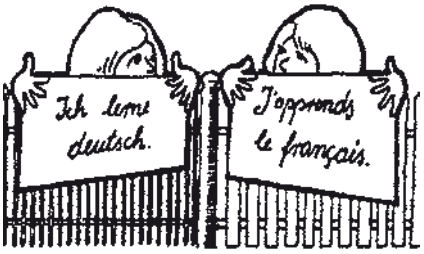
Bilinguale Bildung - Französisch im Kindergarten

Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Gerade angesichts der aktuellen bildungspolitischen Lage, die einerseits durch die PISA-Diskussion und andererseits durch die Einführung der Fremdsprachen in den Grundschulen im Land Baden-Württemberg gekennzeichnet ist, gewinnt unser Projekt „Bilinguale Bildung - Französisch im Kindergarten" eine besondere Bedeutung. Insbesondere bei der (längst entschiedenen) Frage, ob Kinder an der Rheinschiene ab dem Jahre 2003 bereits in der ersten Klasse obligatorisch Französisch lernen sollen, ist unsere Studie interessant geworden; denn wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Drei- bis Sechsjährigen schon Französisch lernen sollen und dass sie es erfolgreich tun können, dann dürfte es erst recht Kindern in der Grundschule keine Probleme bereiten. Wir sehen inzwischen, dass die Grundschule aus unserem Kindergartenprojekt zahlreiche Anregungen erhalten kann.

Zahlen, Daten, Fakten - Qualifikation

Unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt richtete sich an etwa 1000 Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren in 40 Kindergärten, und zwar zwischen Baden-Baden und Weil a. Rhein. Finanziert wurde das Projekt über EU-Gelder (INTERREG II), was eine 50-prozentige Kofinanzierung durch die 22 beteiligten deutschen Kommunen, die zugleich Träger der beteiligten Kindergärten sind, voraussetzte. Die Laufzeit war von Juli 1999 bis Dezember 2001. Der im Rahmen von INTERREG erforderliche französische Kooperationspartner war ABCM-Zweisprachigkeit (Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle), eine Elternorganisation aus dem Elsaß, die zahlreiche bilinguale Ecoles Maternelles sowie Grundschulen in ihrer Trägerschaft hat.
Die Anzahl der beteiligten Erzieherinnen auf deutscher Seite betrug 80. Sie alle konnten entweder schon Französisch oder sie lernten es über unser Projekt in den von uns angebotenen und von qualifizierten Lehrkräften durchgeführten



Sprachkursen. Außer in der französischen Sprache wurden die Erzieherinnen auch in Kursen zur Durchführung der Angebote für die Kinder geschult, in von uns so genannten „Didaktikkursen". Am Ende des Projektes stellten alle Projektteilnehmerinnen kontrolliert durch videogestützte „Lehrproben" unter Beweis, dass sie in der Lage sind, frankophone Bildungsangebote im Kindergarten durchzuführen. Dafür erhielten sie ein Zertifikat - ein für deutsche Fortbildungsverhältnisse ziemlich ungewöhnlicher Vorgang, der aber, nachdem die zu Beginn von der Projektleitung strikt formulierten Ziele zunächst nicht den Beifall aller gefunden hatten, schließlich allseitig zur großen Freude gereichte.

Aufgaben und Ziele

Es sollte zum Einen die Frage geklärt werden, ob und nach welchen Organisationsformen es sinnvoll ist, Kindern im frühen Alter, d.h. zwischen drei und sechs Jahren, Französisch als Fremdsprache zu vermitteln, zum Anderen war dies jedoch auch mit der Intention verbunden, diese Fremdsprache in den betreffenden Einrichtungen einzuführen und zu etablieren. Also sowohl Forschung als auch Entwicklung sollten die Leitaspekte sein. Von pädagogischen Vorstellungen aus betrachtet verfolgten wir entwicklungspsychologisch, linguistisch, ökonomisch und anthropologisch begründete Zielsetzungen.
Entwicklungspsychologisch gesehen ist es so, dass die Sprache des Kindes - und um diese geht es - in ihrer Basis mit fünf bzw. sechs Jahren fundiert ist. Insofern gilt es, die sensible Phase der Sprachentwicklung zu nutzen.
Linguistisch und neurodidaktisch betrachtet soll die Chance einer Förderung der kindlichen Anlagen genützt werden. Einhellig weist die Linguistik darauf hin, dass der Erwerb der ersten Fremdsprache möglichst früh erfolgen und dass diese erste Fremdsprache nicht zu nah mit der Muttersprache verwandt sein soll. Dies ist beim Französischen eher der Fall als z.B. beim Englischen.
Aus ökonomischer Sicht kommt dem Erwerb der französischen Sprache insofern an der Rheinschiene große Bedeutung zu, als die französischen Nachbarn im Elsaß großenteils zweisprachig sind und sich deshalb im Hinblick auf grenzüberschreitende Arbeitsmöglichkeiten eindeutig gegenüber den Deutschen im Vorteil befinden.
Anthropologisch betrachtet leistet unser Projekt nicht nur einen Beitrag zum wechselseitigen Verstehen der beiden Nachbarn diesseits und jenseits des Rheins, sondern die Kinder, Erzieher und Eltern entwickeln auch eine weltbürgerliche Perspektive; durch die fremdsprachliche Sozialisation erhalten Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Chauvinismus keine Chance. Der Weltbürger schätzt „das Fremde" wie auch „das Eigene". Übertriebener und schädlicher Ethnozentrismus kann so erst gar nicht entstehen.

Wie lernen die Kinder die Fremdsprache?

Die Fremdsprachenbildung in der frühen Kindheit hat, methodisch gesehen, nicht viel Gemeinsames mit der Art und Weise des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichtes, wie ihn wohl die meisten erlebt haben und an dem man großenteils wohl auch seine Zweifel haben darf. Theoretisch und konzeptionell wird in dem Projekt der von mir in den vergangenen Jahren entwickelte lebensbezogene Didaktikansatz zu Grunde gelegt. Dabei sind neben bestimmten Wertvorstellungen (Weltbürgerlichkeit, Gerechtigkeit, Naturerhalt und Frieden) vor allem erlebende Methoden erforderlich, z.B. Rollenspiel, Tanz, Gesang, Rhythmik, Projekt, Aktivitätsangebote, Begegnungen und Partner-

schaften mit französischen Einrichtungen etc. So lernen die Kinder z.B. sich auf Französisch dem Anderen vorzustellen und ihn nach dem Namen zu fragen; bestimmte Gegenstände einzukaufen; Farben, Zahlen, Wochentage; Lieder und Reime etc.

Die Durchführung der „Lehrangebote" erfolgt nach verschiedenen Modellen: Es kommt entweder jemand von außen, evtl. auch eine Muttersprachlerin in den Kindergarten; die Gruppenerzieherin selber macht das Französischangebot; es gibt gruppenübergreifende Angebote, oder man hat einen französischen Raum im Kindergarten, wo alles so ist „wie in Frankreich" - inklusive der französischen Erzieherin; in einigen Einrichtungen wird auch vollständig nach dem Immersionsprinzip gearbeitet, indem man dort pro Gruppe sowohl eine deutsche als auch eine französische muttersprachliche Erzieherin beschäftigt hat, wobei beide mit den Kindern in der jeweiligen Sprache sprechen. Ungünstig für den Fremdsprachenerwerb - aber nicht nur dafür - ist die Organisationsform des (an sich sowieso abzulehnenden) offenen Kindergartens, wobei die Kinder nicht mehr ihre feste Bezugsperson und ihre Gruppe haben - ein pädagogisch und ethisch nicht haltbares Experiment.

Fremdsprachenbildung im Kindergarten: Kuchen backen - deutsch und französisch.

Evaluation und Freiburger Fremdsprachenbeurteilungsbogen

Lernen die kleinen Kinder wirklich Französisch? Diese Frage wird und wurde uns oft genug gestellt, und wir sind ihr im Rahmen unserer Forschungsaufgabe nachgegangen. Die Frage ist eindeutig mit „ja" zu beantworten. Durch unsere eigenen Beobachtungen und Kontrollen vor Ort in den Einrichtungen, durch Audio- und Videoaufnahmen, aber auch durch den Einsatz der von uns eigens entwickelten Evaluationsinstrumente können wir beweisen, dass die Kinder (791 wurden einzeln evaluiert) viel und gut gelernt haben. Tatsache ist, dass die fremdsprachlichen Angebote nicht nur nicht geschadet haben (auch das ist ja wichtig), sondern dass sie nach dem Urteil von frankophonen Fachkräften z.B. über eine einwandfreie Aussprache verfügen.

Fast alle Kinder nahmen „regelmäßig" und „gerne" am Französischen teil, nahezu alle Kinder „verstehen wiederkehrende Alltagsformeln" und „führen Anweisungen aus". Das sind einige Ergebnisse aus dem von uns speziell für die Evaluation des Projektes entwickelten „Freiburger Fremdsprachenbeurteilungsbogen" (FFBB), mit dem wir die folgenden Bereiche bei den Kindern auf einer Skala von „sehr", „durchaus", „annähernd", „gar nicht" beurteilen ließen: Sprachanwendung und Sprachverständnis, Sprachproduktion, Sprachaufmerksamkeit, interkulturelle Kenntnisse sowie Freude an der Fremdsprache. Zu dem von uns entwickelten und in unserem Projekt erprobten Beurteilungsbogen gibt es meines Wissens bisher im Bereich der frühen Fremdsprachensozialisation keine Alternative.

Das Forschungsprojekt wird, mit neuen Akzenten und anderen Schwerpunkten, aber auch mit neuen Kooperationspartnern, u.a. dem französische Staat mit der Inspection Académique in Colmar, unter der maßgeblichen Mitarbeit von Stefanie Müller und Patricia Nauwerck im Wissenschaftsbereich sowie von Ursula Thürmer-Wewel im Organisationsbereich, weitere drei Jahre fortgeführt. Kooperationen mit der Grundschule sowie mit den Fachschulen im Rahmen der frankophonen Bildung sind einige der neuen Aufgaben.

Literatur

Huppertz, N./Müller, S.: Bilinguale Bildung - Französisch im Kindergarten. Das Projekt am Oberrhein. Freiburg 2000 (Broschüre). - Huppertz, N. (Hg.): Französisch so früh? - Bilinguale Bildung im Kindergarten. Modelle und Methoden, didaktisches Material, Erfahrungen aus Deutschland und Frankreich. Oberried 2000. - Huppertz, N.: Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. 5. Aufl., Freiburg 1999. - Huppertz, N. (Hg.): Kindergärten für Kinder. Waldkindergarten, lebensbezogener Kindergarten, Montessori-Kindergarten, Offener Kindergarten. Oberried 1999. - Huppertz, N. (Hg.): Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz, Situationsansatz, Sozialistische Pädagogik, Regio-Pädagogik. Oberried 1998. - Huppertz, N./Schinzler, E.: Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe. 10. Aufl., Köln 1995.

Weitere Informationen unter: http://www.ph-freiburg.de/ew2/bilibi/

Norbert Huppertz

Bildung im Waldkindergarten

Eine erste Gesamtstudie

Der Waldkindergarten ist in aller Munde - Befürwortungen und Vorurteile in Bezug auf seine Kinder und „die Walderzieher" wechseln einander ab - Erstaunen und Bewunderung, nicht zuletzt aber auch Aburteilungen - oft ohne Bescheid zu wissen, worum es geht. Der Waldkindergarten ist aber inzwischen zu einer anerkannten Einrichtung avanciert, die man durchaus ernstnehmen muss.
Wir befragten im Sommer 2000 alle Waldkindergärten in der Bundesrepublik (inzwischen wohl weit über 200) und erhielten von 102 Erzieherinnen und Erziehern den Fragebogen ausgefüllt zurück, empirisch gesehen ein Rücklauf, der u.a. bedeutet, dass man verlässliche Informationen hat. Der Fragebogen umfasst alle bedeutsamen Bereiche des Waldkindergartens, angefangen von Besoldungs- und Finanzierungsfragen, also der Waldkindergarten als Betrieb, über Fragen des Menschenbildes und der pädagogischen Ziele, der Ausstattung, der Eltern und Kinder, des Gebäudes und Freispiels, der Angebote und Projekte, Fragen der Schulfähigkeit und Hochbegabung bis hin zum didaktischen Ansatz, dem man nahe steht. Insgesamt 153 offene und geschlossene Fragen auf einem 30-seitigen Fragebogen erschließen ein Forschungsgebiet, bei dem auf keinerlei Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte, da es sich um absolutes Neuland handelt. Die Ergebnisse werden demnächst veröffentlicht.

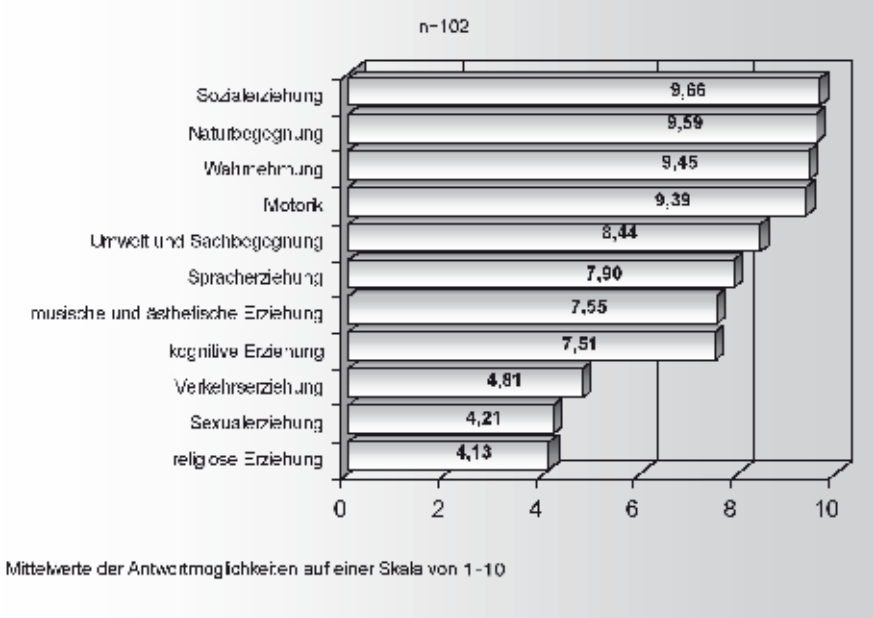


Abb.1 Welches Gewicht haben die genannten 11 Bildungsbereiche (Frage 52)?

Tagesablauf im Waldkindergarten

In unserer Studie sollte u.a. ein Tagesablauf im Waldkindergarten geschildert werden. Einer der Berichte lautet so:
„Wir gehen mit den Kindern um 8.30 Uhr von der Kita los. Laufen ca. 1 - 1,5 km zu einem wunderschönen Wald. Dort angekommen, legen wir die Rucksäcke und Isomatten ab und bilden einen Morgenkreis. Im Morgenkreis begrüßen wir uns und singen, besprechen, raten Rätsel, lernen Gedichte etc. Anschließend frühstükken wir. Danach ist Freispiel. Die Kinder gehen zum Bach, schnitzen Boote, bauen Hütten, tun alles worauf sie Lust haben. Heute haben wir eine Geschichte zu Ende gelesen, für Kinder, die sie zu Ende hören wollten. Wenn sie bei einem Freispiel unsere Hilfe brauchen, helfen wir ihnen auch. An manchen Tagen führen wir mit den Kindern Aktivitäten durch, z.B. Stilleübungen, Gegenstände suchen, die nicht in den Wald gehören etc. Am Schluss bilden wir noch einen Abschlusskreis, fragen die Kinder, was ihnen gefallen hat, und nehmen neue Ideen auf."
Unsere Auswertung aller Antworten der Studie ergibt, dass die Kinder immer in der Zeit zwischen 7.30 und 9.15 Uhr von den Eltern gebracht werden.
Der Ablauf des Vormittags gliedert sich im Wesentlichen in die folgenden neun Phasen:
- Sammeln der Gruppe an einem bestimmten Treffpunkt,
- Begrüßung und Morgenkreis,
- Gang zum vorher abgesprochenen Platz,
- Erste Freispielphase, evtl. verbunden mit gezielten Angeboten,
- Frühstück bzw. Vesper,
- Zweite Freispielphase, evtl. verbunden mit gezielten Angeboten,
- Schlusskreis,
- Gang zurück zum Treffpunkt,
- Abholen der Kinder.

Die Kinder werden zur Mittagszeit abgeholt, wobei die genauen Abholzeiten unterschiedlich geregelt sind. Das Abholen erfolgt in der Zeit von 11.30 Uhr bis 14 Uhr. Ausnahmen bilden lediglich drei der von uns untersuchten Gruppen: Bei diesen gibt es Nachmittagsangebote. Einmal haben die Kinder die Möglichkeit, nachmittags von 14 bis 17 Uhr einen Regelkindergarten zu besuchen. In einem anderen Waldkindergarten trifft sich die Gruppe einmal in der Woche zusätzlich von 14.30 bis 17 Uhr. Schließlich noch ein Ausnahmefall: Hier essen die Kinder in der Gruppe zu Mittag und werden erst zwischen 14 und 16 Uhr, freitags um 15 Uhr, abgeholt. Waldkindergarten findet also in der Regel vormittags statt. Nicht selten ein Grund für den Vorwurf, das sei nur etwas für Kinder aus privilegierten Familien und deshalb unsozial.

Umfassende Bildung im Waldkindergarten?

In einer für die heutige Zeit erforderlichen lebensbezogenen Didaktik wird Wert gelegt auf die Erziehung zum Weltbürger, was u.a. eine partial-holistische Überzeugungsposition meint, etwa (verkürzt ausgedrückt) nach dem Motto: Ich bin gut - und Du (evtl. als Fremder) bist gut; das Meinige ist gut - und das Deinige

(evtl. ganz Andere) ist gut. Weltweite Gerechtigkeit (Eine-Welt), Frieden und Ökologie beinhalten dabei die zentralen Bildungswerte. Der Waldkindergarten tut in diesem Zusammenhang viel, aber tut er genug? Wir haben den befragten Erziehern und Erzieherinnen elf Bildungsbereiche vorgegeben und diese auf einer sehr differenzierten Skala gewichten lassen (Abb.1). Die Grafik gibt das Ergebnis wieder: Man erkennt an dieser Grafik leicht, welche Bildungsbereiche im Waldkindergarten „tatsächlich" und „bei der konkreten Tätigkeit" (mit Absicht hatten wir so deutlich formuliert) ein hohes, und welche ein geringes Gewicht haben, welche also in Wirklichkeit stark und welche schwach ausgeprägt sind: Waldkindergarten ist Naturbegegnung und Sozialerziehung. Er schult die Wahrnehmung und die Motorik. Außerdem legt er auf Umwelt- und Sachbegegnung relativ viel Gewicht - weniger dagegen auf die Spracherziehung, die musische und ästhetische Erziehung sowie die kognitive Dimension. Im Vergleich spielen so gut wie keine Rolle mehr die Verkehrserziehung, die Sexualerziehung und vor allem auf dem allerletzten Platz die religiöse Erziehung.

Waldkindergärten gestalten die Bildung nicht nach objektiven Notwendigkeiten, sondern nach ihren eigenen Positionen. Ein Bildungsprogramm, das ihnen etwas anderes vorschreiben würde, fände wahrscheinlich bei ihnen kaum Akzeptanz; denn mit den hier vorgestellten Befunden korrespondiert ziemlich genau die persönliche Wertehierarchie der Walderzieher, die wir erhoben haben: Freundschaft, Partnerschaft, soziale Gerechtigkeit und soziales Engagement sowie allem voran der Umweltschutz - das sind favorisierte Werte, während andere Dinge, z.B. aktive Mitarbeit in einer politischen Partei, so gut wie keine Bedeutung im Wertebewusstsein der Walderzieher haben. Spätestens hier muss die Frage erlaubt sein, ob die Waldkindergartenpädagogik so unpolitisch und zurückgezogen sein will und sein muss.

Und die Schulfähigkeit?

Mit den Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung (§ 22 KJHG) für jeden Kindergarten, also auch den Waldkindergarten, verbindet sich selbstverständlich auch die Hinführung zur Schulfähigkeit, verbun-

den mit der Vorbereitung des Erwerbes der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), wenn nicht gar deren frühzeitiges Anbahnen oder Praktizieren - insgesamt ein äußerst brisanter und heikler Gegenstand im gesamten deutschen Kindergartenwesen.

Die Frage, ob der Waldkindergarten in der Lage sei, den Kindern die sogenannten kulturellen Erfordernisse, z.B. zur Vorbereitung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben usw.), zu vermitteln hat die Walderzieher/innen durchaus provoziert. Sie beantworteten sie zu 100 Prozent mit Ja und gelangten in ihren Kommentaren zu aufschlussreichen Aussagen:

- Fast alles, was im Regelkindergarten gemacht wird, ist auch im Waldkindergarten möglich, wenn man es will. Das ist mehr eine Frage der persönlichen Einstellung, was man für notwendig hält. - Ich bin davon überzeugt, dass Kinder, die täglich in den Wald gehen, weniger aggressiv sind. Sie sind ausgeglichener, und Lesen und Schreiben können sie auch im ersten Schuljahr lernen. Ansonsten besteht kein Unterschied zu den Regelkindergärten. Die Kinder aus dem Wald können besser zuhören und sich besser konzentrieren, als die Kinder im Kindergarten.

- Durch ihr intensives Spiel lernen die Kinder im Waldkindergarten, sich auf eine Sache zu konzentrieren. Die Feinmotorik wird beim Spiel mit Stöckchen, Steinen sowie beim Blumenpflücken geübt. Die Freude und Wissbegierde beim Entdecken von Neuem, die Wissbegierde für Pflanzen und Tiere und das Leben mit der Gruppe und den Freunden, das Spielen ohne Spielzeug, das intensive Sprechen - besser kann ein Kind nicht auf die Schule vorbereitet werden. - Der Kindergarten, auch der Waldkindergarten, hat nicht den Auftrag, die Kulturtechniken anzubahnen. Der dem Kindergarten entsprechende eigene Erziehungsauftrag beinhaltet aber die Unterstützung der Entwicklung von Ich-, Sozial- und Sachkompetenz, die erst eine Enkulturation ermöglichen. Diese Bereiche werden im Waldkindergarten ausreichend gefördert.

- Der Waldkindergarten hat durch die größeren Entfaltungsmöglichkeiten, - z.B. mehr Bewegung, Lautstärke ausleben können, Rollenspiele, - bessere Chancen, das Kind in seiner Vielfältigkeit zu sehen. Daraus entwikkelt sich ‚wie von selbst' alles Weitere. - Der Waldkindergarten bereitet die Kinder besser vor als der Regelkindergarten, weil er auf allen Gebieten die Grundtechniken anlegt, besonders im Bewegungs- und Sinnesbereich. - Bisher sind noch alle Waldkinder von uns eingeschult worden. Einige sind sogar Klassenbeste. - Stöcke ersetzen Stifte, der Sand ersetzt die Tafel; die Stöcke, Stämme, Äste und Bäume ersetzen therapeutisches Material. - Der Kindergarten ist keine Schule! Durch die tägliche Förderung der Grob- und Feinmotorik werden bestens die Voraussetzungen geschaffen, die die Kinder in der Schule brauchen. - Wir haben z.B. im Winter in den Schnee ‚geschrieben' und gemalt. Auf glatte Baumstämme, z.B. die Buche, kann man mit Kreide Buchstaben malen.

Wir sehen also insgesamt eine stark ausgeprägte Überzeugung von der Möglichkeit des Waldkindergartens, die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten. Allerdings gibt es auch Aversionen in Richtung Schule und besonders die Befürchtung, der Kindergarten, hier der Waldkindergarten, würde auch nur ansatzweise etwas Schulisches, was auch immer es sein mag, tun. Schule als Schreckgespenst! Der Grundschule, aber auch dem Kindergarten, tut ein derartig geradezu phobistisch besetztes Image von Schule und Ihrer Lernweise nicht gut.

Forschungskritische Anmerkung

Selbstverständlich konnten mit dieser Studie, forschungskritisch gesehen, nur erste Schritte zur Sache des Waldkindergartens und seiner wissenschaftlichen Bearbeitung getan werden, dies vor allem mit ergänzungsbedürftigen Methoden, z.B. in der Frage der Schulfähigkeit mit fundierten quantitativen und qualitativen Langzeitstudien. Dieser Punkt gilt jedoch für jedes Forschungsgebiet, in das man die ersten, dafür aber viele und vielerlei Schritte tut. Unsere Studie hat in der Summe geradezu ein kleines wissenschaftliches Archiv zur Waldkindergartenpädagogik erbracht, u.a. zahlreiche Konzeptionsschriften, Fortbildungsmaterialien, Videoaufnahmen usw. Derlei existiert sonst nirgendwo.

Michael Hug

Der Einfluss von Schulart und Geschlecht

Textproduktion in der Sekundarstufe

In diesem Artikel wird von einem Teilaspekt eines umfangreichen Forschungsprojekts zur Textproduktion im Schulalter berichtet. Die ausgewählte Datenstruktur[1] erlaubt einen abschließenden Vergleich mit Ergebnissen der PISA-Studie mit dem einen Unterschied, dass es bei der PISA-Studie um Textrezeptionskompetenz, im vorliegenden Falle hingegen um Textproduktionskompetenz geht.

Die Erhebung umfasste die Analyse von 340 Schülertexten der Schularten Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium aus den Klassenstufen 3, 5 und 7 zu zwei verschiedenen Bildergeschichten, in denen zeitliche Relationen eine besondere Rolle spielten.

Die Geschichten unterscheiden sich in ihren Anforderungen zur Konzeptualisierung von Zeitverhältnissen. In der einen Geschichte geht es um Erfassen und Versprachlichung von gleichzeitig ablaufenden, miteinander in einer Beziehung stehenden Vorgängen. In der anderen ist aus dem ersten und letzten Bild die Gesamtdauer ersichtlich (Frühling-Herbst). Nun muss die Zeitdauer der dazwischen liegenden Bilder (Ereignisse) in sich schlüssig zugeordnet werden. So muss entschieden werden, ob es sich um einen länger andauernden Einzelvorgang (durativ) oder um ein sich mehrfach wiederholendes Einzelereignis (iterativ) handelt.

Hier soll vergleichend über die Rolle der Einflussfaktoren Schulart und Geschlecht auf Textstruktur, Textinhalt und Grammatik berichtet werden[2]. Dabei beschränke ich mich auf die Unterschiede zwischen den Schularten Haupt-, Realschule und Gymnasium.

Textstruktur

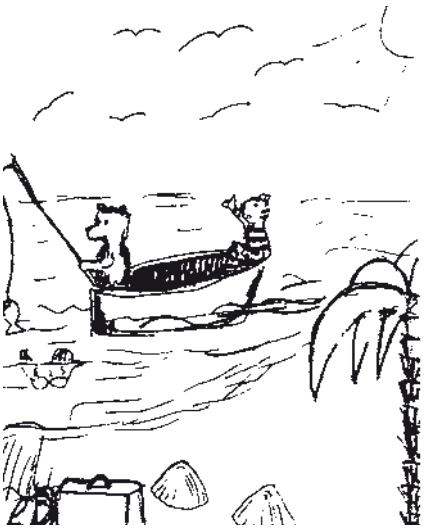
Schülerinnen verfassen, gemessen an der absoluten Wortzahl, deutlich[3] längere Texte als Schüler. Dies war auch aus den Ergebnissen von vorangegangenen Untersuchungen (vgl. Richardson u.a. 1976; Jäger 1978) zu erwarten. In der Satzlänge besteht kein beachtenswerter Unterschied. Die Sätze der Mädchen sind nur unwesentlich (um 0,5 Wörter) länger als die der Jungen, was statistisch ohne weitere Relevanz ist. Auch in der Häufigkeit der Verwendung der auktorialen Erzählform, die mit ihrer Voraus- und Rückperspektivetechnik ein besonderes Maß an erzählerischem Geschick verlangt, bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Schulartbezogen weisen Wortzahl und Satzlänge statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Hauptschule auf der einen und der Realschule sowie dem Gymnasium auf der anderen Seite auf. Während die auktoriale Erzählform in Hauptschule und Realschule nur einmal zur Anwendung kommt, liegt ihre Verwendungshäufigkeit im Gymnasium bei 19. Soweit zur Textstruktur. Wie sieht es nun mit den Textinhalten aus?

Textinhalt

Berücksichtigt wurden alle Formen des Ausdrucks von Zeitverhältnissen, von einfacheren bis zu komplexeren Varianten, im Folgenden als Mikrostruktur bezeichnet. Dieser Hauptkategorie gehören verschiedene Unterkategorien an, so beispielsweise die Art der Versprachlichung von Zeitdauer oder Gleichzeitigkeit. Letztere kann sprachlich u.a. über eine Reihung mittels *und* oder über eine explizite Hervorhebung wie *während* erfolgen. („Der Tiger sitzt im Boot und der Bär angelt." - „Während der Tiger sich ausruht, angelt der Bär."). Eine weitere Hauptkategorie, die als Makrostruktur bezeichnet wird, hat das Erfassen der Bildinhalte und das Vernetzen der Bildinhalte ungeachtet seiner sprachlichen Realisierung zum Gegenstand. Hierzu wurde für jede der beiden Bildergeschichten eine Matrix entwickelt, die es ermöglicht, unterschiedliche Erfassungs- und Verknüpfungsgrade zu klassifizieren.

Um es gleich vorwegzunehmen: In keinem der beiden Bereiche traten wesentliche geschlechterspezifische Unterschiede auf. Ganz anders sieht es schulvergleichend aus. Im Bereich der Mikrostruktur wurde im Gymnasium eine signifikant komplexere Konzeption auf dieser Untersuchungsebene gewählt, wohingegen auf der makrostrukturellen Ebene nur bei einer der beiden Geschichten deutliche Unterschiede zwischen Haupt- und Realschule auf der einen und Gymnasium auf der anderen Seite auftraten.



Grammatik

Die Satz- und Wortbildungsstruktur wurde unter verschiedenen linguistischen Aspekten kategorisiert und ausgewertet. Dazu gehört u.a. das Erfassen der syntaktischen Einbettungstiefe, die sich an unterschiedlichen Formen der Attribuierung und Nebensatzeinbettung erkennen lässt. Über eine Matrix wurde neben den Einzelergebnissen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können, ein Faktor für grammatische Komplexität gebildet. Zusätzlich wurden die Darstellungen auf ihre zielsprachliche Adäquatheit (grammatische Korrektheit) hin untersucht. Es zeigte sich, dass zwischen den Geschlechtern in den Bezugskategorien erstaunlicherweise keine nennenswerten Unterschiede bestehen. Die landläufige Erwartung, dass Mädchen sprachlich korrekter schreiben, findet hier keine Bestätigung.

In der grammatischen Komplexität unterscheiden sich die gymnasialen Texte deutlich gegenüber den Texten der anderen Schularten. Ein anderes Bild zeigt sich bei der zielsprachlichen Adäquatheit. Hier weisen Gymnasium und Realschule eine hohe Gemeinsamkeit auf, während die Texte der Hauptschule in ihren Werten deutlich abfallen. Mit zunehmender sprachlicher Komplexität geht eine Abnahme und nicht etwa eine Zunahme grammatischer Adäquatheit einher.

Ergebnisse

Im vorgestellten Forschungsteilergebnis wurde das Gewicht der Faktoren Geschlecht und Schulart miteinander verglichen. Der Faktor Geschlecht führte, wenn man vom unterschiedlichen Textumfang absieht, zu keinen deutlichen Unterschieden. So können geschlechtsspezifische Unterschiede nicht in allen Fällen als gegeben angenommen werden; sie unterliegen, wie es sich auch in den Ergebnissen der TIMSS- gegenüber der PISA-Studie im Bereich Mathematik gezeigt hat, stärkeren Schwankungen im Grad ihrer Erwartbarkeit bzw. Vorhersagbarkeit, als alters- oder schulartbezogene Ergebnisse.

Die Hauptschule schneidet in allen sprachlichen Kategorien der Wertung mit deutlichem Abstand am schlechtesten ab. Die Realschule bestätigt ihre Mittelposition im Gefüge der Schulen, indem sich ihre Werte teils mehr an die der Hauptschule, teils mehr an die des Gymnasiums annähern. Nur bei der leichter zu erfasssenden und zu konzeptualisierenden Bildergeschichte sind die Ergebnisse der Hauptschule in der Kategorie Makrostruktur nicht statistisch signifikant verschieden. Das Erfassen und Verbinden von Bildinhalten gelingt demnach, sieht man von der konkreten sprachlichen Realisierung ab, in vergleichbarem Maße. Daraus kann unter Vorbehalt geschlossen werden, dass bildliche, fachsprachlich ausgedrückt ikonische Darstellungen in einem gewissen Umfang vergleichbar verarbeitet werden. Unterschiede sind erst dann in verstärktem Maße zu erwarten, wenn mehrere oder komplexere Zusammenhänge in verstärktem Umfang berücksichtigt werden müssen. Dies ist in der Bildergeschichte mit zeitthematischem Schwerpunkt Zeitdauer der Fall. Über die Wahrnehmung der Bildinhalte und deren einfache Verknüpfung hinaus, müssen hier logische Rückschlüsse auf die Zeitdauer von Darstellungen auf einzelnen Bildern gezogen werden.

Weitere deutliche Unterschiede liegen in der Komplexität der sprachlichen Realisierung vor. Insgesamt überrascht dabei, dass der Faktor Schulart in allen Bereichen so deutlich die Hierarchie der Schularten widerspiegelt, obwohl nur die Texte von Kindern mit Erstsprache Deutsch in die Wertung einflossen, im Gegensatz zu den Ergebnissen der PISA-Studie, die in ihrem Sample auch deutsch sprechende Migrantenkinder berücksichtigt.

Insgesamt liegen deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der PISA-Studie vor. Es besteht schulartenbezogen ein enger Zusammenhang in der Abstufung zwischen Textproduktions- und Textrezeptionskompetenz.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse auch in eine Richtung, die den Stellenwert von Differenzierung, Vertiefung und Strukturierung konzeptueller Inhalte mittels Sprache noch einmal hervorhebt. Der Stellenwert von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion, heute häufig schon ein Stiefkind tatsächlich und gegenstandsangemessen getätigten Unterrichts, darf nicht aufgrund der aktuellen Betroffenheit über die Ergebnisse der PISA-Studie zusätzlich vernachlässigt werden. Gerade die Herausbildung einer gegenstandsadäquaten Sprachdidaktik und -methodik muss in allen Bereichen weiter gefördert werden.

Anmerkungen

1) Die Erhebung wurde an Schulen in Baden und Württemberg bei Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Deutsch durchgeführt. Die genauen statistischen Angaben finden sich unter www.ph-freiburg.de/hugmi. Ein Großteil der Ergebnisse wurde publiziert in: Hug, M. (2001): Aspekte zeitsprachlicher Entwicklung in Schülertexten. Eine Untersuchung im 3., 5. und 7. Schuljahr. Frankfurt/M. etc.

2) Da in den Bildergeschichten die Versprachlichung von Zeitverhältnissen eine wesentliche konzeptuelle Schwierigkeit ausmachte, wurden die Erhebung der inhaltlichen und grammatischen Daten exemplarisch auf diese beschränkt.

3) Der Ausdruck *deutlich* wird im folgenden Text synonym mit *statistisch signifikant* verwendet (significance level, 050).

Literatur

Jäger, S./Fischer, V./Müller, W./Schmidt, W./Wolf, M. (1978): „Warum weint die Giraffe." Ergebnisse des Forschungsprojekts ‚Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern'. Kronberg/Ts.: Scriptor (= Monographien: Linguistik und Kommunikationswiss.; 37). - Richardson K./Calnan, M./Essen, J./Lambert, L. (1976): The linguistic maturitiy of 11-year-olds: some analysis of the written compositions of children in the National Child Development Study. Journal of Child Language 3, 99-115.

Klaus-Dieter Fehse/Eckhard Rattunde

Fremdsprachliches Lernen und Gestalten in Sachfeldern

Simulation globale und Storyline

Texte in Lehrwerken werden von Schüler/innen wegen der Künstlichkeit der Kommunikation oft als *exemples de grammaire* empfunden, bei denen sie nicht als kommunikativ Handelnde, sondern als Anwender eines grammatischen Systems verstanden werden. Das Lernen einer Fremdsprache kann aber nur dann zu einem erfolgreichen Erwerbsprozess führen, wenn die Lerner diesen selbst mitgestalten, d.h. sich an der Konstruktion des fremdsprachlichen Wissens und an der Gestaltung der Inhalte beteiligen können. Es geht daher um eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts, in dem die linearen progressionsbasierten Lernkonzepte ersetzt werden durch ein entdeckendes, handlungsorientiertes, schüleraktives Lernen in Themenmodulen und in dem auch das Projektlernen einen neuen Stellenwert erhält. Das Forschungsprojekt „Fremdsprachliches Lernen und Gestalten in Sachfeldern" (FluG)[1] setzt bei diesen Forderungen der fachdidaktischen Diskussion an. Ziel war die Entwicklung von inhaltsorientierten Unterrichtsmaterialien, die ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und mitteilungsbezogenes Lernen der Fremdsprache ermöglichen sowie das kooperative Arbeiten in Gruppen und den selbständigen Umgang mit Arbeitsmitteln, Texten und Medien fördern.

Entscheidende Impulse für die Projektkonzeption haben zwei didaktische Modelle gegeben, die ursprünglich für andere Lernkontexte entwickelt und von uns für den schulischen Fremdsprachenunterricht adaptiert wurden: *Simulation globale* für fremdsprachliche Intensivkurse mit Er-

wachsenen in Frankreich (vgl. Caré 1992) und *Storyline* für den ganzheitlichen Unterricht in schottischen Grundschulen (vgl. Bell 1995). Es ging um die Entwicklung von Themenmodulen für das erste Lernjahr Französisch bzw. Englisch an der Realschule, die in Form von offenen Lerneinheiten als Basis für den Unterricht dienen können und dabei die inhaltlichen und sprachlichen Vorgaben des Bildungsplans berücksichtigen.

Arbeitsfelder und Inhalte

Ausgangspunkt der Arbeiten im Rahmen des Forschungsprojekts war eine vergleichende Untersuchung gängiger Französich- und Englischlehrwerke in Bezug auf die Einbeziehung von projektorientierten Spracherwerbsphasen. Das Ergebnis war eher unbefriedigend, denn entweder handelt es sich bei den angebotenen *Projekten* nur um Mini(Schein-)Projekte, die ein längeres themenorientiertes Lernen nicht fördern, oder der Lernweg geht nach wie vor von den vorgegebenen Inhalten des Lehrwerks aus, um erst dann eine selbstgestaltete Aktivität der Lerner anzuschließen.

Die vergleichende Lehrwerkanalyse hat deutlich gemacht, dass trotz einer seit Jahren laufenden fachdidaktischen Diskussion über Schülerorientierung, Lernerautonomie und offene Lernphasen die geforderte Integration von Themenprojekten in die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts über die vorliegenden, auch die neueren Lehrwerke kaum eingelöst werden kann. Um so dringender ist der Versuch, die Forderung nach Öffnung des Unterrichts und nach Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung der fremdsprachlichen Inhalte dadurch einen Schritt weit umzusetzen, dass für das erste Lernjahr der Realschule (Klasse 5 in Englisch, Klasse 7 im Wahlpflichtfach Französisch) ein Gesamtkonzept entwickelt wird mit Materialien (bestehend aus Vormodul, Themenmodulen und Textmodulen), die den immer noch einseitig lehrwerkgesteuerten Unterricht verändern.

Im Vormodul wird ein Basiswortschatz erarbeitet sowie das Vorwissen der Lernenden eingebracht. Die Themenmodule bestehen aus einer Rahmenhandlung bzw. Geschichte (Storyline), die von den Lernenden mitgestaltet und durch Ausstellen der verschiedenen Produkte (Figuren, Collagen, Texte etc.) in Form eines Wandfrieses im Klassenzimmer sichtbar gemacht wird. In den Themenmodulen gestalten die Lernenden ihre Inhalte und Texte weitgehend selbst und befassen sich mit Lexis und grammatischen Strukturen, weil sie diese gerade für eine thematische Aufgabe innerhalb des Moduls benötigen. Die Textmodule sollen dagegen die Möglichkeit eröffnen, sich mit authentischen Bild- und Textmaterialien zu beschäftigen, die sich auf das zuvor behandelte Thema beziehen, es erweitern und vertiefen.

Ein Lernen in offenen Unterrichtsformen, das die Schüler/innen zu mehr Mit- und Selbstbestimmung auch bei fremdsprachlichen Inhalten motiviert, setzt eine andere Unterrichtsorganisation (u.a. Doppelstunden) voraus und schafft eine neue Lernumgebung im Klassenzimmer: Wandfriese mit Postern, Fotos und Collagen, Wort- und Bildkarten, Vokabelnetzen und zahlreichen Textprodukten; ferner Wörterbücher, Bildbände, Lexika, weitere Informationsquellen zum Thema sowie Bastelmaterialien. Das Klassenzimmer wird so zur Lernwerkstatt, in der handlungs-und schülerorientiertes Lern- und Lehrverhalten oberstes Prinzip ist. Dazu gehört das selbstständige Arbeiten mit Informationsquellen, vor allem mit dem Wörterbuch und die Vermittlung von Arbeits- und Präsentationstechniken. Wann immer möglich, sollte der Bezug zu einer Partnerklasse im anglo- oder frankophonen Ausland hergestellt werden, um Inhalte aufzunehmen und zu vergleichen. Dadurch erhält die gestalterische Arbeit der Schüler/innen, die von eigenen Erfahrungen und Wünschen geprägt ist, ihre notwendige landeskundliche Aktualität, die durch den Einsatz der neuen Technologien noch erheblich gesteigert werden kann.

Ergebnisse und Perspektiven

Die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprojekts haben gezeigt, dass die beiden Modelle *Simulation globale* und *Storyline* aufgrund ihrer gleichgerichteten Zielsetzungen besonders geeignet sind, Prinzipien eines handlungs- und themenorientierten Unterrichts im schulischen Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Dabei kommt es zu einer deutlichen Verlagerung der Lernbereiche und der Lernaktivitäten: Das jeweilige Mitgestalten einer Rahmensituation (z.B. *Notre Ville*) und das Erfinden der Personen und ihrer Biografien (*Les habitants de notre ville*) stehen zunächst im Vordergrund der Unterrichtsaktivitäten. Diese Reihenfolge gibt der Lexik gerade in den ersten Phasen des Unterrichts gegenüber der traditionell überbetonten Grammatik ein ganz neues Gewicht. Zudem erlaubt der Ansatz, die Unterrichtsziele als Handlungsintentionen zu realisieren, die reale und fiktiv-kreative Phasen einschließen, lerner- und themenorientiert sind und bei der Ausgestaltung der situativen Kontexte eine möglichst große Beteiligung der Schüler/innen erreicht. In dieser Ausrichtung sowie durch die verstärkte Einbeziehung kreativer Lern- und Übungsphasen kann der Ansatz wichtige Impulse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen geben.

Die in der Fachdidaktik seit Jahren diskutierten und auch im Bildungsplan Baden-Württemberg aufgenommenen Positionen und Prinzipien eines stärker schüler- und projektorientierten Fremdsprachenunterrichts konnten so in Form von Kursmaterialien für ein Lernjahr konkretisiert werden. Damit sind im Forschungsprojekt FLuG wichtige innovative Ausgangspositionen für die Praxis abgesteckt worden. Die erarbeiteten Materialien konnten bisher teilweise in Klassen erprobt werden; die Erfahrungen und vor allem auch die Reaktion der Schüler/innen auf die veränderten Unterrichtsformen sind schon jetzt als überwiegend positiv einzustufen.

Anmerkung

1) Zur Forschungsgruppe (1998-2001) gehörten außerdem die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Dipl. Päd. Birgit Brümmer und Dipl. Päd. Doris Kocher, zu den parallelen Arbeitsgruppen (Englisch/Französisch) Lehrerinnen und Lehrer der Region Freiburg (OSA Freiburg). Die Unterrichtsmaterialien liegen bisher in folgenden projektinternen Veröffentlichungen vor: Module für einen offenen Englischunterricht (erarbeitet von D. Kocher, wiss. Begleitung K.-D. Fehse, method.-didaktische Beratung A. Kocher, U. Massler, M. Müller, A. Oswald. F. Ruf, M. Schuckenbrock, U. Weinbrenner). - Offene Themeneinheiten für den Französischunterricht, Realschule Klasse 7, Teil A, B, C, D (erarbeitet von B. Barth, B. Brümmer, K. Konrad, F. Delieux, O. Mentz, E. Rattunde).

Literatur

Bell, St. (1995): Storyline as an Approach to Language Teaching. *Die Neueren Sprachen* 94:1, 5-25. - Care, J.-M. (1992): Simulations globales. *Le francais dans le monde* 252/oct., 48-56.

Birgitta Soultanian

Die Schneewerkstatt

Vom Skikurs zum Wintererlebnis - Ein Projekt der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg

Skilaufen? Für viele ist das Schnee von gestern. Die einen fegen auf Snowboards über die Pisten, die anderen erklimmen in Schneeschuhen die Gipfel, manche üben sich im Big-Foot-Fahren und besonders Wagemutige stürzen sich im Schlauchboot oder auf dem Mountainbike die Berghänge hinab.

In der Schneewerkstatt, einem seit fünf Jahren existierenden Gemeinschaftsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg unter der Leitung der Sportdozenten Joachim Geyer und Jutta Hannig-Schosser, werden solche Formen des Wintersports in die Sportlehrerausbildung eingebunden. 40 Sportstudierende treffen sich jedes Jahr auf einem 2000 Meter hoch gelegenen Plateau in der Zentralschweiz, um in zehn Tagen neue Wege der Unterrichtsgestaltung im Fach Sport zu erkunden.

Sportliche Aktivitäten an den Vormittagen, vertiefende Kleingruppenarbeit an den Nachmittagen, themenorientierte Abendgestaltungen, flankiert von gemeinsamen Mahlzeiten, die von den Studierenden in der Selbstversorgerhütte organisiert und vorbereitet werden, strukturieren den Tagesablauf. Die ersten Tage sind von Grunderfahrungen in unterschiedlichen „Gleitgeräten" wie Rodeln, Big-Foot-Fahren, alpinem Skilauf und Snowboardfahren geprägt. Entlang von Kurzlehrplänen stehen dabei die schulisch relevanten Aspekte der Wintersportgeräte und deren didaktische Vermittlung im Vordergrund. In einigen Bereichen werden darüber hinaus neue Lehrwege entwickelt: Beim Snowboard beispielsweise wird paarweise gefahren, was Richtungsänderungen erleichtert, das Gefühl für den Kantenwechsel vermittelt und hilft, Anfängerstürze zu vermeiden. Während in den ersten Tagen für die Studierenden verpflichtend ist, jedes der angebotenen Sportgeräte wahrzunehmen, können sie in der zweiten Hälfte der Schneewerkstatt eine oder mehrere Disziplinen vertiefen und „erweiterte Erfahrungen" sammeln. Ob Springen oder Fliegen, ob das Erproben künstlicher Bodenformen wie Half-Pipes, ob halbtägige Skitouren oder Tiefschneefahren - je nach

Schweizer Alpenblick. Foto: Helga Epp.

Können entstehen Gruppenkonstellationen, bei denen anhand unterschiedlicher Wintersportgeräte gleiche Techniken erlernt und intensiviert werden. Big-Foot, Ski und Snowboard „carven" dann um die Wette den Hang hinunter.

In der Kleingruppenarbeit am Nachmittag stehen schulstufenspezifische oder fächerübergreifende Themen im Mittelpunkt. Iglus werden gebaut, ein Schneeskulpturenpark entworfen, eine Natur-Erkundungsrallye erprobt. Je größer der individuelle Anstrich der Projekte ist und je mehr die Studierenden ihrer persönlichen Kreativität Ausdruck verleihen, desto gelungener die Umsetzung der Lehrplaninhalte. Das Gleiche gilt auch für die Abendgestaltungen: Theaterspiele, Sportmassagen oder gemeinsames Musizieren sind Beispiele für den Erwerb eines Erfahrungsrepertoires, das zukünftige Schullandheimaufenthalte zu erleichtern vermag.

Die Schneewerkstatt versteht sich als alternative Ausbildungskonzeption zum traditionellen einwöchigen Skikurs. Letzterer war gemäß der gültigen Prüfungsordnung bis vor kurzem verpflichtend für alle Sportstudierenden der Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen, Real- und Sonderschulen. Auch die Sektion „Skilauf an Schulen" des Deutschen Sportverbandes (DGS) orientiert sich stark an den Sportarten Skilauf und Skilanglauf. In die aktuellen Lehrpläne jedoch ist etwas Bewegung gekommen: Die neuen Wintersportgeräte und gesellschaftliche Veränderungen wie die zu beobachtende „Individualisierung der Skitechnik" finden hier und da Beachtung.

Der vorgestellte Ansatz der Schneewerkstatt knüpft an diese Neuerungen an, indem er auf gesellschaftliche Trends mit pädagogischen Konzepten reagiert, die ermöglichen, Kinder und Jugendliche lebensnah zu unterrichten. Insbesondere vier thematische Aspekte leiten das Vorgehen an: eine an den Skilehrplänen ausgerichtete Fertigkeitsorientierung, eine an den Wintersportgeräten ausgerichtete Sachkompetenz, eine an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Handlungskompetenz und eine an ökologischen Fragestellungen ausgerichtete „Sport-Natur-Beziehung".

Die von Geyer und Hannig-Schosser bereits seit einigen Jahren durchgeführte Schneewerkstatt richtet sich vorrangig an Sportstudierende. Um die Anforderungen des Schulalltags noch genauer erfassen zu können, haben sie das Projekt im Jahr 2001 zum ersten Mal auch als Lehrerfortbildung angeboten. 40 ehemalige Sportstudierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, als gestandene Lehrerinnen und Lehrer mit ausreichend Schulerfahrung ausgestattet, meldeten sich für den Kurs an. Ein Fragebogen, der mit ein wenig Abstand zur Veranstaltung bearbeitet werden sollte, gab Aufschluss über die schulische Relevanz der alternativen Ausbildungskonzeption.

Wintersport ist mehr als Skifahren

Die Rückmeldungen bestätigten den Erfolg des neuen Weges der beiden Veranstalter. Durchweg unterstrichen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, wertvolle Erfahrungen für den Schulalltag gesammelt zu haben. Im Gegensatz zum bloßen Skikurs seien in der erweiterten Schneewerkstatt, so ein Lehrer, „viele fächerübergreifende Aspekte", auch im Sinne einer umfassenden „ästhetischen Erziehung" zum Tragen gekommen. Eine Lehrerin unterstrich die Vielfalt möglicher Lernerfahrungen, die dem Konzept innewohnen: „Neben dem anerkannt hohen sozial bildenden Wert solcher Veranstaltungen kommt hier noch die intensive Naturerfahrung und der hohe Erlebniswert des Elementes Schnee hinzu. Dies ist jedem Stadtaufenthalt vorzuziehen".

Auch der praktische Teil fand viel Anerkennung. Von den neuen Wintersportmöglichkeiten hat vor allem der Big-Foot begeistert, wurde er als Lerngerät entdeckt, das kinderleichte Handhabung, hohe Sicherheit, günstige Anschaffung und große Erfolgsaussichten für Anfänger wie Fortgeschrittene in sich vereint.

Wintersport ist mehr als Skifahren - das Projekt Schneewerkstatt setzt diese Idee handlungsorientiert, erlebnisnah und schulrelevant um. Der früher obligatorische Skikurs ist mittlerweile durch Winter- oder Sommersportkurse ersetzt worden. Die Teilnahme daran ist heute freiwillig; es liegt im Ermessen des künftigen Sportlehrers, ob für sein späteres Berufsleben ein solcher Kurs notwendig ist. Jutta Hannig-Schosser und Joachim Geyer haben freilich keine Probleme, genügend Interessenten für das zehntägige Bergplateau-Vergnügen zu finden. Lässt sich doch kaum einer ein solches „Wintererlebnis" entgehen, wie eine Teilnehmerin stellvertretend für viele betonte.

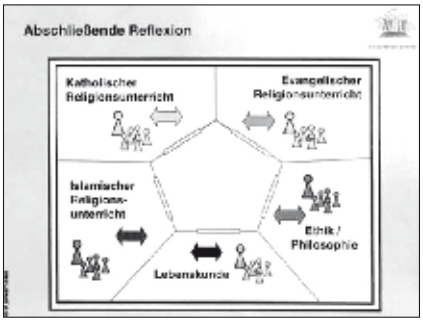
(gekürzter Nachdruck aus: Daktylos, PH Heidelberg, 2/2001)

Katja Boehme

Religionsunterricht im neuen Jahrtausend

Die Kooperierende Fächergruppe - Ein Beitrag des Religionsunterrichts zum fächerübergreifenden Unterricht

„Heute ist auch das Christentum genötigt, auf dem ‚offenen Markt' der Religionen und Weltanschauungen profiliert aufzutreten und zugleich mit anderen Positionen zu konkurrieren und in Kommunikation zu treten, wenn es nicht gesellschaftlich völlig bedeutungslos werden will." *Würzburger Synode (1974): Beschluss RU 1.2.1*



„Der Religionsunterricht sollte wieder mehr konfessionell geprägt sein und christliche Glaubensinhalte vermitteln!" - „Nein, er müßte ökumenisch orientiert sein und sollte konfessionell kooperieren!" - „Aber heute ist doch vor allem interreligiöser Dialog ein Gebot der Stunde!" - So die Reaktion von Studierenden der Pädagogische Hochschule Freiburg auf die Frage nach einem Religionsunterricht der Zukunft.

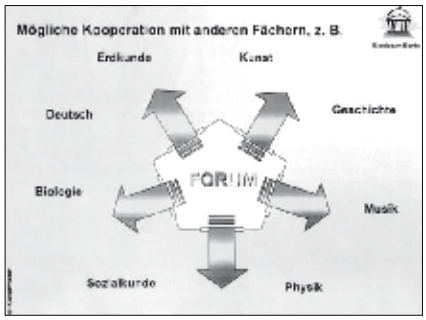
Kann es einen Religionsunterricht geben, der allen diesen Anforderungen gleichermaßen entspricht? Ja!

Zum Konzept der Kooperierenden Fächergruppe

Im Mai 1997 hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in ihrem Schreiben „Religiöse Bildung in der Schule" das Anliegen ihres Dokuments zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung" (1994) bekräftigt, „einen Lernbereich in Form einer Fächergruppe einzurichten, in dem die Fächer evangelische Religion, katholische Religion, Ethik (bzw. Philosophie oder Werte und Normen) und - je nach den regionalen Gegebenheiten - auch orthodoxer, jüdischer und gegebenenfalls islamischer Religionsunterricht in eine bestimmte, geregelte Beziehung zueinander treten. Die geltende rechtliche Stellung und Zuordnung der Fächer in der Fächergruppe bleibt davon unberührt."

Entsprechend dieses Desiderats haben die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg und das katholische Erzbistum in Berlin 1998 ein gemeinsames Positionspapier vorgelegt, das den Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in einer Fächergruppe von Schulfächern vorstellt, die etwa zwei Mal im Schuljahr für einen bestimmten Zeitraum in eine Kooperation treten. Dieses didaktische Konzept der Kooperierenden Fächergruppe lässt SchülerInnen in den Fächern katholischer, evangelischer, (je nach Bundesland ggf. islamischer oder jüdischer) Religionsunterricht, Ethik/Philosophie oder Lebenskunde zunächst getrennt lernen. In dieser ersten Phase wählen die beteiligten Fächer ein gemeinsames Thema unter Berücksichtigung der jeweilig gültigen Lehrpläne aus, das - etwa im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit - zuerst getrennt unterrichtet wird. Hier verdeutlichen die Fachlehrkräfte ihren Schülergruppen den Inhalt und Standpunkt der eigenen Religion bzw. Weltanschauung vor dem Hintergrund existentieller und ethischer Fragen. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Weise zu einer Begegnung und Auseinandersetzung mit dem religiösen oder weltanschaulichen Standort ihres Fachs befähigt werden (*religiöse Kompetenz*).

Auf die Phase des getrennten Fachunterrichts folgt in einer zweiten Phase die



eigentliche Kooperationsphase, die in einem gemeinsamen Forum besteht, das alle Lerngruppen zusammenführt. Hier ist es die Aufgabe der SchülerInnen, sich gegenseitig die ihr Fach auszeichnenden und erlernten Inhalte zu präsentieren. Das kann - je nach Klassenstufe und eingeübter Kompetenz - durch Schülerreferate, Gruppenpräsentationen, Ausstellungen, Dokumentationen, Exkursionen oder in anderen Projektformen geschehen. Indem die SchülerInnen sich vom Standort ihres Fachs aus mit den von ihren gleichaltrigen MitschülerInnen präsentierten anderen Positionen auseinandersetzen, wird Verständigung über religiöse, weltanschauliche und kulturelle Grenzen hinweg gefördert (*interreligiöse und interkulturelle Kompetenz*).

Eine etwa ein- bis zweistündige Diskussion über das Gelernte, die wiederum in kleinen, aber gemischten Lerngruppen geschieht, bildet die dritte Phase der Kooperation. „Dabei befinden sich in jeder Gruppe Schüler als ‚Spezialisten' aller beteiligten Fächer. Hier werden die Fragen der Forumsphase (Phase 2) erneut aufgeworfen und diskutiert." (Biernath, 106) Die vierte und letzte Kooperationsphase findet als abschließende Reflexion wieder in den ursprünglichen Lerngruppen des getrennten Fachunterrichts statt. Im Anschluss daran setzt sich der Unterricht in den einzelnen Schulfächern in gewohnter Weise fort.

Die Kooperierende Fächergruppe in der Praxis der Bundesländer

Die Kooperierende Fächergruppe zwischen den Fächern Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophieren mit Kindern/Philosophie wird bundesweit diskutiert und z.T. schon praktiziert. So ist sie schon seit dem 15. Mai 1996 im Schulgesetz (§ 7 III) des Landes Mecklenburg-Vorpommern verankert, in Hamburg und Bremen wurde ein solches Modell von den Kirchen ins Gespräch gebracht und in Berlin steht diesbezüglich eine Entscheidung an. Hatte in Schleswig-Holstein das Ministerium noch 1995 betont, dass „evangelische und katholische Religion und Philosophie [...] als Fächergruppe in stärkerem Maße als bisher auf die Zusammenarbeit miteinander und mit anderen Fächern angewiesen" sind (Runderlass Schleswig-Holstein), ordnete sie schon 1997 den Religionsunterricht und Philosopieunterricht „einer Fächergruppe zu [...], die sich mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz beschäftigt" (Nachrichtenblatt Schleswig-Holstein 261) und legte einen Entwurf möglicher Formen der Kooperation in der schulischen Praxis, im Studium und in der Weiterbildung vor (ebd.). In Sachsen-Anhalt erstellte im letzten Jahr eine Arbeitsgruppe eine Expertise zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, die den - wie es dort heißt - „Grundgedanken" einer kooperierenden Fächergruppe aufgreift („Ethik und RU in der Schule der Zukunft" 5.1.2).

Die Kooperierende Fächergruppe als ILL-Projekt

Diese - z.T. noch als Modell - diskutierten Ansätze einer Kooperation zwischen den Fächern Katholische Religion, Evangelische Religion und Ethik (oder Philosophie) in den verschiedenen Bundesländern zeigen, wie sehr auch der Religionsunterricht in der gesellschaftlichen, schulischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit gehalten ist, den Anforderungen einer inzwischen weltanschaulich pluralen, multikulturellen und interreligösen Gesellschaft mehr Rechnung zu tragen. Ein ILL-Projekt an der PH Freiburg will sich diesem Anspruch stellen. Im Sommersemester 2002 wurden in dem im Fachbereich Katholische Theologie/Religionspädagogik angebotenen Hauptseminar „Unterrichtsmaterialien für einen Religionsunterricht der Zukunft" nicht nur verschiedene didaktische Entwürfe zu Kooperationsformen des Religionsunterrichts vorgestellt und diskutiert, sondern auch Unterrichtsmaterialien erstellt, die im folgenden Wintersemester in einem Projekt in einer 9. Klasse der Realschulstufe der Staudinger Gesamtschule zur Anwendung kommen sollen. Für dieses Projekt ist geplant, dass die Fächer Katholischer und Evangelischer Religionsunterricht sowie Ethik zunächst getrennt das Lehrplanthema „Tod und was dann?" behandeln sollen. Dieser Unterricht, der von den FachlehrerInnen gegeben wird, soll von Studierenden begleitet werden. Anhand der von ihnen vorbereiteten Unterrichtsmaterialien sollen die Schüler und Schülerinnen die jeweilige religiöse und ethische Auffassung zu Tod und Sterben und die theologischen bzw. weltanschaulichen Reflexionen zu der Frage nach einem Weiterleben nach dem Tod kennen lernen. In diesen Unterrichtsmaterialien werden aber auch methodische Hinweise eingearbeitet sein, welche die SchülerInnen dazu befähigen, die erarbeiteten Inhalte in der Phase des gemeinsamen Forums sach- und schülerInnenbezogen zu präsentieren.

Auch für die folgende Phase der Diskussion sollen die vorbereiteten Unterrichtsmaterialien inhaltliche und methodische Hilfen bieten. Ein begleitendes Seminar, welches die Forschungsansätze zu fächerübergreifenden Unterrichtsformen behandelt, wird von Seiten der Schulpädagogik angeboten. Damit umfasst das ILL-Projekt mit dem vorbereitenden religions- pädagogischen Hauptseminar im SS 2002, dem Projekt an der Staudinger Gesamtschule und dem begleitenden Seminar der Schulpädagogik im WS 2002/03 sechs SWS und somit den für den Studiengang Realschule geforderten Umfang.

Das Projekt zur Kooperierenden Fächergruppe will einen Beitrag zur derzeitigen Diskussion leisten, auf welche Weise die zunehmende kulturelle wie religiöse Pluralität unserer Gesellschaft Inhalt des Religionsunterrichts sein kann, denn: „Die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihren Überzeugun- gen und das engagierte Gespräch mit ihnen gehören wesentlich zu einem zeitgemäßen konfessionellen Religionsunterricht." (Würzburger Synode (1974): Beschluss RU 2.7.1)

Literatur

Biernath, Andrea: Religionsunterricht für das neue Jahrhundert - Modell einer Fächergruppe. In: Andreas Herzig/ Burkard Sauermost (Hg.): ... unterm Himmel über Berlin. Glauben in der Stadt. Berlin 2001, 106-108. - Schreiner, Peter/ Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch. Münster 1998. - Simon, Werner: Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Ansätze fächerverbindender Koordination und Kooperation. In: Battke, A./Fitzner, Th./ Isak, R./Lochmann, U. (Hg.): Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Freiburg 2002, 310-325.

Reinhard Wunderlich

Das König-David-Projekt

Konzeption einer interdisziplinären Veranstaltung der Fächer Evangelische und Katholische Theologie/Religionspädagogik und der Theaterpädagogik

Die König-David-Überlieferung der hebräischen Bibel (Altes Testament), vor allem im 1. und 2. Buch Samuel, gehört zu den ältesten schriftlichen Zeugnissen in der Geschichte des Volkes Israel. Sie hat sowohl eine tragende Bedeutung für das Judentum wie auch für das Christentum, das sich vor allem über die messianischen Vorstellungen seiner jüdischen Wurzeln vergewisserte, und auch für den Islam, dem David der Typus für den Propheten Muhammed ist. (Abb. 3) Dem Begründer des ersten eigenständigen Großreiches auf dem Boden Syrien-Palästinas galten, vor allem in späteren Zeiten bis in die Jesus-Zeit hinein und weit darüber hinaus, die Hoffnungen auf eine eigentliche Heilszeit durch die Wiederherstellung eines solchen Reiches (dynastisches Denken) oder durch das Anbrechen des Gottesreiches für alle Menschen (individuelles Denken). Dabei wird David in den biblischen Texten nicht als Ideal vorgestellt, sondern es wird gerade auch von seinen Schattenseiten erzählt, die immer wieder an Gottes Willen für eine lebendige Zukunft gemessen werden.

Bis in unsere Tage hinein finden sich religiöse, künstlerische und kulturelle Spuren einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem „gemischten" Königs-Charakter. Gleichwohl ergeben sich vielerlei Fragen zur didaktischen Bearbeitung, insofern diese David-Erzählungen erheblich von den Wertvorstellungen der westlichen Welt des beginnenden 21. Jahrhunderts abweichen. Warum eine Einführung in monarchische Vorstellungen, wo doch Demokratie Bildungsziel sein muss? Warum die eigene Kultur und Religion mit Einsichten über antike Kultur und Religion belasten? Warum alttestamentliche Familienstrukturen kennen lernen auf dem gegenwärtigen Erfahrungsfeld der (oft fragmentierten) Kleinfamilie? Warum sich mit „schuldigen Helden" befassen, wo wir doch heute Vorbilder brauchen? Warum kriegerische Auseinandersetzungen erörtern, wo die Friedensfähigkeit gegenwärtig gefragter denn je ist? Warum indirekte theologische Rahmung politischer Geschichtsschreibung, wo gegenwärtig öffentliche Theologie kaum mehr Plausibilität besitzt?

In drei großen Stationen wollen wir uns im König-David-Projekt einer solchen kritischen Auseinandersetzung in religionsdidaktischer Perspektive nähern. Jede Station (= spezifische Veranstaltung) kann *einzeln* besucht werden, im Rahmen des Studiums Interdisziplinäres Lehren und Lernen (GH) bzw. Interdisziplinäre Studien (R) sind jedoch alle drei Veranstaltungen, die besonders aufeinander abgestimmt sind, im Zusammenhang verbindlich zu belegen.

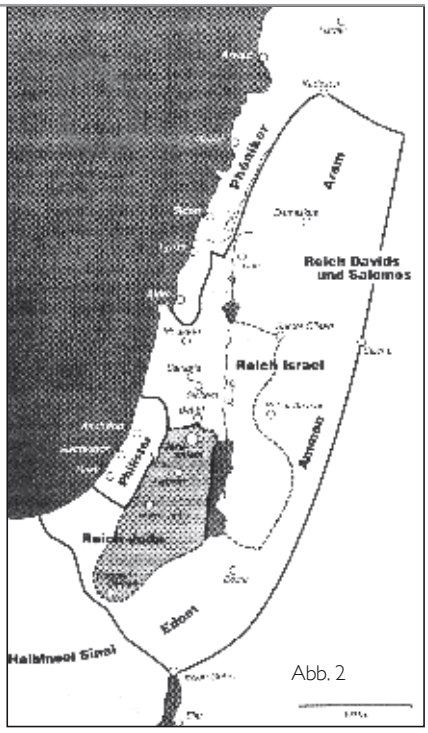


Abb. 2

Abb. 1: Szene aus dem Theater-Projekt zu König David.

Die Exegese-Station

In dem Hauptseminar „König David und seine Zeit" mit Prof. Dr. Feininger soll es um eine Einführung in die literarischen Quellen und historischen Sachverhalte der Zeit und Person des *David* im 10. Jh. v. Chr. gehen. Davids Leben und Aufstieg zum König von ganz Israel gehört zu den vielfältigen und spannenden Ereignissen der Geschichte Israels, die in der neueren Forschung unterschiedliche Bewertungen erfahren haben (Abb. 2). Literaturwissenschaft und Archäologie haben das David-Bild neu geprägt und schärfer konturiert. Die farbigen Ereignisse aus dem Leben Davids sind religionspädagogisch wertvoll und existentiell tiefsinnig; seine unüberbietbare Rolle im Judentum bis heute macht die Beschäftigung mit ihm auch interreligiös unverzichtbar.

Die Bibeldidaktik-Station

In der Vorlesung „Motive des Glaubens. Einführung in die Bibeldidaktik" mit Prof. Dr. Wunderlich soll es um die grundlegenden Probleme der Vermittlung der Bibel und ihrer vielfältigen Überlieferungsstränge (einschließlich der zentral darin eingebetteten König-David-Überlieferung) gehen. Das Grundbuch des christlichen Glaubens ist die Bibel. In dieser einen Zeitraum von ca. 2000 Jahren umspannenden „Bibliothek" sind die entscheidenden Motive des Glaubens grundgelegt und tradiert. *Was* aber ist an biblischen Inhalten *warum* und *wozu* an Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Schulen im beginnenden 21. Jahrhundert zu vermitteln und *wie* könnten sich solche Traditions- und Transformationsprozesse im Religionsunterricht ereignen? Die Vorlesung möchte auf diese entscheidenden Fragen einer jeden Bibeldidaktik Antworten suchen und ein Spektrum von Möglichkeiten für einen angemessenen Bibelunterricht eröffnen.

Die Theaterpädagogik-Station

Zusammen mit dem Schauspieler- und Theaterpädagogen-Ehepaar Peter und Undine Andersonn vom „theater musentümpel" werden an einem Wochenende in der Freiburger Karlschule exegetische und didaktische Erkenntnisse zusammengeführt und um bibliodramatische Gestaltungsversuche wegweisend ergänzt. Zunächst wird in einer Schulaufführung für Grund- und Hauptschüler das vom Ehepaar Andersonn neu erarbeitete Theater-Projekt zu König David vorgestellt. Damit gewinnen wir Einblick in den Gesamtzusammenhang der Möglichkeiten einer sog. „Commedia biblica", die der inneren Dynamik der Geschichten und ihrer stärkenden Erfahrungen der Menschen mit Gott durch körperbetonte Spiel- und Erzählmethoden auf die Spur kommen will. (Abb. 1) Sodann sollen in einem Workshop handwerkliche Grundlagen des Theaterspielens und des Geschichtenerzählens vermittelt werden. Dabei wird vor allem auch auf die konkreten „Spielprobleme" der Teilnehmer eingegangen: Neben dramaturgischen und inszenatorischen Problemen sieht sich der Lehrer/die Lehrerin immer wieder mit Mängeln in der Darstellung und mit Fragen der Konzeption konfrontiert. Oft fehlt es nur an der spielerischen Erfahrung, um aus den unbestreitbar existierenden Nöten künstlerische Tugenden zu machen. Eine wesentliche Aufgabe dieses Seminars ist es, der eigenen pädagogischen Erfahrung und Intuition eine Reihe von Spiel- und Arbeitsmethoden an die Seite zu stellen, die sich alle um die zentralen spielpädagogischen Elemente *Körper, Stimme, Raum* gruppieren lassen. Eigene ausgearbeitete Spielszenen zu König David sollen das Projekt abschließen und zu elementaren religionsdidaktischen Entscheidungen in exegeti- scher Verantwortung herausfordern. Sie werden im Bereich „Interdisziplinäre Studien" (R) als im Rahmen einer Projektprüfung geforderten Präsentation gewertet (hinzu kommt noch eine schriftliche Reflexion des Workshops und ein 30-minütiges Kolloquium), im Bereich des „Interdisziplinären Lehrens und Lernens" (GH) als Teilleistung für den Erwerb eines Hauptseminarscheins (einschließlich eines 15-minütigen Kolloquiums).

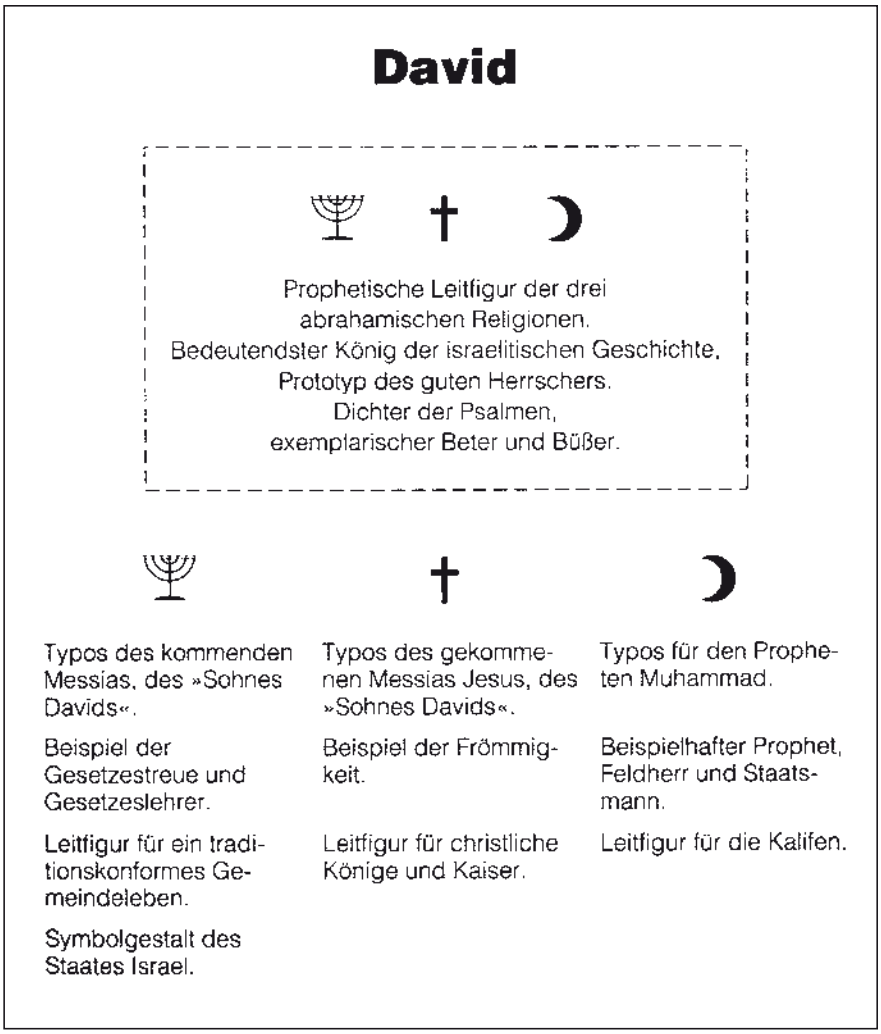


Abb. 3: Die Bedeutung König Davids für Juden, Christen und Muslime.

Traudel Günnel/Rainer Deißler

Bild und Ton

StudentInnen planen und realisieren multimediale Projekte für die pädagogische Praxis

Der Mediator ist ein an Schulen in Baden-Württemberg weitverbreitetes Autorensystem, mit dem sich kleine Bild-Ton Produktionen recht einfach herstellen lassen. Diese Multimedia-Produktionen können entweder als Unterrichtsmaterialien eingesetzt oder handlungsorientiert mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen in Schule, Freizeit oder Fortbildung erstellt werden. Inwieweit lässt sich für die PH ein Seminarangebot konzipieren, durch das Studierende den Umgang mit diesem Autorensystem erlernen und wie können sie gleichzeitig dazu anregt werden, sich mit der Frage auseinander zu setzen, ihre Kenntnisse in schulischen und außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern einzubringen?

Titelseite der CD-Rom mit den Seminarergebnissen.

Der Rahmen

Im Sommersemester 2001 hatten wir erstmalig - als Testlauf - ein 2-stündiges Seminar zum Entwurf und der Realisierung von Multimedia-Projekten mit dem Autorensystem Mediator angeboten. Es zeigte sich schnell, dass für Studierende ohne Vorkenntnisse in Bild- und Tonbearbeitung der Zeitrahmen viel zu eng bemessen war. Daher haben wir im folgenden Wintersemester eine vergleichbare Lehrveranstaltung nochmals 4-stündig als ILL/IDS Seminar(Interdisziplinäres Lehren und Lernen/Interdisziplinäre Studien) wiederholt. Jetzt konnten medien-pädagogische, -didaktische, -ästhetische und informationstechnische Aspekte zufriedenstellend behandelt werden. Dabei erwies sich die Zusammenarbeit zwischen den DozentInnen mit ihrer unterschiedlichen fachlichen Ausrichtung (Medien/Mathematik) als sehr fruchtbringend.

Das Seminarkonzept

Das gesamte Seminar war handlungsorientiert konzipiert. Studierende sollten zunächst in kleinen Gruppen (2-4 Studierende) ein Multimedia-Projekt (Bild-Ton-Text) inhaltlich bezogen auf ihren Studienbereich (Diplom/Lehramt GS/HS) entwerfen. Sie sollten die Durchführung planen, ein „Drehbuch" erstellen und arbeitsteilig realisieren. Mit Hilfe der aus der eigenen Produktion gewonnenen Erfahrung sollten sie in einem zweiten Schritt die Durchführung eines ähnlichen Multimedia-Projekts mit einer fiktiven Gruppe in der Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung planen und dafür einen Seminarplan erstellen (inklusive Zeitvorgaben). Kontinuierlich wurden im Seminarverlauf zudem Fragen der Medienrezeption, Medienästhetik, Mediengestaltung sowie Medienpädagogik und -didaktik thematisiert. Als Produktionsrahmen diente das Autorenprogramm Mediator. Bilder wurden mit der digitalen Photo-Kamera aufgenommen, mit dem Scanner digitalisiert oder aus dem Internet „bezogen" und mit dem Graphikprogramm Image (Micrografx) oder noch einfacheren Graphikprogramm bearbeitet. Eine Cassettenrecorder-Aufnahmeeinheit mit Mikrophon und CDs dienten als Quelle für Tondateien, die mit einem sehr einfachen Schnittprogramm nachbearbeitet wurden. Hier reichte das Spektrum von nur geringen Vorkenntnissen der Studierenden im Umgang mit dem Computer und Textsystemen bis zu fast professionellen Fertigkeiten in Bezug auf multimediale Produktion.

Der Seminarverlauf

Nach einer kurzen Einführung in das Programm „Mediator" an Hand von Beispielen mussten sich die Studierenden in kleinen Gruppen jeweils auf eine Projektidee einigen und dafür im Laufe der nächsten Seminareinheiten ein immer detaillierteres Drehbuch entwickeln. Parallel hierzu erhielten sie eine Einführung in die benötigten Aufnahme- und Bearbeitungstechniken für Bild und Ton und nahmen an Übungen zur Hörwahrnehmung und zum Schreiben und Sprechen fürs Hören teil. Die sich anschließende Produktionsphase nahm mehrere Sitzungen in Anspruch, in denen die Gruppen individuell betreut werden konnten. Da die Multimediaprojekte der einzelnen Gruppen von ganz verschiedener Natur waren, musste stark differenziert werden. Unter den Studierenden entwickelte sich eine intensive Zusammenarbeit, wobei die „ExpertInnen" den „AnfängerInnen" zur Seite standen. Nach Beendigung der Produktionsphase stellten alle Gruppen ihre Projekte im Plenum vor.
Auf Grund der gemachten eigenen Erfahrungen entwickelte jede Gruppe einen Seminarplan für die Realisierung eines Projektes für eine fiktive Zielgruppe aus ihrem Studienbereich.

Eine Sammlung von Problemen, die während der Projektrealisierung auftraten, wurde von einem Studierenden nach Rücksprache mit den Gruppen angelegt, um bessere Hilfestellungen für zukünftige Seminare zu ermöglichen.

Ergebnisse und Erfahrungen

Alle Multimediaproduktionen und die Planungen zur Durchführung von Projekten der Studierenden wurden auf einer CD dokumentiert, so dass nach Seminarende die gesamten Arbeitsergebnisse allen TeilnehmerInnen zugänglich waren, die Sammlung der Projektplanungen liegt auch gedruckt vor.[1] So haben die Studierenden die Möglichkeit, über das eigene Projekt hinaus mit den Seminarergebnisse der anderen weiterzuarbeiten.
Viele TeilnehmerInnen mit nur geringen Vorkenntnissen erarbeiteten sich Grundkompetenzen in der Produktion von multimedialen Präsentationen/Projekten mit SchülerInnen, die unmittelbar in die schulische Praxis hineinwirkten: So konnten im Bereich Interdisziplinäre Studien (IDS) für Realschulstudierende praktische Arbeiten an Schulen vergeben werden, die nach Unterstützung durch Studierende bei multimedialen Projekten vor Ort nachgefragt hatten. Eine wissenschaftliche Hausarbeit in der Grundschule zur Präsentation der Schülerarbeit einer Unterrichtseinheit in Biologie ging ebenfalls aus dem Seminar hervor. Für in der Praxis tätige LehrerInnen mit Vorerfahrungen in multimedialen Projekten gab das Seminar Anstoß und Hilfe für die Produktion umfangreicherer multimedialer Darstellung ihrer Schule.
Die abwechselnde und oft gemeinsame Betreuung der Studierenden durch zwei DozentInnen sowohl in pädagogischen als auch technischen Fragen erwies sich als sehr fruchtbar. Auf der anderen Seite war gerade diese enge Zusammenarbeit und Abstimmung für die SeminarleiterInnen zeitaufwendig.

Alternativen und Erweiterungen

Ein noch einfacher zu handhabendes, weniger leistungsfähiges Präsentationssystem (z.B. Powerpoint oder reine „Diashow-Systeme“) könnten zum Einsatz kommen, da für die Schule bis zur Sekundarstufe I weniger die technisch aufwändige Gestaltung einer Präsentation als vielmehr die Erarbeitung von Materialien hierfür (Texte, Bilder, Interviews) im Vordergrund stehen wird. Auf der anderen Seite könnte man auch noch leistungsfähigere Autorensysteme (Toolbook, Macromedia Director) in Betracht ziehen.
Da diese teuren Systeme in Schulen meist nicht vorhanden sein werden und deren erweiterte Möglichkeiten im schulischen Bereich nicht benötigt werden, wäre dies eher für Studierende interessant, die im Bereich der Medienproduktion tätig sein wollen. Auch reine HTML-Editoren könnten das Autorensystem ersetzen. Zudem könnte zukünftig an die Einbindung kleinerer Video-Produktionen gedacht werden, wenn die technische Ausstattung und der verfügbare Zeitrahmen dies zulassen.

Ausblick

Einige technische Verbesserungen bei Digitalkamera und Rechnern könnten die Qualität der Produktionen noch verbessern, ansonsten war die Ausstattung für die Seminargröße ausreichend. Die allgemeine Einführung in die technische Handhabung von Software und Geräten kann verkürzt werden, da je nach Projektidee die Bedürfnisse der Studierenden sehr verschieden waren. Hilfestellungen könnten dann eher differenziert bei konkret auftretenden Problemen in den Gruppen gegeben werden.
Auf keinen Fall darf aufgrund des „Produktionsfiebers“ zur Erstellung der Multimediaproduktion auf Lehreinheiten verzichtet werden, die im Sinne eines umfassenden Begriffs von Medienkompetenz darauf ausgerichtet sind, Fragen der Medienrezeption, -ästhetik, und -gestaltung sowie medienpädagogische und medientheoretische Aspekte zu thematisieren.
Das Seminar wird auf Grund der sehr positiven Erfahrungen im WS 02/03 wiederholt, da sich gerade die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowohl für die Studierenden als auch für die SeminarleiterInnen außerordentlich bewährt hat. Auf beiden Seiten sind Lernfortschritte zu verzeichnen. Die unterschiedlichen Lehrstile von DozentInnen mit unterschiedlichem Fachhintergrund ergänzten sich sehr gut, was positiv verzeichnet wurde. Vor allem: Das Seminar hat allen Beteiligten große Freude bereitet!

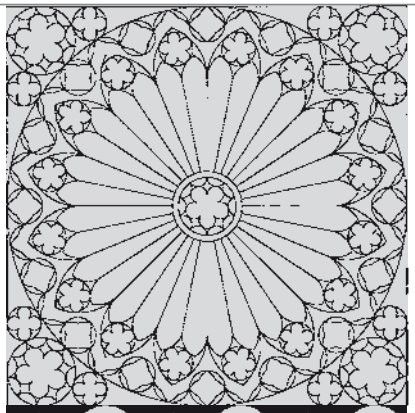
Anmerkung
1) Die CD-Rom und die schriftlichen Materialien sind im Medieninstitut zu erhalten.

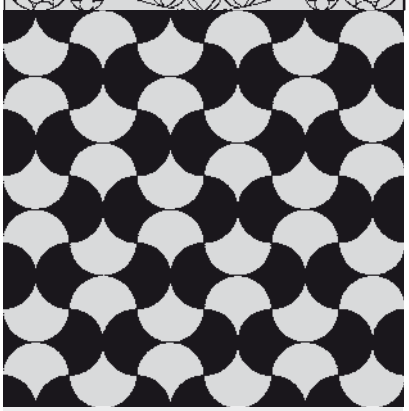
Ulrich Grevsmühl

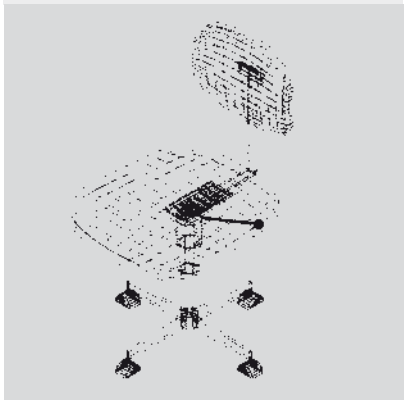
Von Handys, Stühlen, Polyedern, gotischen Maßwerkfenstern und vielem mehr

Design - Ausgangspunkt für interdisziplinäre Projekte

Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff Design hören? An schicke Kleidung, an stilvolle Möbel, an schnelle Autos? Auf alle Fälle sicherlich an Dinge, die viel Geld kosten. Dabei definiert das Fremdwörterlexikon den Begriff Design recht schlicht als *Zeichnung, Muster, Entwurf.* Und in der Tat führt jede Gestaltung zu einem Design, sei es der Stuhl, den Schüler/innen im Werkunterricht entwerfen oder das neue Handy, das Nokia oder Siemens auf den Markt bringen. Mehr noch: gutes Design findet sich heutzutage in den meisten Konsumgütern und in jedem Kaufhaus und ist für jedermann/frau schon für relativ wenig Geld zu haben.
Design spielt in unserer heutigen Gesellschaft eine herausragende Rolle. Es schafft eine Verbindung von Kunst und Technik, von Wissenschaft, Industrie und Wirtschaft. Design ist die kreative Anwendung







von mathematischem, speziell geometrischem Wissen, von Einsicht in Lebensabläufe und Zusammenhänge. Es verbindet Menschen, Ideen und Objekte und schafft dadurch für uns die Lebensqualität in einer industriellen, technologischen und vom Konsum bestimmten Gesellschaft. Aus der Sicht des Marketing Managers kreiert speziell das Produktdesign einen wesentlichen Anteil einer *Corporate Identity*. Am Design eines Produkts erkenne ich als Kunde meine Marke, finde ich meine Kultur wieder und kann dadurch - was wichtig für die Wirtschaft ist - in Kommunikation mit *meinem* Unternehmen treten.

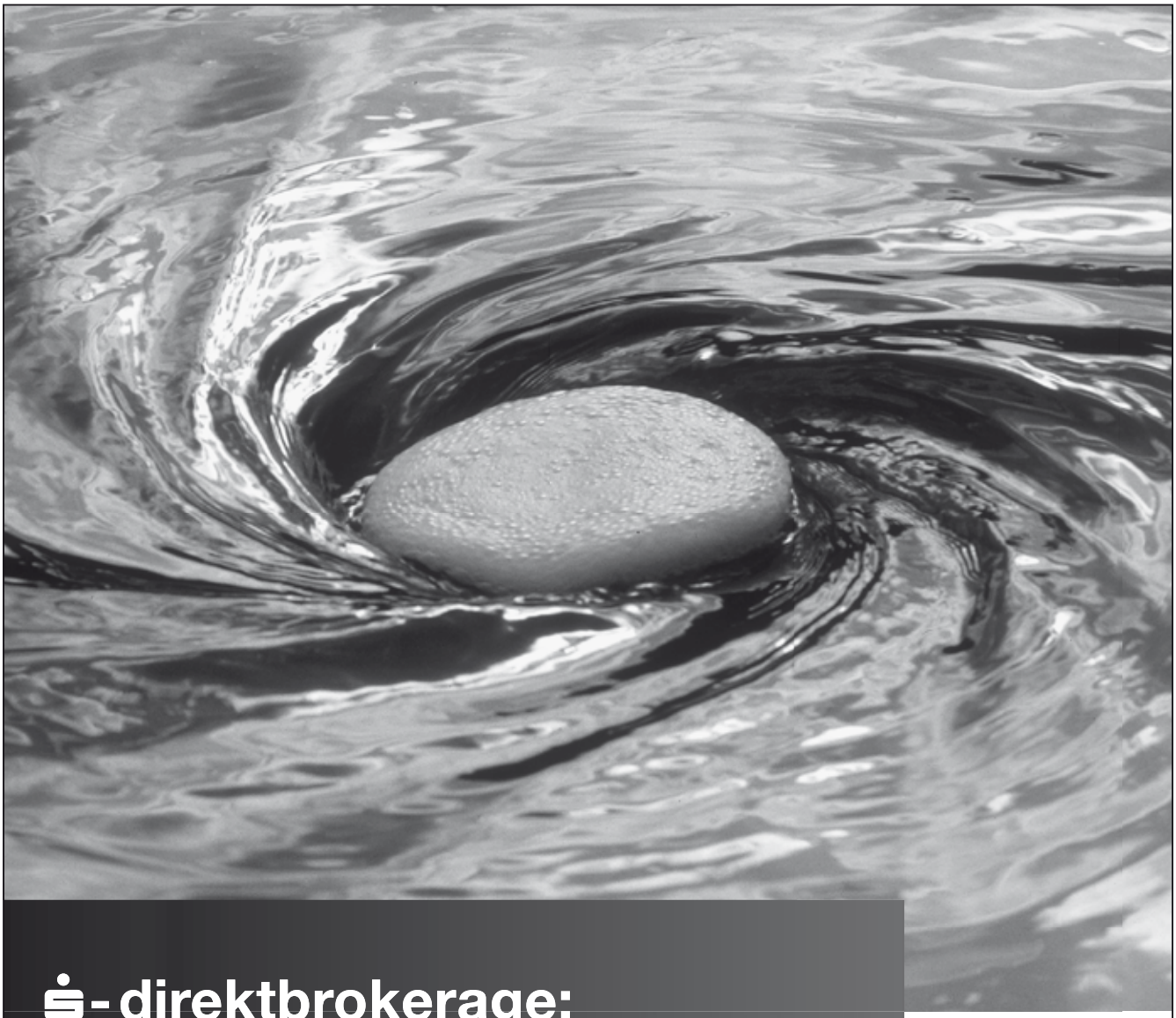
Interdisziplinäres Lehren und Lernen hat in den vergangenen Jahren in der Lehrerausbildung wesentlich an Bedeutung gewonnen. Der fächerverbindende Ansatz stellt bei der Vermittlung spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten eine besondere Herausforderung an die Lehre dar. Projekte können sich nicht nur auf unsere Hochschule beziehen, sondern müssen auch aktuelle Anforderungen der Gesellschaft und Industrie berücksichtigen. In diesem Zusammenhang kann die Hochschule eine wichtige Brücke zur Industrie in der Region sein und professionelle Kontakte zu Betrieben und Forschungseinrichtungen herstellen.

Modernes Design wird heute am Computer mit spezieller Software als sogenanntes Computer Aided Design (CAD) erstellt. Für den Experten stellen solche Programme komplexe Werkzeuge mit schier unendlich vielen Möglichkeiten dar. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die meisten CAD-Programme in den letzten Jahren wesentlich benutzerfreundlicher konzipiert wurden. Das an unserer Hochschule verfügbare AutoCAD 2000 von Autodesk besitzt einen Kern, der in 20 - 30 Stunden gut erlernbar ist und mit dem bequem und komfortabel auch anspruchsvolle 2D- und 3D-Objekte erstellen werden können. Es ist ein modernes Handwerkszeug zur Bearbeitung geometrischer Probleme. Dennoch muss der Benutzer/die Benutzerin über Grundkenntnisse in Geometrie verfügen und ein gutes Raumvorstellungsvermögen besitzen. Darüber hinaus bietet es in der Grundsoftware integrierbare Applikationen, die für Architekten, Ingenieure, Techniker und Designer die jeweiligen speziellen Anforderungen abdecken.

Projektziele

Deklariertes Ziel des vor zwei Jahren begonnen Projekts des Verfassers ist die Anwendung der Geometrie auf praxisbezogene Problemstellungen im Design konkreter Objekte. Ausgehend vom jeweiligen Wissensstand der Studierenden werden zwei- und dreidimensionale Objekte entworfen, gezeichnet und dargestellt. Dementsprechend arbeiten die Studierenden in einem Teilbereich ihrer Wahl und eignen sich die dazu notwendigen Kenntnisse in CAD an. Schwerpunkte bildeten im wesentlichen Bereiche der zwei- und dreidimensionalen Geometrie, der Technik mit Maschinenbau und Möbelbau sowie der Architektur. Beispiele reichen von einfachen Parkettierungen, Polyedern und Sternenkörpern bis hin zu aufwendigen Stilmöbeln, Maschinenteilen, architektonischen Bauelementen wie z.B. gotischen Maßwerkfenstern und Brückenbauten. Einen besonderen Schwerpunkt bildet zudem der Hochschulcampus mit den verschiedenen Gebäuden in Innen- und Außenansicht.

Eine weitere Komponente des Projekts ist die Zusammenarbeit mit der Industrie. Reger Informationsaustausch findet dabei mit verschiedenen Firmen der Region statt, die CAD-Programme, insbesondere AutoCAD, zum Design und zur Fertigung von Gebrauchsgütern verwenden. Mit Unterstützung der Industrie und Handelskammer Oberrhein wurden hierbei Kontakte zu einer ganzen Reihe mittelständischer metall- und holzverarbeitender Betriebe geknüpft, zum Fraunhofer Institut für solare Energietechniken sowie zu verschiedenen Software-Firmen. In diesen Betrieben konnten die Teilnehmer/innen bei speziell dazu angesetzten Besuchen und Demonstrationen die industriellen Prozessvorgänge, angefangen vom Design bis hin zur Fertigung miterleben. Zudem besteht für die Teilnehmer/innen im Rahmen ihrer jeweiligen Studiengänge die Möglichkeit, ein mehrwöchiges Industriepraktikum in diesen Betrieben zu absolvieren.



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

Wolfgang Schwark

Profilbildung durch ein neues Instrumentarium

Struktur- und Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2001 - 2005)

Um den Kontext des Themas abzubilden: Die so genannte Hochschulreform Stufe III ist weitgehend abgeschlossen. Die Kommentatoren der novellierten Hochschulgesetze, allesamt Juristen aus dem Wissenschaftsministerium, erläutern deren Intentionen: Sie halten das Modell der deutschen Universität - und damit meinen sie alle Hochschularten - als einer absichtslosen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden für überlebt. Die Beschäftigung mit zweckfreier Wissenschaft in „Einsamkeit und Freiheit" sei überholt. Heute gehe es unter den Bedingungen der Globalisierung um Wissensproduktion. Im Wettbewerb seien die Hoch-schulen gefordert, in Forschung, Lehre und Studium unternehmerisch tätig zu werden und mit strategischem Weitblick zu operieren. Diese Zielsetzung sei zwangsläufig mit einem höheren qualitativen Anspruch an Leitung, Organisation und Führungsinstrumentarien verbunden. Beim bisher erreichten Umsetzungsstand heißt das für die Pädagogische Hochschule Freiburg: Der Hochschulrat ist eingerichtet, der auf fünf Jahre angelegte Struktur- und Entwicklungsplan ist verabschiedet und vom Ministerium genehmigt. Ein Globalhaushalt wird nach und nach eingeführt, eine Kosten- und Leistungsrechnung wird aufgebaut; ein differenziertes Controlling-System wird Schritt für Schritt etabliert. Die landesweite, systematische, regelmäßige, hochschul- und hochschularten-übergreifende Evaluation ist angelaufen.

So wird es in den nächsten Jahren weitergehen. Auch wenn die unternehmerische Perspektive in ihrer bislang intendierten Radikalität für die Pädagogischen Hochschulen so nicht gelten darf - wir haben es in erster Linie mit Bildung und Erziehung und nicht mit Renditeerwägungen zu tun -, müssen wir uns Erwartungen stellen, die insbesondere über die Lehrerbildung hinausweisen.

In einer modernen Gesellschaft, die sich immer stärker als eine lernende Gesellschaft versteht, ist es unabdingbar, Bildung und Qualifizierung nicht nur von der Schule, sondern von vielen Lernfeldern aus umfassend zu betrachten - nicht zuletzt vor dem Hintergrund der immer wieder beschworenen Formel des lebenslangen Lernens. Nicht Großmannssucht oder Profilierungsgehabe leiten uns. Für uns sind die funktionalen Erfordernisse und Notwendigkeiten der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung maßgeblich. Dazu gehört, dass wir uns mittelfristig am so genannten Bildungsmarkt, d.h. auf mehreren Qualifizierungsfeldern positionieren. In diesem mittel- und langfristig angelegten Prozess kommt der Struktur- und Entwicklungsplanung ein besonderer Stellenwert zu. In § 24 b Abs. 2 PHG heißt es: „Die Pädagogischen Hochschulen stellen mehrjährige Struktur- und Entwicklungspläne auf und schreiben sie regelmäßig fort. Diese stellen die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen und die vorgesehene fachliche, strukturelle, personelle und finanzielle Entwicklung dar. Sie bezeichnen insbesondere die Schwerpunkte der Ausbildung und der Forschung sowie die in den einzelnen Studiengängen angestrebte Ausbildungskapazität." Der Hochschulrat, der für die Entwicklung des Systems zuständig ist, beschließt die Struktur- und Entwicklungsplanung, das Wissen- schaftsministerium genehmigt sie abschließend.

Der erste Schritt ist getan

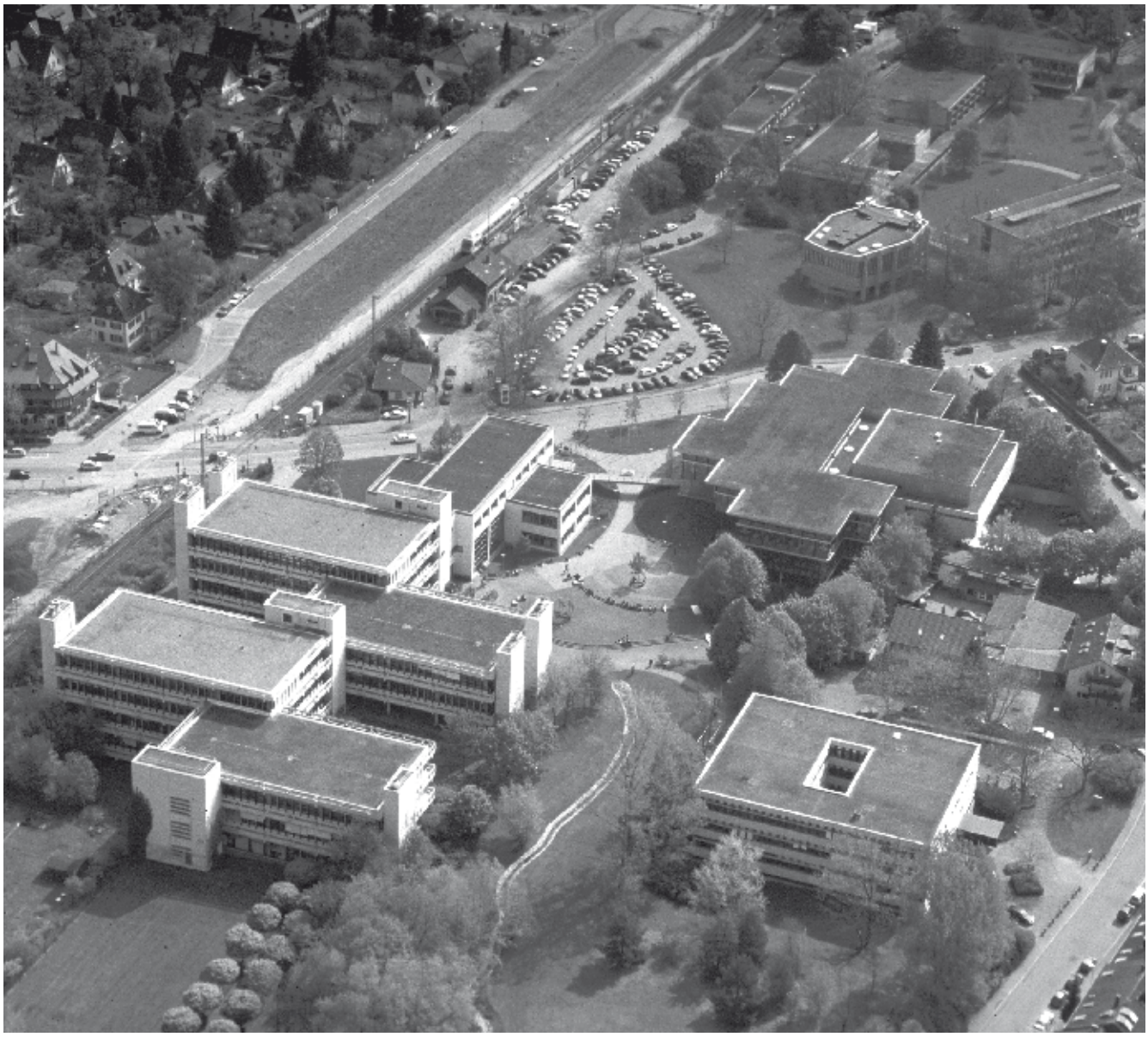
Die Pädagogische Hochschule Freiburg hat als erste Hochschule Baden-Württembergs einen Struktur- und Entwicklungsplan vorgelegt, der seit einem Jahr in Kraft ist. Er beschreibt die Entwicklungsziele für die Jahre 2001 bis 2005. Neben den Pflichtaufgaben, die angesichts des drohenden Lehrermangels verstärkt in das Blickfeld rücken, sind dies für den Leis- tungsbereich Forschung die Entwicklung, Implementation und Evaluation mediengestützter Unterrichtskonzepte, Projekte zur Weiterentwicklung der Sekundarstufenpädagogik, Forschungsvorhaben zur Profilthematik Europa, zum frühen Fremdsprachenlernen, zur europäischen Mehrsprachigkeit und eine deutliche Akzentuierung der Frauen- und Geschlechterforschung.

Für den Leistungsbereich Lehre und Studium sollen die Curricula für die Europalehrämter einschließlich des binationalen integrierten Teilstudiengangs Pädagogische Hochschule Freiburg - Université de Haute Alsace Mulhouse (IuFM d'Alsace) weiterentwickelt werden. Ein gestufter Studiengang Mediendidaktik mit den Abschlüssen BA und MA soll gemeinsam mit der Universität Freiburg geplant und umgesetzt werden. Die Modularisierung des Studiums soll ebenso wie das European Credit Transfer System (ECTS) vorangebracht werden. Die Quote der ausländischen Studierenden soll erhöht werden. Solche Akzentuierungen müssen über einen vermehrten Sachmittel- und Personaleinsatz eingelöst werden.

Überlast und Innovation

Angesichts der chronischen Unterfinanzierung der Pädagogischen Hochschulen sind die Möglichkeiten begrenzt. Ein im Struktur- und Entwicklungsplan vorgesehener Stellenpool soll dafür teilweise eingesetzt werden. Nur sind die Handlungsspielräume außerordentlich eng; darüber hinaus verändern sie sich ständig. Der Hinweis auf die zunehmende Bedeutung des Lehramtsstudiums und die Auslastung von ca. 200 % in Deutsch, Englisch, Mathematik, Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie erzeugen einen starken Druck, der bei einer Fortschreibung des Struktur- und Entwicklungsplans entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen kann.

Es ist nicht auszuschließen, dass Ziele entweder zurückgenommen oder aus anderen Quellen bedient werden müssen. Aber das von der Landesregierung für alle



Der Campus der Pädagogischen Hochschule Freiburg aus der Vogelperspektive. Foto: Michael Klant.

Pädagogischen Hochschulen beschlossene Überlastprogramm, das sich bis ins Jahr 2011 erstreckt und insgesamt 25 Mio. umfasst, ist geeignet, die Situation zu entspannen. Den genannten Überlastfächern kann teilweise geholfen werden. Die Wahrscheinlichkeit wächst, dass die im Grundsatz formulierten Ziele des Struktur- und Entwicklungsplans realisiert werden können. Um das zu gewährleisten, müssen entsprechende Instrumentarien eingesetzt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei Zielvereinbarungen, die dazu dienen sollen, das Profil der Hochschule zu stärken, die Qualität in Forschung, Lehre und Studium zu steigern, innovative Maßnahmen zu fördern und das vorhandene Leistungsangebot quantitativ und qualitativ zu verändern. Das Ganze macht nur dann Sinn, wenn bei innovativen Projekten entsprechende Leistungsanreize gemacht werden können. Das ist gegenwärtig kaum möglich. Immer noch sind 92,5 % unserer Mittel in Form von Personalausgaben gebunden, der vorhandene Rest muss ganz überwiegend dafür eingesetzt werden, den Pflichtbereich zu bedienen.

Das Wissenschaftsministerium beabsichtigt zusammen mit dem Centrum für Hochschulentwicklung, einen Pilotversuch „Zielvereinbarungen" zu starten. Er ist für die Pädagogische Hochschule u.a. deshalb interessant, weil das Wissenschaftsministerium die Hälfte der dabei anfallenden Kosten übernimmt. Das Auswahlverfahren ist angelaufen.

Alles in allem: Zwar bewegen wir uns im Sinne der politischen Vorgaben in unternehmerisches Fahrwasser, doch geht alles sehr langsam voran. Das muss nicht unbedingt ein Nachteil sein. Die betuliche Geschwindigkeit trägt möglicherweise dazu bei, Fehler, die andere machen, nicht zu wiederholen.

Über die operative Ebene hinaus hat der Struktur- und Entwicklungsplan ein Positivum: Fakultäten, Senat, Rektorat und Hochschulrat haben sich in einem mehr oder minder intensiven Reflexionsprozess auf Ziele für die kommenden Jahre verständigt. Jetzt stehen wir vor der Herausforderung, das Vereinbarte zu operationalisieren und praktisch auf den Weg zu bringen.

Ingelore Oomen-Welke

Rückblick im Festakt

40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg

Wie sie runde Geburtstage feiern, verrät den Stil von Menschen und von Institutionen. Man präsentiert sich selbst mit Vergangenheit, Gegenwart sowie Beziehungen zu verschiedenen Lebenskreisen. Es bedarf einer Inszenierung, um das Vielfältige der Beziehungen zum Ausdruck zu bringen. Dies wissend, hatte die Pädagogische Hochschule Freiburg einen Ausschuss berufen, der die Veranstaltungen zur 40-Jahr-Feier koordinierte und die zentrale Feier am 14. Juni 2002 plante. Das Herzstück der Veranstaltung lag im bebilderten Vortrag des Kollegen Wolfgang Hug, bis 1994 Professor für Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und in vielen Publikationen zur Stadt- und Regionalgeschichte hervorgetreten. So war das Thema „Rückblick" bei ihm in besten Händen. Er blickte auf 40 Jahre unter wechselnden Rektoren, deren Portraits auf der Leinwand erschienen und vor allem die Älteren im Kollegenkreise an ihre Anfänge an der PH Freiburg erinnerten, während die Jüngeren ein Stück Institutionengeschichte erfuhren. Die ersten Rektoren legten in den 60ern die Grundlagen für die Hochschulentwicklung, die nächsten steuerten das Schifflein PH durch die bewegten und teils schwierigen Nachachtundsechziger Jahre und sorgten für den Ausbau zur größeren wissenschaftlichen Hochschule. In den achtziger Jahren klärten die Rektoren der PHen ihre Grundsätze mitten in Kontinuität und Wandel in einem Positionspapier. In Freiburg leitete der Rektor die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern ein und initiierte den Verein der Freunde der PH Freiburg. In den 90ern verstärkte der Rektor die Öffnung der Hochschulkooperation und der Studien in Richtung Grenzüberschreitung und Europa und unterstützte neue Möglichkeiten der Nachwuchsförderung. Über dies und vieles mehr berichtete Wolfgang Hug anekdotisch, hochschulpolitisch und heiter-besinnlich und bewirkte so Erinnerung und Diskussion nach der Feier.

Doch bei wem ist die aktuelle Lage besser aufgehoben als beim Rektor selbst. Vor dem Rückblick von Wolfgang Hug stand eine Situationsbeschreibung von Wolfgang Schwark, der die gegenwärtige Struktur und die kommende Entwicklung darstellte. Das bildungswissenschaftliche Kompetenzzentrum PH wird in den nächsten Jahren durch den Generationswechsel der Lehrkräfte an den Schulen und auch innerhalb der Hochschule einen großen Beitrag zu leisten haben. Besonders auch deswegen, weil sich an der Hochschule durch mehrjährige Struktur- und Entwicklungspläne ein neues System etabliert. Es kommt Bewegung in die Szene, so Schwark, und vieles wird sich verändern.

Eröffnung der Festveranstaltung durch Rektor Wolfgang Schwark.

Am wichtigsten in der Hochschule sind die Studierenden, denn was wäre eine Hochschule ohne sie? Durch einen glücklichen Umstand, der als Objektivierung geleisteter Arbeit in Studium, Lehre und internationaler Verflechtung der Pädagogischen Hochschule Freiburg anzusehen ist, konnte der Preis des DAAD (des Deutschen Akademischen Austauschdienstes) für die beste ausländische Studentin verliehen werden. An Marie-Eve Lopez aus dem binationalen integrierten Teilstudiengang für das Lehramt an Grundschulen, die alle Prüfungen an der Universität Mulhouse und an unserer Hochschule mit Bestnoten abgeschlossen hat, wurde ein Band der Freiburger Festschrift zur 40-Jahr-Feier sowie ein Geldpreis überreicht.

War dies eine glänzende Feier? Prorektorin Ingelore Oomen-Welke stellte in ihrer Begrüßung fest, Glanz bekomme ein Fest durch seinen Anlass und seine Durchführung, aber auch und in besonderer Weise durch die Festgäste. Von der Festgesellschaft muss Glanz auf die Einladenden abstrahlen, selbst wenn die Hochschulangehörigen nicht ganz ohne Verdienste sind. Wie aber all die vielen, die als Gäste gekommen waren, in eine Folge bringen, um sie zu nennen? Für einen Geburtstag angemessen erschien es, die Begrüßung nach dem Alter der vertretenen Institutionen vorzunehmen, von den Jüngeren zu den Älteren, also vom 2000 gegründeten Hochschulrat über 32 junge und alte Gruppen und Verbände bis zur 1091 gegründeten Stadt Freiburg.

Die Feierlichkeit in der festlich gestalteten Aula fand Ausdruck in einer nicht alltäglichen musikalischen Umrahmung: Michael David spielte auf der Harfe zum Auftakt La Mer (Charles Trenet) und zum Abschluss Take Five (Paul Desmond, David Brubeck).

Heiter klang die Veranstaltung aus mit einem Glas Wein und Kanapees, dies ein freundliches Geburtstagsgeschenk der Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau. Ihre Fortsetzung fand sie am Nachmittag mit dem AStA-Jubiläums-Sommerfest und am Abend mit der von den Studierenden organisierten Jubiläumsnacht.

Johannes Lebfromm

Die erfolgreichste ausländische Studentin

Verleihung des DAAD-Preises

Der DAAD-Preis ist vor einigen Jahren für ausländische Studierende eingerichtet worden, die sich entweder durch ihr soziales Engagement oder durch hervorragende akademische Leistungen ausgezeichnet haben. Die Verleihung fand im Rahmen der Festveranstaltung „40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg" statt.
Der Preis ist mit 1000 Euro dotiert und wurde Marie-Eve Lopez aus Wentzwiller, Frankreich, verliehen. Sie ist aus dem binationalen Studiengang mit der Université de Haute Alsace Mulhouse und der Pädagogischen Hochschule. 1980 geboren, hat sie in Frankreich eine normale Schulkarriere sehr erfolgreich durchlaufen, das Brevet de Collège und das Baccalauréat mit der Note sehr gut abgelegt. Im Universitätsstudium hat sie studiengangsgemäß zwischen der Universität Mulhouse und der Pädagogischen Hochschule Freiburg gewechselt. Alle Prüfungen legte sie mit sehr gut ab, z. B. das französische Deug, die Zwischenprüfung in Freiburg, die Licence en éducation, das erste Staatsexamen in Französisch und Erziehungswissenschaft.
Die Intention des DAAD als wichtigster deutscher Stipendienorganisation war, durch diesen besonderen Preis auch öffentlich darauf aufmerksam zu machen und zu dokumentieren, dass es an den deutschen Universitäten eine große Anzahl von ausländischen Studierenden gibt, die nicht nur hier leben und studieren, sondern auch absolut in der Lage sind, sich durch ihre akademische Exzellenz gegenüber den deutschen Studierenden zu qualifizieren.
An der Pädagogischen Hochschule Freiburg studierten im WS 2001/2002 über 170 ausländische Studierende. Dies ist eine vergleichsweise geringe Zahl, die allerdings nicht verwundert, wenn man die größte Zielgruppe unserer Hochschule bedenkt. Aber es lohnt sich auch, genauer hinzuschauen: Zum einen gibt es auch bei uns Studienrichtungen, die sich geradezu als „internationale Studiengänge" erweisen: die Diplomstudiengänge der PH, insbesondere im Aufbaubereich. Außerdem ist festzustellen, dass die Hochschule allein im letzten akademischen Jahr eine Steigerung bei den ausländischen Studierenden von ca. 25 % erfahren hat. Eine höchst erfreuliche Tendenz, die sich auch in der Gegenwart fortsetzt und uns im Vergleich zu den anderen Pädagogischen Hochschulen im Lande an die Spitze der Internationalisierung setzt. In diesem Zusammenhang ist ein Preis, wie ihn Marie-Eve Lopez gerade erhalten hat, von herausragendem

Prorektorin Ingelore Oomen-Welke überreicht den DAAD-Preis an Marie-Eve Lopez.

Neithard Clemens

40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg

oder: Wie entsteht ein Festprogramm?

Was bedeuten 40 Jahre für eine Hochschule? Diese Frage liegt jetzt schon über eine Jahr zurück. Die Antwort wurde in einem kleinen Ausschuss diskutiert, den der Senat im Sommersemester 2001 einberief. Diese „40 Jahre AG" sollte Ideen sammeln, sichten, prüfen und ein Programm planen.
So erging zunächst einmal ein Aufruf an alle Hochschulangehörigen - Lehrende wie Lernende - mit der Aufforderung, sich mit Ideen und Vorhaben zu beteiligen. Bis Anfang Juli 2001 gingen 20 Vorschläge ein. Ein repräsentativer Querschnitt durch alle Fakultäten waren sie nicht, aber nach intensiver Diskussion erschienen der Arbeitsgruppe 15 davon geeignet und dem Charakter einer Jubiläumsveranstaltung zu entsprechen. Man könnte natürlich einwenden: was heißt denn hier Charakter? Richtig, auch das wurde intensiv und ausführlich im Ausschuss diskutiert, denn ohne ein Konzept kann man kein Festprogramm entwerfen. So entstanden - entlang den Parametern einer 40-jährigen Existenz, eines mehr als bescheidenen Haushaltsvolumens, einer übervollen Hochschule und arbeitsmäßig voll ausgelasteten Hochschullehrern - Richtlinien, an denen zu messen war, was präsentiert werden sollte:
1. Die Verbesserung und Verstärkung der Außenwahrnehmung unserer Hochschule. Wenn schon ein Jubiläumsprogramm, dann sollte auch unsere städtische Umwelt merken, dass wir feiern. "PH goes public" - um es neudeutsch auszudrücken.
2. Eine kompakte mediale Präsenz. Daher sollten die Ereignisse im Semester statt finden, um alle Hochschulangehörigen zur Teilnahme und zum Mitmachen anzuregen, wobei wir im Terminplan nicht nur von Seniorenmesse, Theater- und Zeltmusikfestival eingeengt wurden.
3. Ideen und Projekte unserer Hochschule und unserer Studierenden. Solche, die dem (Lehr-)Betrieb entstammten, nicht zu hohe Kosten verursachten und eventuell einen gewissen Neuigkeitswert oder Neugiereffekt hatten und zugleich repräsentabel erschienen.
Am Ende des Sommersemesters 2001 teilte der Ausschuss den 15 Projektleite-

rinnen und -leitern seine Vorstellungen mit: eine möglichst realistische Kostenkalkulation, selbstständige Reservierung der Veranstaltungsorte und notwendigen Rückmeldung an die Arbeitgruppe. Nach Meinung der AG war damit eigentlich alles auf den Weg gebracht. Doch das war nur teilweise richtig. Gerade die Kostenkalkulation erwies sich als schwierig. Einerseits sollte das Jubiläumsvorhaben nicht dazu dienen, bereits geplante und anderweitig nicht finanzierbare Projekte aufzunehmen. Andererseits musste dafür gesorgt werden, dass lohnende Vorhaben nicht nur an den leidigen Finanzen scheiterten. Doch mussten einige Projekte - trotz vieler Vorarbeiten - nach der Sommerpause dennoch die Segel streichen.

Auf der 4. Sitzung im Oktober konnte die „40 Jahre AG" dann in einer sogenannten vorläufig-endgültigen Veranstaltungsliste zwölf Vorhaben aufnehmen. Jetzt mussten die Finanzierungsfragen mit dem Haushaltsausschuss und der Haushaltsabteilung der Hochschule besprochen werden. Die Projektleiterinnen und -leiter hatten zwar detailliert ihre Kosten kalkuliert; der Haushaltsausschuss, der ja kaum Verteilungsspielraum hat, wollte aber nur Gelder bewilligen, wenn alle Einnahmemöglichkeiten ausgelotet und aufgezählt waren. Es bedurfte zweier weiterer Sitzungen und einiger Einzelgespräche, bis Einigkeit erzielt werden konnte. Als sich die Gruppe im Januar 2002 wieder traf, wurden Werbemaßnahmen wie gemeinsames Logo, Plakate, Flyer und die dazugehörigen Texte besprochen.

Aber auch andere Probleme waren noch zu lösen. Ein Theaterprojekt hatte sich verselbständigt. Glücklicherweise konnte ein anderes - eine Wiederaufnahme - integriert werden. Der zentrale Festakt unserer Hochschule, lag in Konkurrenz mit Ministerpräsident Teufels Landesfeier für alle Pädagogischen Hochschulen in Ludwigsburg und wurde endgültig auf den 14. Juni festgelegt. Das Fest am gleichen Abend schien noch immer problematisch: Dozenten, Dozentinnen oder Studierende, Ball oder Fete, Tanzkapelle oder Diskosound, früher oder später Beginn, vieles sollte unter einen Hut, der dann aber nicht mehr allen passte. Nichtsdestotrotz kam es zu einer Lösung: Im Sinne der gewünschten Zusammenarbeit planten und organisierten die Studierenden eine „Jubiläumsnacht". Die Dozierenden halfen mit, wo es gewünscht war.

Bereits am 28. Mai sind die Jubiläumsfeiern eröffnet worden: Das große Konzert der beiden Chöre von Florida Stetson University und Freiburg University of Education in der Martinskirche am Freiburger Rathaus, war ein großer Erfolg, ein glänzender Auftakt der Jubiläumsveranstaltungen!

40 Jahre

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG

Programm

Di. 28. Mai • St. Martin, Freiburg, Rathausplatz • 20 h

Geistliche Chormusik
Concert Choir der Stetson University (USA) und Hochschulchor der PH Freiburg

Di. 4. Juni • Campus • ab 12 Uhr

AStA-Sommerfest

Mi. 5. Juni • Aula • 20 h

Physikalisches Kabarett
Unkonventionelle physikalische Experimente mit Eberhard Claus und Klaus Hartmut Wiebel.

Mo. 10. Juni • Aula • 20 h

Von der Stille – bei Licht – was klingt?
Ein poetisches Gespräch mit Klaus Möller (Text), Maria Rapp (Musik) und Ulrike Weiss (Bild).

Mi. 12. / Do. 13. Juni • HTW-Gebäude • 10 - 16 h

Haus der Sinne und **Figurenspiel**

Do. 13. Juni • Institut der Künste • 18 h Vernissage

Positionen 2002
Birkhofer, Brügel, Klant, Weiss, Wild stellen aus.
Die Ausstellung ist von 14.06. - 19.07.2002 zu sehen.

Fr. 14. Juni • Aula • 10 h

Festveranstaltung

Fr. 14. Juni • KG V/Raum 103 + 104 • ab 21 h

Jubiläumsnacht
Studierende und Lehrende der Hochschule führen mit Gaumen- und Ohrenschmaus durch die Nacht.

So. 16. Juni • Aula • 20 h

Der Stoff, aus dem Medeen sind
Collage zu Medea, präsentiert von der Theatergruppe der PH.

Do. 20. Juni • Christuskirche, Freiburg-Wiehre • 20 h

John Rutter: Requiem
Chormusik von Britten, Poulenc, Fauré
Arcus Kammerchor der Partnerhochschule Kecskemét (Ungarn)
und Hochschulchor der PH Freiburg

Fr. 21. Juni • ab 14 Uhr • Sa. 22. Juni • ab 9 Uhr
Hochschulsportzentrum Halle I + II, Schwarzwaldstraße 175

Nationalfinale
um den deutschen Hochschulpokal im Volleyball (ADH-Pokal)

Mi. 26. / Do. 27. Juni • E-Werk, Eschholzstraße 77 • 20.30 Uhr

www.anonyme-didaktiker.ph
Schule, aufbereitet in Tanz-, Spiel- und Musikszenen. Ein Projekt der Studierenden der PH.

Ministerin Schavan an der Hochschule

Dr. Annette Schavan, Kultusministerin in Baden-Württemberg besuchte am 4. Juli 2002 die Pädagogische Hochschule. Sie sprach über „Die Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Modernisierungsprozess unseres Bildungswesens". In einer überfüllten Aula wurde die Ministerin mit der gebührenden Aufmerksamkeit empfangen. Ein ausführlicher Bericht über den Besuch der Ministerin folgt in der nächsten Ausgabe der Hochschulzeitschrift.

Ministerin Annette Schavan beim Vortag in der Aula der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Michael Staiger/Berthold Metz

Innovation durch (Medien-)Bildung?

Anmerkungen zum aktuellen Mediendiskurs der Pädagogik

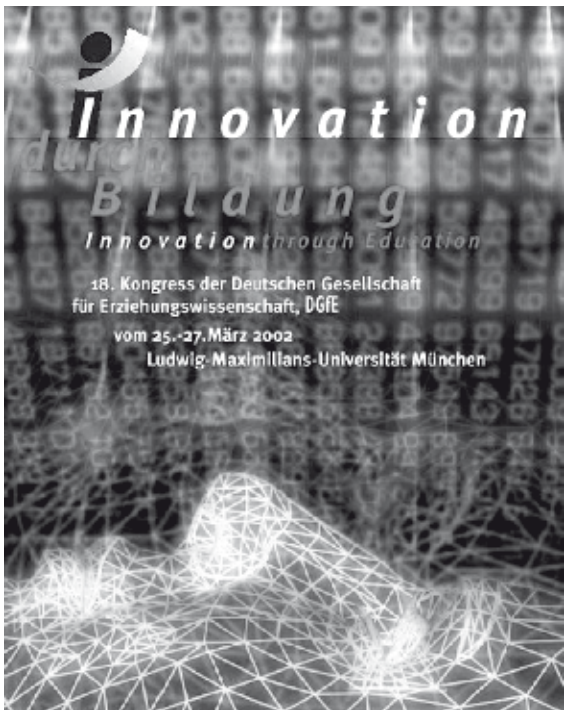
Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) richtete vom 25. bis 27. März 2002 ihren 18. Kongress in München aus. Im Tagungsthema „Innovation durch Bildung" spiegelte sich eine aktuelle Tendenz der öffentlichen Diskussion um mögliche Reformen des Bildungswesens wider. Das Spektrum der in diesem Rahmen gesetzten Schwerpunkte reichte von Diskussionen um die Reform der Bildung, Entwicklungstendenzen in den Fachdidaktiken und dem Weiterbildungssektor über Fragen der Schul- und Organisationsentwicklung bis hin zur Reflexion über die „Bildungsqualität von Schule" (BIQUA). Wir als Mitarbeiter des Forschungsprojekts „Virtualisierung im Bildungsbereich", waren natürlich in erster Linie am Diskurs über Neue Medien und ihr innovatives Potenzial interessiert. Obwohl dieser Diskurs seit den 90er Jahren sehr *aus*-, oft jedoch wenig *er*giebig geführt wird, erhofften wir uns gerade angesichts des erstklassigen Aufgebots an ExpertInnen konstruktive Impulse für unsere Projektarbeit und für den Transfer in die medienbezogene Lehre und Forschung an unserer Hochschule.

Einer der Pioniere telemedialen Lehrens und Lernens, Prof. Dr. Anthony G. Picciano von der City University of New York, demonstrierte in seinen Ausführungen eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit Neuen Medien in pädagogischen Kontexten, die hierzulande nur allzu oft zu vermissen ist, was häufig eine Fixierung auf die Technik und somit unzulängliche didaktische Reflexion mit sich bringt. So beantwortete Picciano beispielsweise die Frage eines Tagungsteilnehmers, wie die Qualität der Kommunikation in Diskussionsforen auf einem gleichbleibend hohen Niveau gehalten werden könne, mit der lapidaren Bemerkung, auch traditionell geführte Unterrichtsgespräche variierten in ihrer Qualität, ohne dass uns dies in tiefere Besorgnis stürzen würde. Es zeigt sich einmal mehr, dass die computerbasierten Medien schlichtweg als zeitgemäße Werkzeuge in Lehr-/Lernsituationen betrachtet werden sollten und nicht länger als die „eierlegende Wollmilchsau" der Didaktik. Die Ursache hierfür ist in der - gerade in pädagogischen Diskursen - weit verbreiteten Mystifizierung der Neuen Medien zu sehen, die genauso wenig innovativ wirkt, wie die gerade an Schulen häufig zu beobachtende Diabolisierung: Viele LehrerInnen meiden den Computerraum „wie die Katze den Hund."[1]

Auf diese Polarisierung wurde auch von Dr. Yvonne Ehrenspeck (Berlin) hingewiesen, die in einer groß angelegten Studie den pädagogischen Diskurs über die jeweils „neuen" Medien Kino, Fernsehen und Computer seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts untersucht hat. Die Argumentationsmuster der heutigen Debatte über Computer und Multimedia gleichen teilweise wortgetreu den Reaktionen auf das Aufkommen des Films als Massenmedium in den 20er Jahren oder der Auseinandersetzung mit dem Fernsehen in den 50ern und 60ern. So betonen die einen frenetisch den pädagogischen Mehrwert des neuen Mediums, während die anderen in bewahrpädagogischer Manier den Untergang des Abendlandes heraufbeschwören.

Bei so manchem Vortrag des Kongresses wurde jedoch offenbar, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien in vielen Fällen jeglicher pragmatischen Ausrichtung entbehrt. Herrschte auf der einen Seite ein Hang zur Detailverliebtheit im Sinne hochspezifischer Einzelergebnisse aus der Forschung, so entpuppte sich mancher konstruktiv klingende Vortragstitel als Aneinanderreihung von Allgemeinplätzen. Dass es nicht unmöglich ist, Pra-

xisbezug mit einem hohen Reflexionsniveau zu verbinden, bewies PD Dr. Mike Sandbothe (Jena) mit seinem Konzept einer „pragmatischen Medienkompetenz“[2], die er in seinen internetgestützten Lehrveranstaltungen seit Jahren zu vermitteln sucht. Didaktischer Ansatzpunkt ist hierbei u.a. der Versuch, den Studierenden auf handlungsorientierte Weise ihre Doppelrolle im Umgang mit dem Internet nahe zu bringen: Wer interaktive Medien nutzt, sollte nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren können. Dies ist unabdingbare Voraussetzung für eine dem Medienzeitalter gemäße Kommunikationskultur.



Medienkompetenz bedeutet immer auch Medienreflexion, ohne die pädagogisches Handeln angesichts der rasanten technologischen Entwicklung heute nicht mehr denkbar ist. Das Projekt „Virtualisierung im Bildungsbereich“ (VIB)[3] möchte mit seiner Arbeit solche Reflexionsprozesse unterstützen und angehenden und praktizierenden Pädagogen und Pädagoginnen theoretische und praktische Orientierungshilfen für die mediengestützte Lehre anbieten.

Anmerkungen

1) Birkelbach, Jörg: Schulen am Netz - was nun? In: c´t - Magazin für Computertechnik 8/2002, S. 96-101; hier: 98.

2) Vgl. Sandbothe, Mike: Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist: Velbrück 2001, Kap. VI.2.

3) Vgl. hierzu die Webseite des Projekts unter folgender URL: http://www.vib-bw.de.

Erdmuthe Bauer-Gendrullis/Marion Degenhardt

Forschungsfeld Hauptschule

Präsentation von Forschungsprojekten

Das Motto der 40-Jahr-Feier unserer Hochschule - *PH goes public* - wird auch vom Forschungs- und Nachwuchskolleg „Brennpunkt Hauptschule“ ernst genommen: Am 19. Februar 2002 fand zum zweiten Mal eine hochschulöffentliche Präsentation statt. Dazu hatte das Kolleg nicht nur Studierende und Lehrende der Hochschule, sondern auch die Schulverwaltungen, die Seminare für die schulpraktische Ausbildung und nicht zuletzt auch Lehrerinnen und Lehrer sowie die Presse eingeladen. In der Pädagogischen Werkstatt waren fast alle Stühle besetzt, da an die vierzig Personen - viele externe Gäste - dieser Einladung gefolgt waren. Die große Resonanz zeigt, dass das Forschungsfeld Hauptschule nicht nur an der PH Freiburg ein aktuelles Thema ist und dass Bedarf an einem Austausch über die Hochschulgrenzen hinaus besteht.

Bei der ersten hochschulöffentlichen Präsentation des Kollegs im Juli 2001 standen Informationen über Ziele und Struktur des Kollegs und über das Forschungsdesign der Projekte an Hand von Postern im Mittelpunkt. Inzwischen sind fast alle Forschungsvorhaben über das Planungsstadium hinaus, so dass in diesem Jahr die Kollegiatinnen und Kollegiaten bereits über ihre ersten Erfahrungen im Forschungsfeld Hauptschule berichten konnten. Der gegenwärtige Stand der einzelnen Projekte ist allerdings recht unterschiedlich. Einige sind schon weit fortge- schritten und befinden sich bereits in der Hauptuntersuchung. Andere Qualifikantinnen und Qualifikanten haben die Pilotuntersuchung abgeschlossen und stehen unmittelbar vor Beginn ihrer Datenerhebung. Informationen und Zielsetzungen zu den einzelnen Projekten finden sich unter: http:// www.ph-freiburg.de/weiterbi/hochschuldidaktik/fun/projekte.html

Fast alle Kollegiatinnen und Kollegiaten zeigten Powerpoint-Präsentationen - zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses gehört schließlich auch die Kompetenz, wissenschaftliche Arbeiten professionell zu präsentieren! Eine Kollegiatin, hatte mit dem neuen A0-Plotter der Hochschule ein großformatiges Poster über ihr Forschungsvorhaben vorbereitet.

Nach der Präsentation der Projekte blieb noch ausreichend Zeit für Fragen und Austausch. Interesse bestand vor allem an ersten Ergebnissen und ihrer Relevanz für die Schulpraxis. Aus diesem Grund wird im nächsten Jahr eine weitere hochschulöffentliche Veranstaltung des Kollegs zur Präsentation und Diskussion erster Forschungsergebnisse stattfinden.

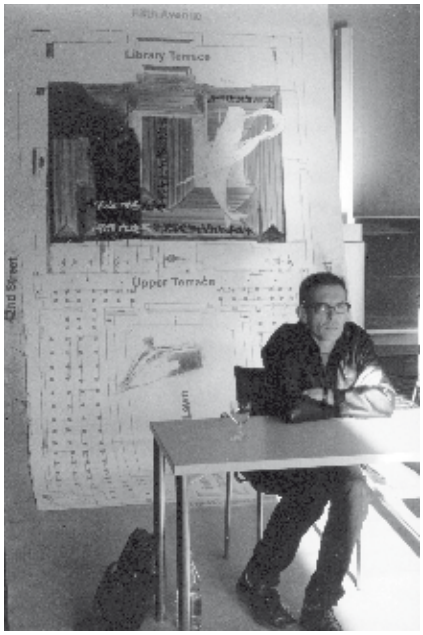
Gerhard Spaney

Ulrich Peltzer las an der Pädagogischen Hochschule

Der Schriftsteller Ulrich Peltzer las am 13. Juni an der Hochschule aus seiner neuen Erzählung „Bryant Park". In ungewöhnlichem Ambiente, der Raum war durch eine Installation des Künstlers Dieter Kaufmann in Anlehnung an den Grundriss des namensgebenden New Yorker Bryant Park gestaltet worden, erlebten die Zuhörer/innen eine spannende Lesung und Diskussion.

Der 1956 in Krefeld geborene und seit langem in Berlin lebende Ulrich Peltzer hat bereits drei umfangreiche Romane und zuletzt die von der Kritik sehr gelobte Erzählung „Bryant Park" vorgelegt. Schauplatz und Thema von Peltzers Prosa ist bevorzugt das Leben in der Großstadt. In seinen Romanen „Stefan Martinez" (1995) und „Alle oder keiner" (1999) spielen die Biografien der heute 30-40-Jährigen und ihr Leben in der Metropole Berlin eine prominente Rolle. Die literarische Öffentlichkeit hat sich von der Dichte und Detailgenauigkeit der Stadtbeschreibungen aus unterschiedlichen Perspektiven beeindruckt gezeigt. Die erst bei genauem Lesen sich erschließende Sprache Peltzers verarbeitet eine Fülle von ineinander montierten Eindrücken und schafft so ein Puzzle, dessen Fragmente die Romanhandlung kunstvoll überwuchern.

Die sehr viel kürzere Erzählung „Bryant Park" begibt sich auf das Terrain der Stadt New York und verknüpft drei Handlungsstränge, um das für Peltzer typische Großstadt-Puzzle zu entwickeln. Der Ich-Erzähler forscht in einer Bibliothek nahe des Bryant Parks nach Vorfahren aus dem 19. Jahrhundert und lässt sich dabei durch vielfältige Eindrücke der Stadt ablenken, unter anderem durch eine nächtliche Aufführung der Films *Moby Dick* im Park. In dieses Geschehen sind immer wieder Fragmente aus der Vergangenheit des Ich-Erzählers eingeblendet, in denen es um einen geplatzten Drogendeal geht. Eine dritte Handlung rankt sich um das Sterben des Vaters.



Fotoshooting vor der Lesung. Foto: Helga Epp.

Peltzer hat in seiner New-York-Erzählung auch unmittelbar auf das Geschehen des 11. September reagiert. Auf einigen Seiten des Textes wird sichtbar die Fiktionalität unterbrochen und es brechen E-Mails, Telefonate und Fernseh-Eindrücke des Autors in den Fortgang ein. Die Kritik hat dies teilweise als die gelungene Verarbeitung des 11.9. gefeiert. Peltzer fand auf Nachfrage die Bedeutung dieses Teils der Erzählung vom Feuilleton zu einseitig herausgestellt. Es sei eine ästhetische Reaktion, aber sicher keine Verarbeitung.

In der Diskussion gab Peltzer auch Auskunft zum Entstehungsprozess seiner Stadtbeschreibungen, die oft genaue Nachrecherchen erfordern, trotzdem aber aus der subjektiven Perspektive der Figuren geschrieben sind.

Daniel Braun/Heike Gumbel

Der Stoff, aus dem Medeen sind

Eine Collage zum Mythos einer facettenreichen Frau

Wohin mit mir?
Ist eine Welt zu denken, eine Zeit, in die ich passen würde. Niemand da, den ich fragen könnte.
Das ist die Antwort.
(Christa Wolf, Medea, Epilog)

Eine Frau, selbstbewusst, mutig direkt, aber auch sehr verletzlich, wird von ihrem Mann verlassen, weil dieser eine jüngere und hübschere Königstochter heiraten will, um den Thron zu erben. Die Betrogene muss sich nun in ihrem neuen Leben zurechtfinden. Er, Jason, selbstverliebt, ehrgeizig, aber auch schwach, hat für diese Entscheidung die Eifersucht und die Anschuldigungen seiner Frau zu ertragen.

Dieser Stoff wird in vielfältigen Adaptionen des Mythos thematisiert, aus dem die Theatergruppe der PH, unter der Leitung von Birgit Kindler, eine reichhaltige Auswahl in ihrer Bühnenfassung „Der Stoff, aus dem Medeen sind" dargeboten hat.

Zum Thema Medea angeregt hatte Dr. Ursula Elsner, die, parallel zur Theaterarbeit ein Seminar anbot und der Gruppe eine Reihe von Texten zur Verfügung stellte, deren Vielfältigkeit die Form der Collage nahe legte, in der Monologe, Dialoge, sprechkünstlerische Elemente und Gesang vorkamen. Textpassagen aus der Antike standen neben Gegenwartsliterarischem; Texte von Euripides neben Texten von Franca Rame, Texte von Ingeborg Bachmann neben Songs von Bertolt Brecht, Zara Leander und Kurt Weill. Durch diese Mischung entstand eine lebendige und kurzweilige Inszenierung, die eine interessante Ergänzung zu der gleichzeitigen Präsenz des Medea-Mythos im Raum Freiburg (Stadttheater, E-Werk) bot.

Drei Themen waren für die Theatergrup-

pe dabei besonders wichtig und sollten mit der Inszenierung in den Vordergrund gestellt werden. Zum einen war da Medea als Personifikation des Fremden, Andersartigen. Was erwartet die Gesellschaft von ihr? Was ist ihr Stellenwert innerhalb dieser Gesellschaft, wenn sie ihre Rolle als Ehefrau Jasons und Mutter seiner Kinder nicht mehr innehat? Wird ihr Name Schall und Rauch? Als zweiter Aspekt interessierte die Rolle der Frau in der Gesellschaft. Wie sah sie Euripides, wie Franz Grillparzer, wie Christa Wolf? So werden z. B. angepasste, „zivilisierte" Korintherinnen, die sich damit abgefunden haben, in einem gewissen Alter von ihren Männern gegen jüngere Frauen ausgetauscht zu werden, „barbarischen" Kolcherinnen gegenübergestellt, die ihren persönlichen Wert einzuschätzen wissen und nicht bereit sind, sich Männern unterzuordnen. An erster Stelle steht allerdings die Mann-Frau-, die Medea-Jason-Beziehung. Welche Gefühle sind mit dem Verlassenwerden, welche mit dem Verlassensein, welche mit dem Verlassen verbunden? Welche mit dem Freundsein? Welche mit dem Altsein? Welche mit dem Frau- und welche mit dem Mannsein?

Eine Besonderheit stellte die Inszenierung auch für die SchauspielerInnen dar. Die Studierenden konnten ihre persönlichen Interpretationen der Figuren zeigen und

Plakatausschnitt „Medea".

hatten die Möglichkeit, abwechselnd in die Rollen der Medea und des Jason zu schlüpfen. Die Frauen konnten zum Beispiel die ganz eigene Form von Macht, die in der Figur der Medea steckt, ausleben. Die Männer mussten dementsprechend viel einstecken. So erzählte einer der Darsteller, Georg Richter, dass es für ihn (und auch für seinen Kollegen) schon bei der Vorbereitung und in den Proben nicht immer leicht gewesen sei, die „Stärke der Frauen" zu spüren und einige der vom Stück aufgeworfenen Vorwürfe als „berechtigt anzuerkennen". Insgesamt sei es der Gruppe aber gelungen, Distanz zu den Figuren zu wahren. Birgit Kindler unterstützte dies: „Die Collage sollte die Zuschauer zum Nachdenken anregen und kein einfaches ‚Männer-Hau-Drauf-Programm' sein." Sie war sichtlich stolz auf die Leistung der Studierenden, ein Eindruck den auch die Reaktion des Publikums bestätigte. Und für so manche Schauspielerin wurde die Medea-Figur zu einem ganz persönlichen Teil ihrer selbst. Anke Schumacher schrieb während der Arbeit an den Texten und der Inszenierung:

Du
Gestalt der Vergangenheit
Frau
Mit tausend Eigenschaften beseelt
Deine Kraft
Hat die Geschichte um dich geschaffen
Mein Blick
In die Weite des Seins
Mit dem Kampf des Gegenwärtigen
Verstehe dich
In meinem Herzen
Trage ich dich
Tief eingeschlossen.

Dorothea Hog

Wie kommt die Katze auf das Floß?

Zur Aufführung der Gruppe „experiment sprechen"

„Wie kommt die Katze auf das Floß?" - das war nicht die einzige Frage, auf die wir, die Sprechtheatergruppe „experiment sprechen", bei unserem diesjährigen Programm „Kriwitt, Kriwitt- ein Tier spricht mit" eine Antwort suchten. Die Texte standen ganz im Zeichen der Tierwelt und das brachte tierischen Spaß, tierischen Ernst und tierisch viele Gedichte mit sich - Gedichte, die Zeile für Zeile mit Leben gefüllt werden wollten - und das wiederum bedeutete tierisch viel Arbeit und Bereicherung!

Doch wie hat das alles begonnen, und was muss man sich unter einem Projekt vorstellen, das den ominösen Namen „experiment sprechen" trägt? Die Sprechtheatergruppe gibt es schon seit zwölf Jahren, geleitet wird sie von der Sprecherzieherin Sabine Schaller-Kassian, der für ihre Arbeit schon der Landeslehrpreis verliehen wurde. Als wir im letzten Wintersemester starteten, hatten die neu hinzugekommenen Studierenden, zu denen auch ich gehörte, noch keine genaue Vorstellung, was denn nun auf sie zukommen würde. Ein Grund für die Teilnahme war bei vielen der Wunsch endlich auch mal etwas „zu sagen zu haben".

Ein besonderer Reiz dieser Produktion war die Zusammenarbeit von Student-(inn)en und Schüler(inne)n: Unsere Gruppe bestand - um im tierischen Vokabular zu bleiben - aus einem Rudel von vier-

„Haben Sie Klara gesehen?" Foto: Jörg Kassian.

zehn Alt- und sieben Jungtieren, Kindern einer vierten Klasse der Grundschule Schliengen. Die Arbeit mit den Kindern war für mich ein sehr spannender Aspekt

der Produktion. Die Kinder waren diejenigen, die die Texte in einem atemberaubenden Tempo auswendig konnten und sie waren sehr verwundert darüber, wie lange wir Studenten und Studentinnen uns an unseren Textblättern festhalten mussten. Die Proben, die wir mit den Kindern zusammen hatten, waren oft die effektivsten - wohl einfach deswegen, weil wir plötzlich in der Rolle der Vorbilder waren und uns anstrengen mussten, nicht hinter den Schüler(inne)n zurückzubleiben. Die Kinder bekamen auch unglaublich schnell ein Gespür dafür, wie die verschiedenen Gedichte zu sprechen und auf der Bühne darzustellen waren. Was mich bei den Aufführungen am meisten beeindruckte, war die Lockerheit und Selbstverständlichkeit, mit der sich die Kinder auf der Bühne bewegten. Den spielerisch-experimentellen Umgang mit Gedichten kannten sie allerdings schon von ihrer Lehrerin Angelika Hake - er war Bestandteil ihres Wochenplans. Außerdem fuhr Valerie Damm, Studentin und Tutorin von Sabine Schaller-Kassian, einmal pro Woche in die Schule, um mit den Kindern zu proben.

Wir Studierende brauchten erst einmal viel Zeit, um uns von 14 Einzelpersonen zu einer harmonischen Gruppe zu entwickeln. Diesem Gruppenbildungsprozess wurde vor allem in den ersten Monaten viel Platz eingeräumt. Daneben machten wir Artikulationsübungen, Haltungsübungen, Körperwahrnehmungsübungen, d.h. wir eigneten uns ein Potpourri schauspielerischer Basiskompetenzen an. Genau auf diese Fähigkeiten müssen wir in unserem späteren Beruf als Lehrer/innen zurückgreifen können.

Schrie der Bauer Wirowenski: „Wo sind meine Kirschokenski?" Foto: Jörg Kassian.

Wie gesagt, wir fragten uns, wie die Katze auf das Floß kam, warum sich die Raben streiten und suchten verzweifelt unsere uns wieder einmal entlaufene Riesenschlange Klara. Aber ich glaube, während der gesamten Übungs- und Probenzeit suchten wir noch mehr: Herausforderung, Spaß, einen Ort, uns frei vom herkömmlichen Leistungsdruck ausprobieren zu können. Wir fanden in Sabine Schaller-Kassian eine Dozentin, die uns forderte und förderte, wir fanden uns selbst, wuchsen über uns hinaus und lernten unsere Grenzen kennen und wir erlangten die Gewissheit, dass es gut ist, sich auch später Zeit zu nehmen für Gedichte, für Experimente, für die Sprechkunst. Klara, die Riesenschlange, haben wir leider nicht gefunden.

Johannes Lebfromm

Studierende beim Empfang des Ministerpräsidenten

Neuseeländische Gaststudentin der Pädagogischen Hochschule Freiburg hält Dankesrede

Am 4. Juli 2002 fand im Weißen Saal des Stuttgarter Neuen Schlosses der Empfang von Ministerpräsident Erwin Teufel für die Stipendiaten/innen des Landesstipendiums Baden-Württemberg statt. Hierzu fuhren 12 Studierende unserer Hochschule nach Stuttgart, darunter drei ausländische Stipendiatinnen. Im festlichen Rahmen des Weißen Saales im Neuen Schloss bedankte sich Leonie Woutersen von der University of Waikato in Hamilton, Neuseeland stellvertretend für alle Stipendiaten/innen in Anwesenheit des Ministerpräsidenten und zahlreicher Hochschulvertreter und -vertreterinnen sowie über 300 Stipendiaten/innen bei der Landesstiftung für das Stipendium, das es ihr ermöglicht habe, für ein Semester an die Pädagogische Hochschule nach Freiburg zu kommen. Nach ihren Vorrednern, dem Vorsitzenden der Landesstiftung, dem Rektor der Universität Stuttgart und dem Ministerpräsidenten in seiner Eigenschaft als Aufsichtsratsvorsitzender gab sie in ihrer Rede einen Überblick über die Erfahrungen und Eindrücke, die sie an ihrer Gasthochschule und in Freiburg gewonnen hatte. Sie bedankte sich auch für die gastfreundliche Aufnahme und die Programme, die ihr als ausländischer Studentin an der PH Freiburg zur Verfügung standen.

Woutersen ist eine der ersten neuseeländischen Studentinnen, die an der PH Freiburg studieren, während sich momentan im Gegenzug 45 Freiburger PH-Studierende an der Universität in Hamilton aufhalten. In dieser Situation zeigen sich Sinn und Zweck des Landesstipendiums besonders gut. Baden-Württembergische Hochschulen werden in die Lage versetzt, gezielt Stipendien an Partneruniversitäten

zu vergeben, um ihre Attraktivität zu steigern und eine annähernde Reziprozität gerade mit Hochschulen in Nordamerika sowie anderen insbesondere englischsprachigen Regionen zu erreichen, in denen die Anziehungskraft des Bildungsstandortes Deutschland stark nachgelassen hat oder noch nie einen besonderen Stellenwert hatte. Dafür stehen im Akademischen Jahr 2002/03 in zwei Programmlinien landesweit 722 Stipendien für Studierende (410 Euro/Monat) sowie Graduierte und Promovierende (670 Euro/Monat und Zusatzleistungen) zur Verfügung: eine Zahl, die in den kommenden Jahren noch weiter erhöht wird. Darunter sind auch die 22 Stipendiaten/innen, die von der PH Freiburg nominiert worden sind: und zwar die einen, die ins Ausland gehen bzw. die anderen, die von unseren ausländischen Partnern für ein Semester an die PH Freiburg ausgewählt wurden.

Beim Empfang des Ministerpräsidenten Erwin Teufel (r.) im Neuen Schloss, Stuttgart. Die Stipendiatin Leonie Woutersen (4. v. r.) hielt die Dankesrede. Foto: Johannes Lebfromm.

Heike Gumbel

Sport ist ihr Hobby

Interview mit der Fußballerin Simone König

Simone König studiert im vierten Semester an der Pädagogischen Hochschule Sport und Englisch für das Realschullehramt und ist aktive Fußballerin in der Regionalliga im Verein SC Sand. Im August fliegt sie in die Vereinigten Staaten, um in Washington D.C. an der American University Pädagogik zu studieren und bei der dortigen Uni-Mannschaft, den sogenannten „Eagles", zu kicken. Für unsere Hochschule bedeutet das eine Chance zu weiteren Kontakten mit ausländischen, insbesondere englischsprachigen Universitäten, die gerade für das Studienfach „Europalehramt", aber auch für die Lehramtsstudierenden mit Fremdsprachen und die Diplomstudierenden, sehr wichtig sind. Das akademische Auslandsamt ist ständig bemüht, neue Kontakte zu knüpfen und ist auf diesen neuen Kontakt mit einer angesehenen amerikanischen Universitäten besonders stolz.

Wie Simone König zum Sport gekommen ist und welche organisatorischen Schwierigkeiten sie überwinden musste, damit der Kontakt mit Washington möglich wurde, gibt das folgende Interview wieder.

PH-FR: Wodurch wurde bei Ihnen das Interesse für Fußball geweckt?

König: Ich bin mit dem Fußball aufgewachsen und habe fast jedes Wochenende auf dem Fußballplatz verbracht. Die ganze Familie, bis auf meine Mutter, spielt Fußball. Mit 12 Jahren wollte ich dann auch selbst spielen. Zuerst habe ich bei den Jungs gekickt, nach einem Jahr bin ich zum Frauen- und Mädchenverein vom VFL Sindelfingen gewechselt. Während der Abi-Zeit habe ich dann beim SC Sand angefangen, wo ich heute noch in der Regionalliga spiele.

Simone König in Aktion.

Der Fußball-Sport ist für Frauen eher ungewöhnlich. Wie reagieren die Menschen darauf, wenn sie mitbekommen, dass Sie „Profi-Fußballerin" sind?

Eigentlich bekomme ich nur positive Reaktionen. Fußball gehört einfach zu mir. Der Frauenfußball wird immer bekannter und mittlerweile des Öfteren im Fernsehen gezeigt. Die Leute bewundern es eher, wenn sie erfahren, dass ich eine gute Spielerin bin und zeigen Respekt.

Ihr Erfolg im Sport nimmt sicherlich eine Menge Zeit in Anspruch. Wie lassen sich Sport und Studium miteinander vereinbaren?

Eines meiner Studienfächer ist Sport - so lassen sich Sport und Hobby gut verbinden. Neben dem Studium trainiere ich drei mal in der Woche und am Wochenende stehen die Spiele an. Das bedeutet vor allem, dass ich nur in den Semesterferien jobben kann. Andere machen das während des Semesters, dafür habe ich keine Zeit. Aber das Wichtigste ist wohl, dass der Fußball mein Hobby ist, somit der ideale Ausgleich zum Studium.

Welche Ziele haben Sie sich im Sport gesetzt?
Bei den Frauen gibt es weniger Ligen als bei den Männern. Momentan spiele ich in der Regionalliga, der zweithöchsten Liga. Allerdings würde ich gerne noch in der Bundesliga mitspielen. Wegen einer Knieverletzung mit 16 Jahren habe ich den damaligen Aufsprung in die Jugendnationalmannschaft leider verpasst.

Wie unterscheidet sich der Frauenfußball vom klassischen Männerfußball?
Der wesentlichste Unterschied ist allein durch physische Bedingungen gegeben. Technisch sind die Frauen genauso gut wie die Männer. Jedoch spielen die Männer den schnelleren Fußball. Auch bei uns geht es sehr kontaktfreudig zu und es kommt hin und wieder zu einem Foul. In den höheren Ligen ist der Frauenfußball durchaus sehr qualifiziert. Momentan befindet er sich in der Entwicklung, wird aber immer athletischer.

Im August fliegen Sie in die Staaten, um dort für die „Eagles" in Washington D.C. Fußball zu spielen und um Ihr Studium fortzuführen. Wie lange haben Sie vor, dort zu bleiben?
Vorerst haben wir eine Abmachung für ein Jahr. Wenn Mike Brady, der Trainer in Washington D.C., mit mir zufrieden ist, würde er mich gerne für 2 - 3 Jahre als Spielerin behalten wollen. Vielleicht werde ich dort sogar meinen „Master of Education" machen und anschließend mein Erstes Staatsexamen in Deutschland, ohne das ich hier nicht unterrichten darf. Jetzt geht es aber erst einmal darum, einen guten Start hinzulegen.

Welche Schwierigkeiten ergaben sich bei der Organisation für das Stipendium?
Durch Umhören im Bekanntenkreis bekam ich den ersten Kontakt. Wir haben einen Film von meinem Training gedreht und Mike Brady war begeistert. Der schwierigste Teil betraf die Organisation im Allgemeinen. So haben die amerikanischen Universitäten eine andere Bewertung und messen in einem Punktesystem, den „credits". Nun mussten meine Leistungen vom Abi und von der Pädagogischen Hochschule in „credits" umgerechnet werden. Dadurch war es eine ganze Zeit lang unsicher, ob das mit dem Stipendium letztendlich klappen wird. Dank der Hilfe der Dozenten und Dozentinnen sowie Johannes Lebfromm vom Akademischen Auslandsamt konnte dieses Problem bewältigt werden.

Können Sie sich schon vorstellen, wie der Alltag an der American University ablaufen wird?
So viele Gedanken habe ich mir darüber noch nicht gemacht. Ich werde auf jeden Fall Pädagogikkurse belegen und mein Training absolvieren sowie an Spielen der „Eagles" teilnehmen. Wie das im Detail aussehen wird, davon lasse ich mich überraschen. Ich habe eine gute Betreuung und vieles ist schon geplant. Wohnen werde ich auf dem Campus. Außerdem kann ich mich ja verständigen, wenn es Unklarheiten gibt. Im Vordergrund stehen der Sport und das Studium, in dem ich die nötigen „credits" erlangen muss.

Inwiefern unterscheidet sich die sportliche Förderung, speziell im Frauenfußball, in den USA von der in Deutschland?
Der Sport hat in den USA eine viel größere Bedeutung. Für die Universitäten ist es ein wichtiger Bestandteil, ihre Studierenden durch den Sport und andere Leistungen zu präsentieren. Eine gute Mannschaft oder ein guter Spieler ist gleichzeitig Werbung für die Universität. In den Staaten ist vor kurzem der Profi-Fußball bei den Frauen eingeführt worden, in Deutschland befinden wir uns dies betreffend noch in der Entwicklung. Die Spielerinnen müssen meistens arbeiten und gehen abends ins Training.

Haben Sie bestimmte Erwartungen an den USA-Aufenthalt? Welche Möglichkeiten möchten Sie besonders wahrnehmen?
Vor allem möchte ich mich sportlich und sprachlich verbessern. Ich habe mir schon in der Schule gewünscht, Lehrerin zu werden und die Sprache fließend sprechen zu können. Diesen Traum kann ich mir nun mit dem Stipendium erfüllen.
Vielen Dank für das Gespräch.

Neithard Clemens

Volleyballer erneut Deutscher Meister

Die Hochschule sichert sich den ADH-Pokal

Auch in diesem Jahr konnte sich die erfolgreiche Volleyballmannschaft den deutschen Hochschulpokal sichern. Die Mannschaft um Trainer Mohamed Shahin fand im Laufe des Turniers immer besser zu ihrem Spiel und konnte letztendlich in souveräner Manier das Finale gegen die Technische Universität Chemnitz mit 25:17 und 25:19 gewinnen. In beiden Sätzen ging die Mannschaft durch druckvolle Aufschläge früh in Führung und ließ durch ihre technische Überlegenheit bis zum Schlusspfiff nichts mehr anbrennen. Mit dem ersten Platz bei den Männern und einem dritten Platz bei den Frauen schnitten die Gastgeber von der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Vergleich mit den anderen „kleinen" deutschen Hochschulen einmal mehr glänzend ab.

Für das siegreiche Team der Herren spielten: (stehend von links) Martin Jendrizki, Stefan Rees, Erhard, Marc Kunzelmann, Matthias Kienzle, Trainer Mohamed Shahin; (sitzend von links) Andrea Verso,

Vereinigung der Freunde

der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF)

Zweck

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit.
Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Die Gemeinnützigkeit hat das Finanzamt Freiburg mit Bescheid vom 24. Mai 2000 anerkannt. Für Beiträge und Spenden werden Zuwendungsbestätigungen erteilt.

Mitgliedschaft

Die Mitgliedschaft erwerben kann jede natürliche Person, jede Gesellschaft oder Handelsfirma sowie jede juristische Person des privaten und öffentlichen Rechts, die sich zu den satzungsmäßigen Zielen des Vereins bekennt und diese zu fördern bereit ist.
Die Mitglieder sind verpflichtet, einen jährlichen Beitrag, dessen Höhe in ihr eigenes Ermessen gestellt wird, zu entrichten.

Vorstand

Der Vorstand besteht aus:

- dem Vorsitzenden,
  Herrn Lothar A. Böhler,
  Stiftungsdirektor
- der stellvertretenden Vorsitzenden,
  Frau Bertl Humpert, Senatorin e.h.
- dem Schatzmeister,
  Herrn Vorstandsvorsitzenden a.D.
  Hermann Müller
- dem Schriftführer,
  Herrn Regierungsdirektor
  Peter Mollus
- dem Kulturreferenten
  des Regierungspräsidiums Freiburg als
  Mitglied kraft Amtes,
  Herrn Karl-Heinz Harter
- dem Rektor der Pädagogischen
  Hochschule Freiburg
  als Mitglied kraft Amtes,
  Herrn Prof. Dr. Wolfgang Schwark

Kunzenweg 21 • 79117 Freiburg • Tel. 0761/682-263

Dieter Rösch

Fußballer erst im Nationalfinale gestoppt

Vizemeister im ADH-Pokal

Zwei Minuten fehlten den Freiburger Studentenkickern noch zum ersehnten Titelgewinn des ADH-Pokals für Hochschulen bis 10.000 Studierende. Die Mannschaft der Pädagogischen Hochschule um den Spielmacher Martin Schweizer, zuletzt Spielvereinigung Ansbach, Regionalliga, hatte nach dem Führungstreffer von Timo Mayer bis zwei Minuten vor dem Abpfiff geführt. Doch Endspielgegner Uni Kaiserslautern gelang noch der Ausgleich und hatte auch im nachfolgenden Elfmeterschießen die besseren Nerven (4:3).
Die neuformierte Freiburger Mannschaft hat jedoch keinen Grund, traurig zu sein. Hatte man sich doch in acht Spielen ohne Niederlage bis in die Finalrunde gespielt. Auch im Halbfinale legten die Freiburger ein ansehnliches Spiel gegen die TU Cottbus hin (3:0). Sportdozent und Coach Dieter Rösch wertet die Leistung seiner Elf als herausragend, auch unter dem Aspekt, dass sein Team fast 3000 Kilometer fahren musste, bis man Vorrunde, Baden-Württembergische Meisterschaften, Zwischenrunde und Finalrunde überstanden hatte, fürwahr kein Meisterstück der ADH-Funktionäre.

Die Hochschulmannschaft spielte in folgender Besetzung: (stehend von links) Timo Mayer, Jochen Fauß, Martin Schweizer, Tobias Borges, Benjamin Junkermann, Nils Sporenberg, Florian Gräßlin, Marco Schwier, Coach Dieter Rösch; (vordere Reihe von links nach rechts) Dany-Peter Dehne, Mark Zimmermann, Dominik Bührer, Thomas Schmitt, Michael Hack, Daniel Kreissel.

Personalia

Veränderungen
Prof. Dr. Eynar Leupold, Universität Halle-Wittenberg, hat den Ruf auf die C4-Professur Französisch angenommen.
Prof. Dr. Manfred Pelz (Französisch) ging in den Ruhestand.
Dr. Günter Adler, Professurvertretung im Fach Musik

Ausgeschieden
Susanne Panther, Verw.-Angestellte, Studierendensekretariat/Schreibbüro
Monika Löffler, Verw.-Angestellte, Büro der Frauenbeauftragten
Abdulhakan Al-Kadri, Bibl.-Angestellter
Daniela Quäschning, Bibl.-Angstellte
Anita Vath, Verw.-Angestellte, in den Ruhestand
Astrid Burkard, Verw.-Angestellte, Institut für Interkulturelle Pädagogik
Cornelia Dettmers, Verw.-Angestellte, Institut für Evang. und Kath. Theologie Europalehramt

Einstellungen
Johanna Engler, Verw.-Angestellte, Studierendensekretariat, befristet
Carmen Andris-Schelb, Systemtechnikerin, Verwaltung, befristet
Michael Schulze, Systemtechniker, Bibliothek, befristet
Ulrike Eisele, Verw.-Angestellte, Institut für technische, haushaltsbezogene und wirtschaftl. Bildung, Teilzeit
Christoph Bruns, wiss. Angestellter, Forschungsprojekt Prof. Dr. Denk, Deutsch, befristet
Holger Kolb, wiss.-Angestellter im Projekt „PEMINT" (Prof. Dr. Bommes), Fakultät III, Soziologie, befristet, Teilzeit
Angelika Vogelmann, Verw.-Angestellte, Büro der Frauenbeauftragten, Teilzeit
Dr. Dagmar Lindenpütz, wiss. Angestellte, Institut für deutsche Sprache und Literatur, befristet
Valeria Pace, Verw.-Angestellte, Institut für Interkulturelle Pädagogik, Teilzeit
Kathinka Dettmer, wiss. Angestellte, Allgemeine Studienberatung, befristet, Teilzeit
Alexandra Lingenfelder, Fremdsprachensekretärin, Europalehramt, befristet, Teilzeit
Jing Liu, Angestellte, Bibliothek, befristet, Teilzeit
Martin Geldhauser, wiss. Angestellter, EW II, Medienpädagogik, befristet, Teilzeit

Rektor- und Prorektoren-Wahl

Am 3. Juli wurde Prof. Dr. Wolfgang Schwark vom Senat in seinem Amt bestätigt.
Mit großer Mehrheit wurde er für die kommende Amtszeit (ab 1.10.2002) als Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg wieder gewählt. Schwerpunkte dieser Zeit werden u.a. sein: die Internationalisierung in Forschung, Lehre und Studium, der Einsatz mediengestützter Lehr- und Lernformen sowie die Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung.
Am 17. Juli wurden die neuen Prorektoren der Pädagogischen Hochschule vom Senat gewählt. Prof. Dr. Uwe Bong wurde in seinem Amt als Prodekan für Studienangelegenheiten bestätigt. Als neuer Prodekan für Forschungs- und Auslandsangelegenheiten wurde Prof. Dr. Michael Bommes gewählt, der seit Oktober 2000 als Professor für Soziologie an der Hochschule tätig ist.

Klaus-Dieter Fehse

All the world's a stage

Eckhard Rattunde zum Ruhestand

Welchem Kollegen gelingt schon ein so perfekt inszenierter Eintritt in den Ruhestand? Mit souveräner Geste ist Eckhard Rattunde noch einmal als Regisseur und Meister des Rollenspiels im Kreis seiner Theatergruppe *Les Mononstres* aufgetreten, um sich gleichzeitig auf seine ganz individuelle Art und unter großem Applaus von der 'Bühne' der Hochschule zu verabschieden. Seit dem Wintersemester 1981/82 hat er in regelmäßigem Turnus mit Studierenden der Abtei- lung Französisch zwanzig abwechslungsreiche Theaterprogramme erarbeitet und aufgeführt, die durch die Vielfalt der Texte, die Verbindung von Sprache und szenischer Darstellung und durch die Integration von Bewegung, Rhythmus und Sprechen zu immer wieder faszinierenden Bühnenerlebnissen geworden sind. Dabei sind Theater und szenische Darstellung für ihn nicht nur Selbstzweck und künstlerisches Spiel, sondern immer auch Gegenstand fremdsprachendidaktischer Reflexion gewesen, die unter anderem in mehreren Theaterprojekten mit Lehrerinnen und Lehrern auch szenisch umgesetzt wurde.

Prof. Dr. Eckhard Rattunde wurde nach Zwischenstationen an der Universität Dakar und an der PH Weingarten im WS 1971/72 an die Pädagogische Hochschule Freiburg berufen und hat von Anfang an den Aufbau und die Weiterentwicklung des Faches Französisch entscheidend und engagiert mitgestaltet. Das Spektrum seiner unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte in Lehre und Forschung spiegelt sich in zahlreichen Veröffentlichungen. Der allen gemeinsame Grundtenor ist die Forderung nach Veränderung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer Weiterentwicklung und Öffnung für mehr kreatives Mitgestalten der Lernenden. Inhaltliche Schwerpunkte sind u.a. Fragen der Grammatikvermittlung, die Entwicklung von Programmen für den coumputerunterstützten Unterricht (CUU) zur Fehlerlinguistik, Fragen der Sprachnorm und einer veränderten Fehlerpraxis im Fremdsprachenunterricht.

In einer viel beachteten Monographie *Poesie et ecriture poetique* (1990) hat Eckhard Rattunde vielfältige Möglichkeiten eines kreativen, spielerischen Umgangs mit der Fremdsprache und mit Texten aufgezeigt. Für den Fremdsprachenunterricht empfiehlt er eine eigenständige *pedagogie de l'imaginaire*, die ganz im Sinne einer konstruktivistischen Lernkonzeption kreativem und selbstgestaltetem Lernen mehr Spielraum gibt. Diese Überlegungen und Anstöße bildeten die Grund- lage für ein sprachenübergreifendes Forschungsprojekt zum *Fremdsprachlichen Lernen und Gestalten in Sachfeldern* mit dem Ziel, einen Sprachkurs in Form von offenen projektorientierten Themenmodulen zu entwickeln und durch die Integration von sprachlichen Aktivitäten und manuellen, gestalterischen und spielerischen Phasen im Fremdsprachenunterricht mehr handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen zu ermöglichen.

Die gemeinsame Projektarbeit, gemeinsame Kompaktseminare mit Studierenden der Fächer Englisch und Französisch, u.a. auch an unserer Partnerhochschule in Krakau sowie ein gemeinsam durchgeführtes Symposium sind für alle Projektbeteiligten ein Beweis für gelungene fächerübergreifende Kooperation gewesen. Auch in der Funktion als Mitherausgeber einer der wichtigsten fremdsprachlichen Fachzeitschriften hat Eckhard Rattunde seit 1974 den fremdsprachendidaktischen Diskurs über ein breit gefächerten Themenspektrum entscheidend mitbestimmt.

Neben dem Engagement in Lehre, Forschung sowie in der Theaterarbeit darf ein wichtiger Tätigkeitsbereich nicht unerwähnt bleiben: Eckhard Rattunde ist immer ein überzeugter und aktiver Verfechter der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit gewesen. Mehrfach hat er Lehrverpflichtungen im Ausland übernommen: Gastprofessuren an der Stetson University und an der ENS in Dakar und Yaounde oder Deutschlehrerkurse im Auftrag des Goethe-Instituts in Tunis, Algier, Rabat und Casablanca. Ebenso aktiv und kooperativ war er an der Betreuung von Austauschprogrammen für Studierende der fremdsprachlichen Fächer mit zahlreichen europäischen Partnerhochschulen beteiligt. Und wie die jüngsten Kontaktaufnahmen zu Hochschulen in Mauritius und Réunion zeigen, hat sein Engagement für diesen Bereich, besonders für die etwas exotischeren Varianten der Frankophonie keineswegs nachgelassen.

Nachhaltige Verdienste hat sich Eckhard Rattunde nicht zuletzt im Bereich der akademischen Selbstverwaltung erworben: als Senatsmitglied, Fachbereichsleiter und Direktor des Instituts für Fremdsprachen hat er in dreißig Jahren Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg immer wieder aktiv und kreativ gestaltend bei zahlreichen Aufgaben und Entscheidungen mitgewirkt. Er war stets Garant für eine sachbezogene und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den beiden fremdsprachlichen Abteilungen sowohl inhaltlich bei gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen als auch in mehrfach wechselnder Funktion als Fachsprecher und Institutsleiter, wenn es um die gemeinsame Klärung curricularer oder organisatorischer Fragen ging, zuletzt bei der Einführung des Europalehramts.

Erfolgreiche Kooperation kann nur gelingen, wenn sie neben inhaltlich gleichgerichteten Interessen auf persönliche und kollegiale Verlässlichkeit, Loyalität, Berechenbarkeit und Kompromissbereitschaft bauen kann - Eigenschaften, die in hohem Maße Persönlichkeit und Arbeitsstil von Eckhard Rattunde geprägt haben und Lehrenden und Studierenden Vorbild gewesen sind.

Dem allseits geschätzten Kollegen und Freund gelten daher Anerkennung und Dank für vielfältige Anregung und Unterstützung - und für die Zukunft die besten Wünsche für Gesundheit und einen kreativen heitergelassenen Unruhestand!

Wolfgang Gräßle

Gustav Adolf Lörcher geht in den Ruhestand

„Bloß keine Reden“ - diese Bitte konnten wir unserem Kollegen Prof. Dr. Gustav Adolf Lörcher bei seiner Verabschiedung Ende des Sommersemesters 2001 nicht erfüllen.
„Bitte kein Nachwort“ - auch diesem Wunsch können wir hier nicht völlig entsprechen - wir bemühen uns um Kürze.
„Der gute Christ soll sich hüten vor den Mathematikern und all denen, die leere Voraussagen zu machen pflegen, schon gar dann, wenn diese Voraussagen zutreffen. Es besteht nämlich die Gefahr, dass die Mathematiker mit dem Teufel im Bunde den Geist trüben und in die Bande der Hölle verstricken.“ Gustav Adolf Lörcher mag dieses Zitat von Augustinus gereizt haben, sich nach seinem ersten Studium der Theologie mit dieser „teuflischen Wissenschaft“ zu befassen - er fand so viel Spaß daran, dass er die Theologie aufgab und die Mathematik zu seinem Beruf machte.
Zum Wintersemester 1972/73 wurde er an die Pädagogische Hochschule Freiburg berufen. Er sah dies als Chance, hier vorerst für einige Jahre Mathematik-Lehrer und -Lehrerinnen auszubilden. Aus der geplanten vorübergehenden Tätigkeit wurde eine Lebensaufgabe - aus vorgesehenen 5 fast 30 Jahre.
Gustav Adolf Lörcher ist ein sehr kritischer Geist, ein „Vollblut-Mathematiker“, alles hinterfragend (auch die Axiomatik), der mit seinen unkonventionellen Denkansätzen uns Kollegen oft zum Überdenken althergebrachter Schemata anregte.
Er ist aber nicht nur ein hervorragender Mathematiker, sondern ein außerordentlich kreativer Fachdidaktiker. Eine Vielzahl von Veröffentlichungen (allein die Datenbank „mathdi“ weist 50 aus) zeigt die Breite seines didaktischen Wirkens. Viel Energie steckte er in die Förderung von Hauptschülern und von Migrantenkindern. Neben einer Vielzahl von Zulassungsarbeiten hat Gustav Adolf Lörcher auch Promotionen und eine Habilitation betreut und seinen Teil zur Förderung des Lehrer- und des Lehrkräfte-Nachwuchses an den Pädagogischen Hochschulen beigetragen.
Er gehörte zu den besonders beliebten Prüfern - auf die Frage, was er im Ruhestand am wenigsten vermisse, antwortet er allerdings: „Die mündlichen Prüfungen“.
„Es ist wohl ausserordentlich selten, sein Hobby zu seinem Beruf machen zu dürfen“ - dieses Zitat von Gustav Adolf Lörcher bei seiner Verabschiedung zeigt, mit welcher Freude er seinen Beruf ausgeübt hat. Er hat aber noch viele andere Hobbys - z.B. Sprachen, Reisen, Musik - er muss sie nicht mehr zu seinem Beruf machen - er kann sie einfach „nur so zum Spaß“ ausüben.
Zum Eintritt in den Ruhestand schreiben wir Mathematiker unserem Kollegen Lörcher wie einst Seneca an Lucilius: „Wenn Du kannst, entzieh dich diesen belastenden Verpflichtungen, wenn nicht, entreiß dich ihnen. Du kannst deinen Ruhestand für dich in Anspruch nehmen, ohne dass irgendjemand es dir verargte, ohne dass du irgend etwas entbehren müsstest, ohne dass es dich jemals reuen

---

Walter Neunzig

Gerhard Messerle im Ruhestand

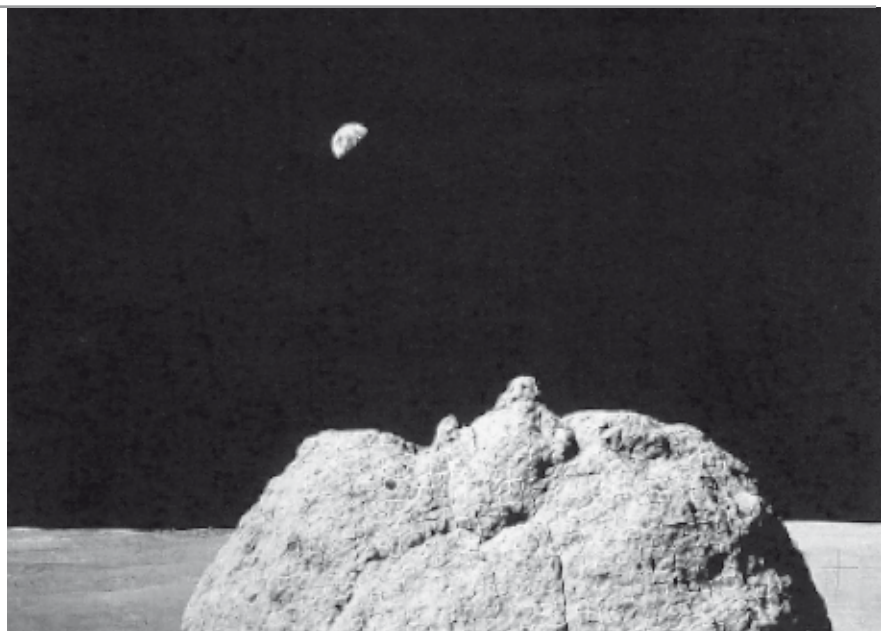
Vor kurzem ist ein Kollege in den Ruhestand verabschiedet worden, der seit 1968 an der Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg auf ihrem Weg zur Wissenschaftlichen Hochschule im Fach Mathematik in der Fakultät III (ehem. Fachbereich III) und in der Hochschulselbstverwaltung aktiv beteiligt war und diese fruchtbar mitgestaltet hat. Diese Jahre der Entwicklung und Profilierung haben von allen Beteiligten ein hohes Maß an Engagement, Beharrlichkeit und Zielorientierung verlangt, um mit allen Schwierigkeiten fertig zu werden, die mit dem Wachsen einer jungen Hochschule verbunden waren, aber auch mit dem Auf und Ab der politischen Lage und vor allem auch den Umbrüchen, die in diesen Jahren mit der geistiggesellschaftlichen Situation verbunden waren.
Für seine Tätigkeit an unserer Hochschule hat Gerhard Messerle, geboren 1936 in Witten an der Ruhr, gute Voraussetzungen mitgebracht. Sein Studium in Mathematik und Physik von 1957 bis 1962 an den Universitäten Göttingen und Freiburg konnte er mit dem Staatsexamen in Göttingen mit Auszeichnung abschließen. Hieran schlossen sich fünf Jahre wissenschaftlicher Tätigkeit an der Deutschen Versuchsanstalt für Luft- und Raumfahrt (DVL) in Stuttgart an, unterbrochen durch den Besuch des Studienseminars in Stuttgart, das er durch ein erfolgreiches Assessorexamen abschließen konnte. Die wissenschaftliche Tätigkeit in Stuttgart beendete er mit der Promotion zum Dr. rer. nat an der Universität München zu einem Thema aus seiner Arbeit an der DLV.
Die Jahre an der Pädagogischen Hochschule Freiburg begannen im SS 1968 mit einer Dozentur für Mathematik und Didaktik der Mathematik, worauf dann 1971 die Ernennung zum Professor erfolgte.
Die Lehrtätigkeit von Gerhard Messerle an der Hochschule ist in vieler Hinsicht anerkennenswert. Das gilt z.B. für die didaktische Aufbereitung seiner Veranstaltungen, die Schwerpunkte seiner Themen, für den Zuspruch und die Anerkennung seiner Studierenden und für sein pädagogisches Geschick in der Vermittlung. Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit ihnen spiegelt sich nicht nur in der umfangreichen Prüfungstätigkeit wieder, sondern auch in dem Niveau der zahlreichen Zulassungsarbeiten, die er betreute.
Über das Fach Mathematik hinaus ist das Wirken von Gerhard Messerle in vielen Hochschulgremien zu erwähnen. Es können nur stichwortartig die Mitwirkung in verschiedenen Senatsausschüssen, im Se-

nat, fortlaufende Mitgliedschaft in Berufungsausschüssen und leitende Tätigkeiten im Fachbereich III erwähnt werden. Seine Mitarbeit fand immer wieder die positive Anerkennung der Kollegen und Kolleginnen.
Von besonderer Bedeutung für die Pädagogische Hochschule in Bezug auf die Ausbildung der Studierenden als auch ihre Anerkennung bei den Lehrern, den staatlichen Stellen und allgemein in der Öffentlichkeit war im Fach Mathematik die umfangreiche Mitwirkung in der Lehrerfortbildung. In diesem Bereich hat sich Gerhard Messerle wie wenige andere mit großem Erfolg beteiligt. Alleine in der Zeit von 1968 bis 1975 hat er über mehr als hundert Veranstaltungen zur Fortbildung von Lehrern im Bereich der neuen Mathematik geleitet, z.B. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, im Waldhof, an den Akademien in Calw und Donaueschingen, an der Katholischen Akademie Freiburg, in Bellingen, am Hessischen Lehrfortbildungsinstitut Frankfurt/Main. Bei diesen Veranstaltungen konnte er sowohl als Hochschullehrer wie als Autor zahlreicher Lehr- und Handbücher für den Mathematikunterricht seine Erfahrung weitergeben und Anerkennung für die Hochschule gewinnen. Auf diese Weise hat er einen maßgeblichen Beitrag für die Einführung der Neuen Mathematik und auch für die Öffnung der Hochschule geleistet.
Ich selbst hatte die Möglichkeit, mit Gerhard Messerle vielfach zusammen zu arbeiten und war mit ihm an vielen Projekten in der Hochschule und vor allem in der Lehrerfortbildung beteiligt. Die erfolgreiche und freundschaftliche Zusammenarbeit war geprägt durch Engagement, Zuverlässigkeit und gegenseitige Achtung.
Jetzt wird wohl der passionierte Angler, der erfolgreiche Pilzsucher und der engagierte Schachspieler Zeit haben, um seinen Interessen ausreichend nachzugehen.

Hans Dudel

Mein Abschied

Nach Jahrzehnten als Professor für Biologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, darf ich mich bei Eintritt in den „Ruhestand" hier von allen verabschieden, bei denen dies bisher nicht persönlich möglich war. Als kleiner Leitfaden für einen Rückblick soll ein ganz normales Zitatenhandbuch (aus drei Jahrtausenden!) dienen. Zum Thema Abschied gleich ein Zitat von Goethe „Viele Worte frommen den Scheidenden nicht."
Zuerst zur persönlichen Geschichte: wie kommt man eigentlich zum Beruf eines Biologen? Neben anderen Motiven war es vor allem Neugier: Was ist das Leben, was ist der Mensch? Hierzu zwei Zitate: „Was ist am Ende der Mensch anderes als eine Frage" (Rahel Varnhagen von Ense), „Der Mensch, das sonderbare Wesen: Mit den Füssen im Schlamm, mit dem Kopf in den Sternen" (Else Lasker-Schüler).
Aus meiner Zeit an der Pädagogischen Hochschule möchte ich nur wenige Themen ansprechen.
Thema Kollegen: Nach meinen praktischen Erfahrungen möchte ich mich zuerst ausdrücklich für viele Erlebnisse erfreulicher Zusammenarbeit bedanken. Es gibt natürlich auch weniger erfreuliches mit Kollegen. Vor allem professorale Ränge als Hochschullehrer erreicht man ja nur als Einzelkämpfer, es geht nicht ohne Ehrgeiz und Ellenbogen. Mit Goethe kann man hier sagen: „Denn ich bin Mensch gewesen und das heißt ein Kämpfer sein." Es ist allen Kollegen zu wünschen, dass dieser Kampf nicht zu Intrigentum bis zur Verleumdung führt, sondern, dass der Kämpfer soviel Mensch übrig lässt, dass bestenfalls sogar Freundschaft möglich wird. Meist geht es ja glücklicherweise friedlicher zu, wobei durchaus vorstellbar ist, dass man über ein besonderes „Beziehungstraining" diskutieren könnte.
Zum Thema Verwaltung: Ich kann nach vielen Jahren sagen, dass alle „sinnvollen" Anliegen in freundschaftlichem Geist behandelt wurden und für die sehr gute Betreuung an vielen Stellen sowie besonders für die „terminliche" Geduld des Prüfungsamtes bin ich sehr dankbar.
Zum Thema Studium und Lehre: Zunächst darf ich zitieren: „Wer einem Manne einen Fisch schenkt, gibt ihm für einen Tag zu essen. Wer ihn das Fischen lehrt, gibt ihm ein Leben lang zu essen." (Aus China) „Wer Menschen führen will, muss hinter ihnen gehen." (Laotse) „Das ist der beste Führer, dessen Leute sagen, wenn er sie ins Ziel geführt hat: Wir selbst haben den Erfolg zustande gebracht." (Lao-Tse). Man weiß es also schon lange: Es lernt sich am sinnvollsten, wenn man es selbständig macht. Unsere Lernformen sollten daher in dieser Richtung ausgeweitet werden wobei es erfreulicherweise auch entsprechende Versuche an der Hochschule gibt. Eine sehr beliebte Unterrichtsform sollte dabei auf ein wirklich unverzichtbares Maß reduziert werden, die Vorlesung. Das nachfolgende Zitat übertreibt etwas, es soll aber trotzdem nicht kommentiert werden: „Eine Vorle-



Die Erde vom Mond aus gesehen.

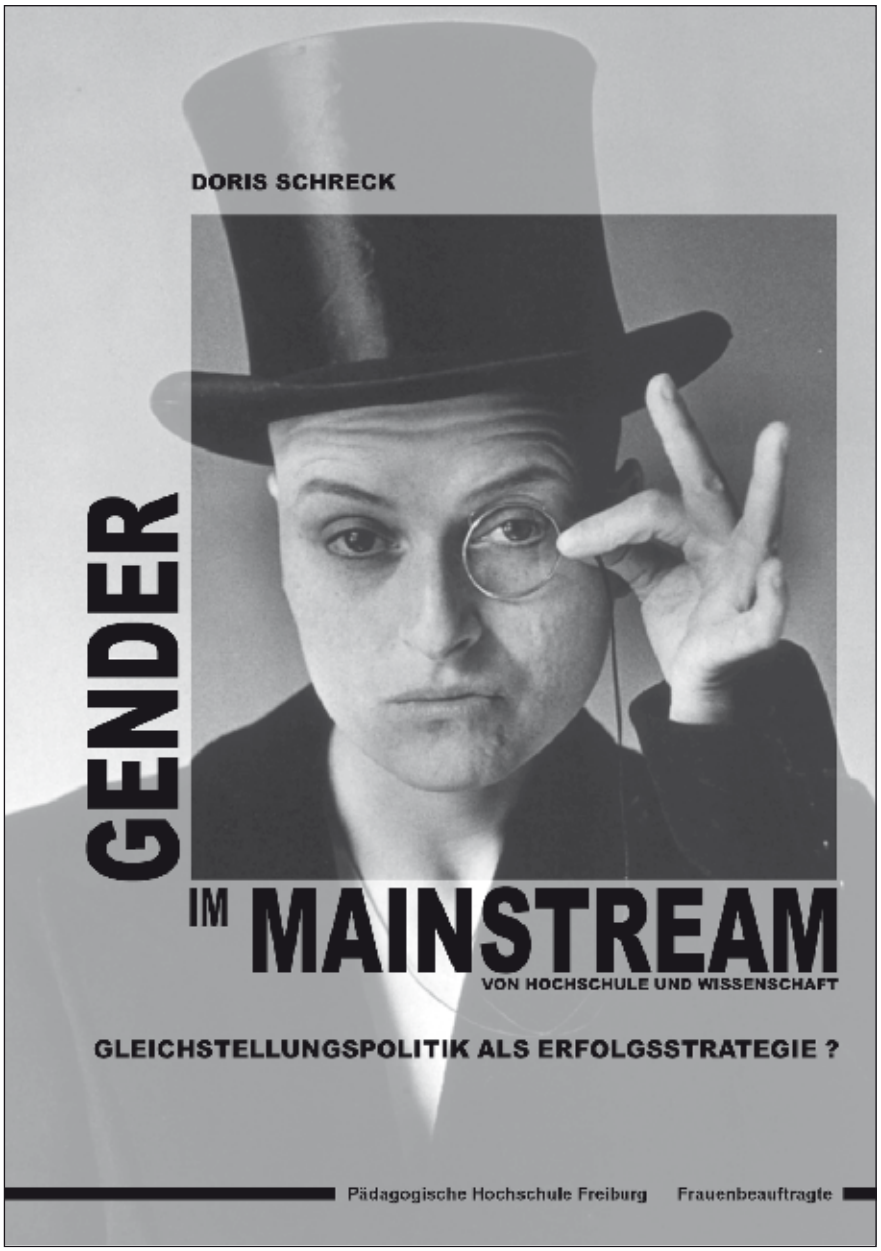
sung ist jener Vorgang, bei dem die Notizen des Lehrers zu Notizen des Schülers werden, ohne dass sie den Geist der beiden passieren" (Mortimer J. Adler).
Ein letztes Thema: gibt es so etwas wie eine Botschaft nach den vielen Jahren des Unterrichts? Ein Thema, das alle angeht, wo die Biologie viele Beiträge leisten kann, ist die Ökologie, insbesondere das Verhältnis Mensch und Natur. Dazu drei Stichwörter. Natur: „Mit den ersten Bäumen die gefällt werden, beginnt die Kultur. Mit den letzten Bäumen, die gefällt werden, endet sie." Erde: „Müßten wir nicht enger zusammenhalten in der Solidarität dieser sechs Milliarden Menschen, die einen Winkel der riesigen Welt bewohnen dürfen und nicht wissen, ob doch vielleicht dieses ganze Universum eine Wüste ist, in der uns die einzige Oase geschenkt wurde." (J. Illies). Zukunft: „ Die Frage heute ist, wie man die Menschheit überreden kann, in ihr eigenes Überleben einzuwilligen." (B. Russell).
Erst wenn man die Erde vom Mond aus sieht wird es zum Erlebnis, wie begrenzt sie ist und wie allein im Weltraum. Man schätzt dass ein Leben in Wohlstand und ohne Umweltprobleme für zwei Milliarden Menschen und täglich wächst die Menschheit um die Größe der Stadt Freiburg, um 200 000 Menschen. Eine normale studentische Reaktion auf diese Mitteilung ist die allemannische Frage „Echt?".
Eigentlich ist die wichtigste Erkenntnis, dass die Menschheitsvermehrungskatastrophe human nur aufzuhalten ist, wenn alle Kinder auf der Welt in die Schule gehen, insbesondere die Mädchen, denn nur dann sinkt erfahrungsgemäss die Geburtenrate durch Eigeninitiative. Für Schulen und Hochschulen wäre daher der Ausbau von Partnerschaften mit Erziehungseinrichtungen der Dritten Welt eine ganz wichtige Aufgabe.
Abschließend eine Hoffnung: Es möge viele Studierende geben, die mit fachlichem und emotionalem Gewinn an „mich betreffende" Studienanteile zurückdenken. Schlussendlich, was bleibt? Anregungen, die man geben konnte: Gestaltung eines Ökogartens, ein offener Bach im Hochschulgelände, etwas Grün an den Außenwänden und auf den Dächern der Hochschulgebäude, ein Film zur Bodenökologie für alle Schulen, Angebote die im nächsten Jahr über das Internet zur Verfügung stehen sollen: Selbständiges Lernen durch „Programmiertes Gruppenlernen" und in Zusammenarbeit mit Ekkehard Geiger Videos zu Grundformen des Lehrens und Lernens.

Siegfried Thiel

Abschied von Regina Bernauer

Nach langer schwerer Krankheit verstarb Anfang diesen Jahres unsere ehemalige Mitarbeiterin der Abteilung für schulpraktische Studien. In einer Trauerfeier in Kirchzarten am 1. März 2002 nahm die Hochschule Abschied von Regina Bernauer als einer Mitarbeiterin, der die Hochschule viel zu verdanken hat. Verbunden sind wir mit ihr durch die gemeinsame Erinnerung und die Arbeit in der Lehrerbildung, wo sie über 30 Jahre lang zusammen mit Magdalena Buchholtz das Sekretariat der Abteilung für schulpraktische Ausbildung geführt hat. Ihre Aufgabe war es, zusammen mit der Abteilungsleitung und den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Einteilung der Studierenden in die Praktika zu organisieren - immer auch in engem Kontakt mit den Lehrenden, den Ausbildungslehrern, Mentoren, Rektoren und Schulräten. Und dies nicht nur in Freiburg und Südbaden, sondern immer mehr auch weltweit.
Was hier mit dürren Worten zu umschreiben versucht wird, ist in Wirklichkeit eine umfangreiche, vielfältige und nicht selten auch schwierige Aufgabe, nicht zuletzt im zwischenmenschlichen Bereich. Welcher Dozent passt zu welchem Ausbildungslehrer, welcher Studierende zu welchem Betreuer, welche Schule zu welchem Dozent? Außerdem mussten solche Überlegungen den Betroffenen behutsam nahe gebracht und darüber hinaus mit allen anderen Beteiligten in den Institutionen nah und fern abgestimmt werden.
Voraussetzungen für eine solche vertrauensvolle Zusammenarbeit war der dauerhaft lebendige Kontakt zu den Schulen, deren Aufsicht und Verwaltung. Am Ende ihrer Amtszeit kannte sie alle: Viele Entscheidungsträger waren als Studierende durch ihre Sprechstunden und Akten gewandert, und sie griff auf ihren Erfahrungsschatz aus persönlicher Erfahrung durchaus ungeniert zurück. Als wir ihr 1997 zum Abschied aus der Hochschule eine Dankesschrift widmeten, schrieben viele Wegbegleiter aus Schule, Hochschule und Schulämtern liebevolle Berichte über ihre Zusammenarbeit mit Regina Bernauer. Und ein Kollege grub aus einer alten alemannischen Chronik einen einfachen Satz aus, der alles sagt: „Sie het ihr Sach rächt gmacht".
Nach 32 Jahren in der Abteilung freute sie sich auf ihren Ruhestand, den wir ihr alle so sehr gönnten. Von einem wunderschönen Aufenthalt in Büsum erzählte sie uns noch begeistert - leider kam die ersehnte Reise nach Ägypten nicht mehr zustande, weil die Krankheiten sie heimsuchten. Dank an dieser Stelle den Hochschulangehörigen, die sie in dieser Zeit nicht alleine ließen und sie vor allem in den letzten Wochen immer wieder besuchten.
Sie wusste, dass ihr Leben zu Ende ging und sie hat diese existenzielle Situation mit Würde, Gelassenheit und manchmal auch mit Humor und Sarkasmus zu ertragen versucht.
Es tut weh, dass wir sie verloren haben. Aber wir konnten bei ihrer Trauerfeier ein Frühlingslied singen, so wie es sich diese tapfere und liebenswürdige Frau gewünscht hat, mit der wir gute Jahre geteilt haben auf dem Weg durch die Zeit.

Broschüren der Pädagogischen Hochschule Freiburg



Die beiden Broschüren *Mädchen* (2002) und *Gender im Mainstream* (2002), herausgegeben von der Frauenbeauftragten, sind erhältlich im Büro der Frauenbeautragten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Tel.: 0761/682-417.

Autorenverzeichnis

Katja *Böhme:* Dr., Kath. Theologie/Religionspädagogik. - Eberhard *Brügel:* Prof., Kunst. - Sylvia *Buchen:* Dr., Prof., Schulpädagogik. - Rainer *Deißler:* Dr., Prof., Mathematik. - Ursula *Elsner:* Dr., Deutsch. - Thomas *Fuhr:* Dr., Prof., Erziehungswissenschaft-Erwachsenenbildung/Weiterbildung. - Klaus-Dieter *Fehse:* Dr., Prof., Englisch. - Ulrich *Grevsmühl:* Dr., Mathematik. - Traudel *Günnel:* Dipl.-Päd., Medienpädagogik. - Jutta *Heppekausen:* Theaterpädagogin, Päd. Werkstatt. - Alfred *Holzbrecher:* Dr., Prof., Schulpädagogik. - Michael *Hug:* Dr., Deutsch. - Norbert *Huppertz:* Dr., Prof., Allgemeine Pädagogik/Sozialpädagogik. - Jutta *Mägdefrau:* Dr., Erziehungswissenschaft. - Ingelore *Oomen-Welke:* Dr., Prof., Deutsch. - Eckhard *Rattunde:* Dr., Prof., Französisch. - Martin *Rauch:* Dr., Prof., Schulpädagogik. - Volker *Schneider:* Dr., Prof., Biologie. - Raphael *Spielmann:* Stud. päd. - Birgitta *Soultanian:* Dr., Pressereferentin PH Heidelberg. - Reinhold *Voß:* M.A., Deutsch. - Gerhard *Weber:* Dr., Prof., Psychologie. - Reinhard *Wunderlich:* Dr., Prof., Ev. Theologie/Religionspädagogik. - Eva-Maria *Zeyher-Plötz:* StR. a.e.H., Haushalt/Textil.