

PH FR

2003/1



PISA
Ein modernes Orakel

PISA - Ein modernes Orakel

- Zu diesem Heft 2
PISA 2000 - Ergebnisse und Konsequenzen 2
Wolfgang Schwark: Lehrerinnenbildung und ihre Wirksamkeit 4
Siegfried Thiel: PISA und der Sputnik-Schock 6
Detlef Brunen: Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem 8
Wolfgang Roth: Soziale Kompetenzen - out? 9
Joachim Pfeiffer: Ende des literarischen Verstehens? 11
Dorothee Lindenberg: Gute Absichten - kontraproduktiv 13
Klaus Hoggemüller: PISA - Stück für viele Personen in endlosen Akten 16
Gerd Bräuer: Für einen anderen Umgang mit Texten 17
Eynar Leupold: PISA „al dente“ 18
Christa Röber-Siekmeyer: Lesen lernen in der Grundschule 20
Holger Rudloff: Beliebt sein zählt ... 22
Achim Bühler/Erwin Graf: PISA: Konsequenzen für den Chemieunterricht 23
Martin Ganter: Lust auf Naturwissenschaften? 25
Volker Schneider: Science - was könnte das sein? 27
Sybille Schütte: Was haben PISA und Pizza gemeinsam? 30
Klaus Günther: PISA - Konsequenzen für den mathematischen Unterricht 31
Helga Epp: Wolfgang Edelstein im Gespräch über PISA und die Konsequenzen für die Lehrerbildung 34

Berichte – Meinungen – Informationen

- Martin Rauch/Ekkehard Wurster/Jutta Spanz: Versuch über potemkinsche Dörfer an der Hochschule 36
Ute Bender: Allgemeine Didaktik in der Lehrerbildung 39
Gabriele Metzler/Daniel Metzger: 3. AWT-Symposium 40
Guido Schmitt: Migration und Globalisierung und die Schule - Eine Vortragsreihe 44
Gerhard Preiß: Entdeckungen im Zahlenland 45
Andrea Wagner: Ministerin Schavan besuchte die Hochschule 47
Heike Gumbel/Angela Birg: Eröffnung des akademischen Jahres 2002/03 48
Christa Röber-Siekmeyer: Spracherziehung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration - Eine Preisverleihung 49
Wolfgang Roth: Forschung mit Folgen - Eine Preisverleihung 50
Udo Ritterbach: 40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg 51
Helga Epp: Es gendert an der Hochschule 54
Sigrid Weber: Love me Gender - Rezension 55
Melanie Schmidt: „Die Insel“ - Eine Theateraufführung 56
Eberhard Brügel: Coming out! - Eine Ausstellung 57
Angela Birg: Fabeln - Eine Ausstellung 58
Karin Schleider: Kinder in Gefängnissen und Polizeigewahrsam - Eine Ausstellung 59
Dietrich von Heymann: 25 Jahre PH-FR 59
Heike Gumbel/Angela Birg: Eine neue Beratungsstelle an der Hochschule 60
Leonie Merz/Heike Gumbel: Was bedeutet Ihnen die Zukunft? 61
Gerd Bräuer: Herbstakademie des Schreibzentrum 62
Personalia 62
Peter Günther: Klaus-Dieter Fehse - 65 Semester an der Hochschule 64
Gustav Adolf Lörcher: Diagnose und Therapie - Hans-Dieter Gerster geht in den Ruhestand 66
Uwe Bong: Klaus Kramer im Ruhestand 67
Ingelore Oomen-Welke: Verabschiedung von Dietgard Kramer-Lauff 67
Uwe Bong: Karl Seitz verabschiedet 68

Zum Thema: PISA - ein modernes Orakel

Zu diesem Heft

Die PISA-Studie hat sich ein Jahr nach Erscheinen ihrer Ergebnisse als modernes Orakel erwiesen. Nicht zu verkennen ist, dass sie dem gesamten deutschen Schulestablishment wie der Bildungsökonomie eine scharfe Rüge erteilt. Unmittelbar setzten die unterschiedlichen Diagnosen und Therapien ein. Jeder holte sich seine Botschaften und Lösungen auf der Grundlage der ihm eigenen Lektüre, die höchst kontrovers, unterschiedlich umfangreich und differenziert ausfallen konnte. Fragen nach den Fehlern im System wurden aufgeworfen und sollten prompt und wirkungsvoll beantwortet werden. Wer trägt Schuld am Lernnotstand? Was muss geändert werden? Diese Fragen sind noch längst nicht beantwortet ...

Wenn wir nun ein Themenheft zu PISA herausgeben, so im Bewusstsein, dass es einerseits Lehrenden einer Pädagogischen Hochschule wohl ansteht, auf die Herausforderung des offensichtlichen Desasters zu reagieren, dass diese Reaktion jedoch an einzelnen Aspekten der Fachdidaktiken ansetzen sollte und lediglich Beiträge zu einem Sachdialog bieten soll, der vorschnellen Handlungsentscheidungen vorausgehen muss. Die übereilten Auslegungen von Orakeln haben bekanntlich manches Folgedesaster produziert. Im vorliegenden Heft werden die PISA-Ergebnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert. Den Auftakt bildet eine Zusammenfassung des Vortrags von Prof. Dr. Manfred Prenzel,

Mitglied des PISA-Konsortiums, zu den Ergebnissen von und verschiedenen Sichtweisen auf PISA. Unter die Lupe genommen werden weiter die Lehrer(innen)bildung, Bildungschancen, Konsequenzen für den Deutschunterricht sowie die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer. Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, em. Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, schließt das Schwerpunktthema mit einigen Gedanken zur Lehrer(innen)bildung sowie den Herausforderungen für eine pädagogische Hochschule ab. PISA ist ein lehrreiches Desaster; denn die Untersuchungen liefern viele Anstöße für einen anderen Unterricht, bieten die Chance für eine tiefgreifende Bildungsreform. :
Die Redaktion

PISA 2000

„Programme for International Student Assessment“ -
Ergebnisse und Konsequenzen.
Zusammenfassung eines Vortrags von Manfred Prenzel

Die Auszüge des Vortrags von Prof. Dr. Manfred Prenzel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel (IPN) und Mitglied des PISA-Konsortiums, am 25.11.2002 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, geben einige relevante Aspekte und mögliche Schlussfolgerungen wieder.

Zu Beginn informierte Manfred Prenzel kurz über die wichtigsten Ergebnisse von PISA und machte noch einmal deutlich, welche Ausgangspunkte bei der Untersuchung wichtig sind: Man muss sich vor Augen führen, dass PISA eine Studie ist, die von der OECD organisiert und durchgeführt wurde, einer Organisation, die sich für die wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit zuständig fühlt. Die OECD begreift das Bildungssystem als einen sehr wichtigen Bereich für die Weiterentwicklung der Gesellschaft, des Wirtschaftssystems, aber auch der Demokratie. Die OECD hat sich bei PISA bemüht, ein regelmäßiges Indikatorensystem auf-

zubauen, das in bestimmten Abständen, im Augenblick im Dreijahrestakt, systematisch Kompetenzen erhebt, von denen man annimmt, dass sie besonders bedeutsam für die Zukunft der Jugendlichen sind. Im Jahr 2003 wird eine Erhebung zur Mathematik und zum allgemeinen Problemlösen im Zentrum stehen, 2006 werden die Naturwissenschaften und die Computervertrautheit von Schülerinnen und Schülern untersucht.

In der PISA-Studie 2000 lagen die Schwerpunkte der Untersuchung bei der *Lesekompetenz*, da der größte Teil des Wissens in schriftlichen Texten verfügbar ist und Lesekompetenz somit eine Schlüsselfähigkeit darstellt, bei der *Mathematik*, die heute in allen Kulturen eine ganz wichtige Rolle spielt und über die Auswahl der Aufgaben nicht von der Lesekompetenz zu trennen war und bei den *Naturwissenschaften*, die als Grundlage notwendig sind, um die gesellschaftliche Entwicklung beurteilen zu können.



Manfred Prenzel
Foto: Helga Epp

Neben diesen Kompetenzerhebungen wurden Hintergrundmerkmale (Elternhaus, Schule) erfasst. Aus welchen sozialen Lagen kommen die Jugendlichen? Welche Unterstützung erhalten Jugendliche vom Elternhaus? Welche Ausstattung hat eine Schule? Wie wird der Unterricht gestaltet?

Lesekompetenz

Im Blickpunkt steht das Verstehen von *authentischen Texten*. Diese Texte sind nicht konstruiert, sondern sind im Alltag, in Zeitungen, Zeitschriften, Lehr- und Schulbüchern zu finden. Andere Textsorten waren *nichtkontinuierliche Texte*, jene, die interessante Kombinationen von Bild und Text darstellen, Diagramme, Tabellen und Grafiken mit einbinden, bis hin zu Dingen, die man im All-



tag vorfindet (z.B. Busfahrpläne). Dadurch waren die verwendeten Textsorten sozusagen fächerübergreifend. Man hat drei Aspekte der Lesekompetenz unterschieden: (1) Informationen aus diesen Texten zu entnehmen, (2) diese Informationen bzw. die Texte zu interpretieren, die zentralen Botschaften des Textes herauszufiltern, (3) die Texte zu reflektieren, d.h. auf das zu beziehen, was man noch über den Wissensbereich weiß. Neben der Lesekompetenz wurde auch nach der Lesemotivation gefragt. Die Ergebnisse lieferten Informationen über die Quantität des Lesens und das Leseinteresse. Demnach sind deutsche Schüler ausgeprägte Nichtleser. Der Geschlechterunterschied in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen ist gravierend und erschütternd. Der Unterschied wird bei nichtkontinuierlichen Texten ein bisschen kleiner. Auch bei den Textsorten, bei denen man erwarten würde, dass technisch orientierte Knaben besser abschneiden, liegen die Mädchen vorne. Einen wichtigen Punkt stellt der Migrationshintergrund dar bzw. die Frage, welche Sprache im Elternhaus gesprochen wird.

Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf - auch wenn die Daten über das selbstgesteuerte Lernen betrachtet werden - dass in Deutschland offensichtlich versäumt wird, die Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit Lesestrategien (Wie gehe ich an einen Text heran, wie gehe ich mit ihm um?) vertraut zu machen. Deutschland braucht eine Frühförderung, die nicht die Schule vorweg nimmt, sondern Kinder mit anregenden Problemen konfrontiert und sie dabei begleitet. In Deutschland neigt man dazu, Kinder zu unterfordern und ihnen zu wenig zuzutrauen - Stichwort: Frühes Fremdsprachenlernen.

Es besteht der Verdacht, dass man in Deutschland unterstellt, nach der Grundschule können die Jugendlichen mit Texten umgehen. Auch wenn sie einigermaßen lesen können, können sie nicht automatisch die Texte verstehen. Das muss weiterentwickelt werden. Ein wichtiger Punkt: Lesen begrenzt sich nicht allein auf den Deutschunterricht.

Mathematik

Die Mathematik ist auf der internationalen Ebene relativ stark geprägt von einer sogenannten realistischen Mathematik, ein Ansatz, der aus den Niederlanden kommt. Eine Grundidee: Mathematik ist ein Werkzeug, mit dem man sich die Welt erschließt.

Mathematik ist nicht nur als technische Fertigkeit zu verstehen. Schülerinnen und Schüler, die im mathematischen Verständnis gut sind, sind auch in technischen Fertigkeiten sehr gut und umgekehrt.

Die PISA-Aufgaben sind keine „Paukaufgaben“, sie verlangen ein gewisses Grundverständnis. Die Ergebnisse machen sichtbar, dass es offenbar gelingt, mit 15-jährigen solche Aufgaben erfolgreich zu lösen. In anderen Ländern - in Deutschland leider nicht.

Es gibt einige Probleme, die kurz angesprochen werden sollen. Ein Problem ist der Stellenwert, der der Mathematik üblicherweise zugesprochen wird. Man muss ein bisschen rechnen können, aber ansonsten kokettiert man mit der Inkompetenz. Ein großes Problem ist die sogenannte Aufgabekultur. Es gibt eine Monokultur von tristen Aufgaben in deutschen Schulbüchern. Was die Mathematik in anderen Ländern auszeichnet, ist Aufgaben zu stellen, die man auf unterschiedliche Weise lösen kann. Das ist etwas, was in Deutschland sehr selten vorkommt. Anwendungsorientierte Aufgaben oder Aufgaben, mit denen man früheren Stoff wiederholt, kommen selten vor. Die fächerübergreifende Arbeit in der Mathematik ist leider auch nicht gut genug entwickelt an deutschen Schulen. Ein Problem, das hier eigentlich überall zu sehen ist: Wie geht man mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht um?

Naturwissenschaften

Der Hintergrund hier: Man braucht die Naturwissenschaften, ein naturwissenschaftliches Grundverständnis, um sich in einer Kultur behaupten zu können, teilhaben zu können an einer Kultur, die von Naturwissenschaften und Technik geprägt ist. Bei den Untersuchungen wird unterschieden zwischen dem Konzeptwissen, dem Verstehen von naturwissenschaftlichen Prozessen und dem Erkennen von Möglichkeiten und Grenzen der Naturwissenschaften.

Einige Ergebnisse und Probleme: Ein interessanter Punkt ist der Nebenfachcharakter der Naturwissenschaften in deutschen Schulen. Wissen anwenden fällt auch hier wieder relativ schwer. Das naturwissenschaftliche Arbeiten, das konnte man auch bei TIMSS sehen, ist in Deutschland nicht gut entwickelt. Man lernt eher Begriffe auswendig. Ein Problem, das man bei den Naturwissenschaften hat, ist, dass sie oft im-

mer wieder neu anfangen. Physik ist ein gutes Beispiel: Die machen ein Jahr Mechanik und später Optik oder Elektrizitätslehre - und es fängt neu an. Das ist für die Schüler/innen einerseits ganz schön, aber es gibt keinen kontinuierlichen Aufbau des Verständnisses. Das bedeutet für die Schüler/innen, so Prenzel, dass sie nicht merken, wenn sie besser werden.

Hintergrundfaktoren

Ein sehr erschütternder Befund war der Unterschied in der Lesekompetenz, wenn man Familien oder Elternhäuser des oberen und des unteren Viertels der Sozialstruktur gegenüberstellt. Es wurde vermutet, dass es in den USA am schlimmsten sei. Nein, Deutschland ist hier „Spitzenreiter“. Es gibt zwar in allen Ländern diese Zusammenhänge, aber sie sind viel schwächer ausgeprägt. Dies zeigt, dass es möglich ist, die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zu verringern oder aufzuheben, in Deutschland scheint es nur schlecht zu gelingen. Es gibt aber auch noch Ergebnisse, die in eine andere Richtung weisen. Die Chance für ein Kind aus der sozialen Oberschicht, ein Gymnasium zu besuchen, ist je nach Bundesland zwischen fünf- bis zehnmal so groß wie bei einem Kind aus einem Facharbeiter- oder Arbeiterhaushalt. Wenn man sich allerdings einige PISA-Ergebnisse ansieht, so Prenzel weiter, dann kommt zum Vorschein, dass diese Chancenungleichheit trotz gleicher Intelligenz und Lesefähigkeit besteht. Und da kann man sich die Frage stellen: Sind die Schülerinnen und Schüler richtig zugeordnet? In wie weit erfasst man das Potential richtig? Ist es nicht so, dass möglicherweise ganz systematisch eine ganze Reihe von Jugendlichen in ihrer Entwicklung nicht optimal gefördert werden? Auch die Frage der Klassenwiederholungen ist in Deutschland ein Problem: Wie viel „Sitzenbleiber“ hat man? Es gibt andere Länder, da gibt es überhaupt keine „Sitzenbleiber“. Aus der empirischen Forschung weiß man unter anderem, dass das ganze Wiederholen nichts bringt. Es ist heute der Einstieg in den Abstieg. Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass es in Deutschland nach wie vor eine ungebrochene Tendenz gibt, Kinder im Zweifelsfall zurückzustellen. Zurückstellen ja, meinte Prenzel, aber nur, wenn in dieser Zeit eine besondere Förderung läuft. Normalerweise kommen viele mehr oder we-

niger auf dem gleichen Niveau ein Jahr später in die Schule und werden bis zum Schulabschluss relativ alt.

In Deutschland gibt es die homogensten Klassen. Es gibt kein Land auf der Welt, in dem die Schülerinnen und Schüler so ausgewiesen sind und man so ähnliche Schülerinnen und Schüler in einer Klasse hat. In anderen Ländern hat man versucht, von Anfang an mit Vielfalt umzugehen. Die Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Am Ende des Schuljahres haben sie wahrscheinlich auch unterschiedliche Ergebnisse, aber entscheidend ist, dass sie einen Leistungszuwachs zu verzeichnen haben. Nicht ein einheitliches Niveau sollte das Ziel sein, sondern den Unterricht so auszurichten, dass möglichst alle davon profitieren. Doch der Unterricht ist ein Faktor, der nicht losgelöst werden kann von anderen Faktoren: von der Schule, der Lehrerbildung, dem sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund etc.

Es wäre viel zu einfach zu sagen, die PISA-Ergebnisse gingen in Deutschland allein auf die Unterrichtsqualität zurück. In der nächsten Runde, im nächsten PISA-Zyklus, soll der Unterricht systematisch in den Blick genommen werden. An 200-220 Schulen werden in jeweils zwei kompletten Klassen Erhebungen gemacht, und ein Jahr später

noch einmal. Die Mathematikkenntnisse und der Mathematikunterricht werden untersucht. Für diese Klassen werden auch die Mathematiklehrkräfte in die Erhebungen mit einbezogen. Durch diese Längsschnitterhebung erhält man bessere Informationen darüber, welche Rolle z.B. der Unterricht, welche Rolle didaktische Expertisen von Lehrkräften für das Zustandekommen von Leistungen spielen.

Resümee

Wir neigen in Deutschland zur Larmoyanz, so Manfred Prenzel. Es wäre fatal, jetzt zu jammern. Man müsse mit Zuversicht die Probleme anpacken. Man müsse die Lehrer und Lehrerinnen unterstützen, ihnen das Vertrauen entgegenbringen, damit sie ihre Aufgaben bewältigen.

Es gab in den letzten Jahren eine Menge Expertisen zur Lehrerbildung in Deutschland, die alle relativ übereinstimmend die Probleme sichtbar machten. Aber bisher haben diese Expertisen keine Wirkung gezeigt. Ein weiteres Problem seien die Universitäten in der Weise, dass sie nicht unbedingt ihr Curriculum so aufgebaut hätten, dass professionsbezogenes Wissen angeboten wird. Vordringlich erscheint es Prof. Prenzel im Rahmen der Lehrerbil-

dung, darüber nachzudenken, ob die Eingangsvoraussetzungen für ein Lehramtsstudium nicht verändert werden sollten: Auswahlgespräche, Beratungen am Anfang, aber auch studienbegleitend. Man sollte versuchen, den Lehrerberuf exklusiver zu machen, denn es gäbe ein Problem mit dem Nachwuchs. Man habe gute Evidenz dafür, so Prenzel, dass die bisherige Lehrerfortbildung wenig erfolgreich war, weil sie häufig unsystematisch und losgelöst vom Schulalltag abliefe.

Die andere Möglichkeit: Neue Studienordnungen, neue Prüfungsordnungen. Aber diese Wege sind sehr langwierig. Und es gibt eine Reihe von Aktivitäten in der Bildungspolitik, die in die Richtung gehen, neue Standards zu schaffen. Es sei allerdings noch nicht ganz zu Ende gedacht, welche Funktion diese neuen Standards - bezogen auf die neuen Lehrpläne - haben. Ersetzen die Standards die Lehrpläne oder werden sie einfach obendrauf gesetzt. Wenn man Standards will, muss man die Lehrpläne abschaffen. Dann komme man allerdings auch zu anderen Schulmodellen und nähere sich dem skandinavischen Modell: Kleiner Rahmenlehrplan, Verantwortung der Schule, d.h. die Schule macht einen Lehrplan, wird aber jedes Jahr in bestimmten Jahrgangsstufen evaluiert. ::

Wolfgang Schwark

Lehrerinnenbildung und ihre Wirksamkeit

Standards und Evaluation - Ein Thema erneut im Gespräch

Das Thema Lehrerinnenbildung hat erneut Konjunktur. Maßgeblich dafür ist u.a. der sich abzeichnende Ersatzbedarf. Für Baden-Württemberg heißt das: Von den ca. 100.000 Lehrerinnen werden in den nächsten 10 bis 15 Jahren etwa 60.000 den Schuldienst verlassen, darunter 40.000 Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrerinnen, die ersetzt werden müssen. Darüber hinaus möchte man angesichts internationaler schulischer Vergleichsstudien wie beispielsweise TIMSS und PISA herausfinden, ob und inwieweit die Lehrerinnenbildung der ersten, zweiten und dritten Phase für die mittelmäßigen bis schlechten Ergebnisse mit verantwortlich ist.

International und national neigt man gegenwärtig dazu, Lehrerinnenbildung scharf

zu kritisieren. U.a. werden ihr unklare Ziele, laxe Qualitätsstandards, niedrige Zulassungsvoraussetzungen und ein diffuses Professionskonzept unterstellt; insgesamt stehe die Vermittlung pädagogischer Berufstauglichkeit nicht im Zentrum, sondern am Rande der Ausbildung. Beispielsweise kommt die Holmes-Group, ein Zusammenschluss von 250 US-amerikanischen Universitäten und Fakultäten, die sich mit Lehrerinnenbildung befasst, zu einem derartigen Ergebnis¹. Für Deutschland wird behauptet, dass Lehrerinnenbildung bislang nicht „auf ihre kurz- und langfristigen Wirkungen ernsthaft evaluiert worden“ ist². Teilweise anders sieht es in den Vereinigten Staaten aus. Dort befasst man sich wesentlich intensiver mit der Lehrerinnenforschung. Cochran-Smith

rekonstruiert deren Phasen: In den 50er und 60er Jahren stellte man die Frage nach den Eigenschaften einer guten Lehrerin (attribute question). Mit den beginnenden 70er bis zur Mitte der 80er Jahre versuchte man, erfolgreiche Strategien effektiver Lehrerinnen zu beschreiben und leitete daraus Konsequenzen für die Lehrerinnenbildung ab (effectiveness question). Danach versuchte man, das professionelle Wissen von Lehrerinnen zu erheben (knowledge question). Mit Beginn dieses Jahrhunderts steht die Frage nach den Wirkungen der Lehrerinnenausbildung im Mittelpunkt des Interesses (outcomes question)³. Diese Reihung findet sich teilweise auch in der deutschsprachigen empirischen Lehrerinnenforschung, aber nicht in dieser eindeutigen Unterscheidung und Profilierung.



Insbesondere die letzte Phase der Lehrerinnenbildungsforschung, die eng mit Evaluation verknüpft ist, wird nicht umstandslos befürwortet, sondern partiell außerordentlich kritisch verfolgt. Beispielsweise stellt von Prondczynsky fest, dass die US-amerikanische Evaluationswelle in der Lehrerinnenbildung ein über weite Strecken rhetorisches Unternehmen geblieben sei. Und es sei keinesfalls gesichert, dass Evaluation zu einer ergebnisreichen Veränderung in der Praxis der Lehrerinnenbildung führe. Darüber hinaus warnt er vor der sich abzeichnenden technizistisch-utilitaristischen Verengung der entsprechenden Forschung⁴. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass viele Ansätze unterkomplex sind oder Ergebnisse suggerieren, die nicht erreicht werden können.

Standards für die Lehrerinnenbildung

Im deutschen Sprachraum stehen wir mehr oder minder am Anfang. Hier ist es vor allem das Forschungsprojekt zur Wirksamkeit der Lehrerinnenbildung in der deutschsprachigen Schweiz, das empirische Zugänge neuer und weiterführender Art eröffnet⁵. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung und Beschreibung von Standards.

Standards stellen einen belastbaren Strukturzusammenhang von Theorie, Empirie und Praxis dar. Standards sind komplexe berufliche Kompetenzen, die auf einem spezifischen Wissen gründen, einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten und sich in ihrer höchsten Ausprägung als theoriegeleitetes pädagogisches Handeln zeigen. Standards werden an ihrer Verarbeitungstiefe, an der Bedeutung, die sie für Studierende haben, und an ihrer Anwendungswahrscheinlichkeit in der Praxis gemessen.

In der Pädagoginnenausbildung unterscheidet man zwischen sozialen Unterrichtsstandards, didaktischen Unterrichtsstandards und Standards auf Schulebene. Bezogen auf diese Unterscheidung erhebt die schweizer Forschergruppe ihre Daten auf der Grundlage subjektiver Einschätzungen. Das meint: Ausgebildete Lehrerinnen werden u.a. befragt, ob und ggf. in welcher Verarbeitungstiefe sie die ermittelten Standards (insgesamt 88) im Studium erreicht haben. Die Ergebnisse fallen ernüchternd aus: Die Verarbeitungstie-

fe ist gering und viele Standards werden im Verlauf der Ausbildung gar nicht angesprochen.

Die Auswertung der Schweizer Forschungsgruppe gibt wertvolle Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehrerinnenbildung. Aber man muss Acht geben: Reformen nur auf den Selbstauskünften von Hochschulabsolventinnen zu begründen, wäre fahrlässig. Man braucht komplexere Evaluations- und Konzeptfindungsstrategien. Die gibt es allerdings vorerst ganz überwiegend nur als Programm. Exemplarisch dafür steht E. Terhart, der im August 2002 eine Expertise für die Kultusministerkonferenz erstellt hat. Das unveröffentlichte Papier trägt den Titel „Standards für die Lehrerbildung“. Darin prüft der Autor vorliegende Konzepte und Studien; er leitet aus seiner kritischen Betrachtung eine Strategie für eine umfassende Standardentwicklung und entsprechende Evaluationsverfahren ab:

- Zunächst will er Qualitätskriterien für eine gute Lehrerinnenbildung entwerfen bzw. klären.

- Sodann möchte er der Frage nachgehen, wie und mit welchen Mitteln man die Einlösung der Qualitätskriterien überprüfen kann.

- Abschließend will er die Konsequenzen klären, die mit Evaluationsergebnissen verknüpft werden sollten.

Standards ermöglichen seiner Meinung nach die explizite empirische Kontrolle des Professionalisierungsprozesses, den er auf drei Ebenen gewährleisten möchte:

Auf der ersten Ebene siedelt er die Personenevaluation an. Sie bezieht sich auf die Absolventinnen der Lehrerinnenbildung. Dabei geht es um deren Selbsteinschätzung, darüber hinaus um den Einsatz geeigneter diagnostischer Testverfahren sowie um eine Beobachtung und Beurteilung durch Schulleiter, Ausbilder und Peers. Des Weiteren werden im Rahmen dieser Evaluationsstufe die Lernleistungen und Erfahrungen der Schüler erhoben und damit bedeutsam. Die Selbsteinschätzung der Lehramtsabsolventinnen, die in solchen Verfahren bislang vorherrscht, soll soweit wie möglich zurückgedrängt werden. In erster Linie sind testdiagnostische Instrumente gefragt.

Auf der zweiten Ebene erfolgt die Evaluation der beteiligten Institutionen und deren Programme einschließlich der Prüfungs- und Einstellungspraxis der Behörden.

Auf der dritten Ebene sollen Standards für die Steuerungs- und Monitoringinstanzen (Parlament, Ministerien etc.) entwickelt werden.

Im Rahmen der Evaluation sollen die Datenbestände der einzelnen Ebenen zusammenggeführt werden. Terhart gibt insgesamt 45 Standards vor. Sie stellen ein System von Leitbegriffen dar; über das erworbenes Wissen und erworbene Kompetenzen bei Personen und die tatsächlichen Abläufe in Institutionen zu erfassen sind.

Am Schluss seiner Expertise stehen Empfehlungen zur verfahrensmäßigen Umsetzung, die hoch ambitioniert sind. Eine Arbeitsgruppe aus Bildungsforschern und Experten der Bildungsverwaltung soll u.a. die in der Expertise formulierten Standards weiter konkretisieren. Daran schließt sich - so sein Vorschlag - eine Evaluation der Lehrerinnenbildung der ersten und zweiten Phase in allen Bundesländern an. Möglichst viele Lehramtsstudiengänge sind in dieses Projekt einzubeziehen. Zur Klärung von Forschungsfragen sollen die Bund-Länder-Kommission (BLK), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und Experten aus der Wissenschaft Beiträge liefern.

Wir kommen wohl bald endgültig in der Evaluationsgesellschaft an. Zu wünschen ist, dass die kritischen Stimmen, die aus internationalen Analysen ihre Legitimation beziehen, im bundesdeutschen Kontext nicht untergehen. Anderenfalls könnte der intendierte Aufbruch, wie das oft bei Bildungsreformen der Fall war und ist, eher angestregte Rhetorik als konkrete Ergebnisse produzieren. ::

Anmerkungen

1) Vgl. Tomorrow's Schools of Education 1995. In: Oelkers, J.: Erfahrungen mit „Lehrerbildung“, Vortragsmanuskript vom 11.2.2000, S. 4

2) Terhart, E.: Standards für die Lehrerbildung, unveröffentlichte Expertise für die KMK, August 2002, S. 10

3) Cochran-Smith, M.: The Outcomes Question in Teacher Education. In: Teaching and Teacher education 17 (2001), S. 527-546

4) Vgl. Prondczynsky, A. v.: Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft, Weinheim 2001, S. 91-140

5) Vgl. Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich 2001



Siegfried Thiel

Wie sich die Zeiten gleichen!

PISA 2000 und der Sputnik-Schock von 1957

Es ist wie ein Déjà-vu-Erlebnis: Schlägt man die Zeitung auf, schaltet Radio und Fernseher ein, so erscheinen einem im Zusammenhang mit der PISA-Studie lauter alte Bekannte. Vergleicht man diese nämlich mit denjenigen nach dem Sputnik-Schock von 1957 und den damaligen Ansätzen, die zur Reform der Grundschule ab 1969 führten, so ist das Déjà-vu-Erlebnis komplett. Neu ist nur die Tatsache, dass Deutschland im internationalen Vergleich nicht gut dasteht. Aber diese Einsicht kann sich vielleicht durchaus positiv auswirken, wenn man an die Ursachen herangehen will. Dazu später!

Wo lagen und liegen also die Ähnlichkeiten der Diskussion von 1970 und 2000?

Folgende Elemente lassen sich erkennen:

- Für einen Grundschüler standen und stehen z.B. nur die Hälfte der Gelder zur Verfügung, die für einen Gymnasiasten ausgegeben werden,
- benachteiligte Kinder wurden und werden nicht differenziert genug gefördert,
- entdeckendes Lernen, handelnder Umgang und selbstständiges Arbeiten nahmen und nehmen einen zu geringen Teil im Unterricht ein,
- Kindergartenkinder und Grundschüler wurden und werden zu spät in die Bildungssituationen aufgenommen und verbringen dort zu wenig Zeit im Vergleich mit anderen Ländern.
- Insgesamt haben deutsche Kinder zu wenig Schulzeit und erhalten zu wenig effektiven Unterricht.

Der Sputnik-Schock von 1957 führte in den USA zu dem Versuch, den Naturwissenschaften einen neuen Stellenwert zu geben, vor allem den „cultural lag“, dem Auseinanderklaffen von Universitätslehre und Schulunterricht ein Ende zu bereiten. Deshalb sollten möglichst früh Strukturen und Verfahren der Wissenschaft gelehrt und von den Kindern entdeckt werden, wobei fächerübergreifende Strukturen und Verfahren auch das leidige Fächerproblem lösen sollten. Jerome S. Bruners Ideen dazu beeindruckten die Welt.¹ Der amerikanische Präsident John F. Kennedy nahm die Diskussion um die unterprivilegierten Kinder auf und leitete das „Head-

start“ Programm ein, welches den sozial und bildungsmäßig benachteiligten Kinder einen „Spitzenstart“ in die Bildungsgesellschaft ermöglichen sollte.

Glenn Doman landete mit seinem Buch zum Frühlesen „How to teach your baby read“ einen weltweiten Bestseller, überall in den Industriestaaten regten sich entsprechende Reformbemühungen, und auch die Schule begann ihre Arbeit umzustellen. Erleichtert wurde dieser Prozess dadurch, dass Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre besonders viele Junglehrer/innen eingestellt wurden.

Im Einzelnen wurden damals folgende politische und pädagogische Absichten verfolgt:

- Der Konkurrenzkampf mit der östlichen Supermacht UdSSR sollte auch auf dem Gebiet der Bildung eingeleitet werden.
- Die Bildungsreserven bei den unterprivilegierten Schichten wurden als Chance betrachtet, und die Früheinschulung als Heilmittel empfohlen.
- Jedes Fach wollte so früh wie möglich in der Schule gelehrt werden, was z. B. im Sachunterricht dazu führte, dass Physik, Chemie, Biologie, Technik, Geschichte, Politik/Gemeinschaftskunde, Geographie, Hauswirtschaft, Jurisprudenz, Verkehrserziehung, Ethik und Sexualerziehung ihre Ansprüche anmeldeten. Ein einfaches Rechenexempel zeigte aber schon damals ein unauflösbares Dilemma: 3 Stunden Sachunterricht gleich 135 Minuten pro Woche, geteilt durch mindestens 13 Fächer ergibt 10 Minuten Sachunterricht pro Fach und Woche. Wer wollte das beantworten?
- Die Mathematikdidaktik forderte die elementare Mengenlehre, das Fach Deutsch Elemente aus der Linguistik, dazu einen wissenschaftsorientierten Literaturunterricht. Musik, Kunst und Sport wollten ihrem Ruf als weiche Fächer entkommen und wissenschaftlicher werden. Nur das Fach Religion vertraute im Grundschulbereich auf die Kraft und Würde der Tradition, geriet aber nach 1968 immer stärker in den Sog der Säkularisierung, wobei in dessen Folge die Entkirchlichung zunahm.

Alte Fragen - neue Antworten?

Viele dieser Fragen stehen nun mehr als dreißig Jahre später wieder im Forderungskatalog der Gesellschaft an die Bildungsinstitutionen. Sind wir heute besser gerüstet? Vielleicht erkennen wir heute die politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Strukturen besser, die damals einen größeren Erfolg verhinderten.²

- Deutlich zu sehen ist, dass die unterschiedliche finanzielle Ausstattung der Schulstufen nicht beseitigt, sondern eher noch verfestigt wurde. Ein kleines Beispiel: Als in den Sachunterrichtslehrplan von 1975 eine Liste von Versuchsgeräten und Unterrichtsmaterialien aufgenommen werden sollten, lehnte dies der Städte- und Gemeindetag ab, weil sie sonst verpflichtet gewesen wären, diese Ausstattungskosten zu übernehmen. So brachten die Lehrer/innen weiterhin ihre Haushaltsutensilien mit, um naturwissenschaftliche Versuche durchzuführen.

- Berufliches Engagement wird in dieser Gesellschaft durchaus gewürdigt. So stieg das berufliche Ansehen der Lehrer/innen der Grundschule seit den 70er Jahren kontinuierlich an und nimmt heute Platz sechs bei den am höchsten geschätzten Berufsgruppen ein - weit vor allen anderen Gruppen der Lehrerschaft.

- In den 80er Jahren wurden die Studierendenzahlen pro Woche für die Grundschüler vermindert. Laut Aussage des damaligen Ministers für Kultus und Sport sollten die „kleinen“ Kinderchen nicht so viele Stunden ertragen müssen. Damit konnte man gleichzeitig die Stundentafel für den Sachunterricht um eine Stunde pro Woche kürzen, die naturwissenschaftlichen Themen einschneidend vermindern und den Unterricht auf Deutsch und Mathematik konzentrieren. Dabei bedachte man nicht, dass mit der Verminderung der Stundentafel eher Stress und Hektik einhergehen, zusätzliche Stunden dagegen eher Möglichkeiten für ruhiges Arbeiten und mehr Eigentätigkeit eröffneten.

- Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken konnten sich nicht einigen, wie das Grundschulcurriculum auszusehen



habe und wie es umzusetzen sei: Die Fachdidaktik beharrte in der Regel auf ihrer speziellen Fachlichkeit mit einer Abbilddidaktik, die Erziehungswissenschaft vertrat ihre eher allgemeinen ganzheitlich/vielfältigen Konzepte - die Abnutzungsschlachten sind bis heute noch an jeder Hochschule zu beobachten. Und den Hochschulen blieb es vorbehalten, die wenigen verbliebenen fächerverbindenden Gebiete aufzugeben, nach dem eigenständigen Anfangsunterricht Anfang der 90er Jahre den musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich (MÄG) und nun im Jahr 2002 auch den Heimat- und Sachunterricht. Alles soll nur noch in den jeweiligen Fächern stattfinden, die „Einheit des Gedankenkreises“, so schon Herbart, muss der/die Studierende alleine leisten.

- Hatte die Grundschulreform um 1969 vorgeschlagen, die deutschen Kinder entsprechend dem europäischen Durchschnitt mit 5-6 Jahren einzuschulen, so verhielten sich die Eltern genau entgegengesetzt und schickten ihre Kinder im Durchschnitt erst mit 6,6 Jahren in die Schule. Ein romantisches Kinderbild und dazu die Hoffnung, dass ihr Kind eben bei einem späteren Einschulungstermin konkurrenzfähiger sei, mögen hier eine Rolle spielen.

- Im Kindergarten stand das spielerische Moment und der Wunsch nach einer intensiven Sozialerziehung im Mittelpunkt. Die Diskussion im Anschluss an den Sputnik-Schock führte zwar kurzfristig dazu, dass auch an eine kognitive Wende gedacht wurde, aber als diese sich in der Nachahmung von vereinfachten Schulleistungstests erschöpften, flaute die Begeisterung für eine solche Kognitionserziehung rasch wieder ab.

- Überschnell eingeführte Reformen überforderten Teile der Lehrerschaft. Nicht wenige zogen den Kopf ein und warteten, bis die Reformideen wieder zurückgenommen wurden. Im Heimat- und Sachunterricht fielen die praktischen Versuche weitgehend aus, die heimatkundlichen Erfahrungen fielen dem Generationenwechsel zum Opfer, und im Unterricht dominierten weiter die kombinierten Sach- und Sprachbücher, welche den Sachunterricht auf Sprachunterricht reduzierten. Und da die ausgebildeten Junglehrer/innen zwei Jahrzehnte lang kaum eingestellt wurden, fehlten auch von daher die Anstöße. Bewundernswert aber, wie sich



Sputnik-Ansteckplakette 1966: Und es geht weiter!

besonders in der Grundschule über die Einführung der Freiarbeit und anderer reformpädagogischer Modellen ein Bewusstsein für andere Arbeitsform hielt und weiter entwickelte.

- Die Hochschulen bildeten an Bedarf der Schule vorbei aus. Wo im Schulalltag die Klassenlehrerin und der Klassenlehrer die Regel war, setzten die Hochschulen auf den Fachlehrer. Statt z.B. in Kunst, Musik und Sport für jede(n) Grundschullehrer/in eine didaktische Ausbildung in mehreren Fächern und Lernbereichen anzubieten, riskierte man mit der engen Fächerlösung bewusst, dass nur eben jede zehnte Schule einen solchen Lehrer haben konnte - die anderen neun aber keinen. Dieses zentrale Strukturproblem der Grundschullehrerbildung konnte bis heute nicht gelöst werden.

Was tun?

Es gibt keinen archimedischen Punkt, von dem aus man alle Probleme im Zusammenhang mit der PISA-Studie lösen könnte. Wir werden viele kleine Schritte brauchen und jeder sollte zuerst bei sich selber anfangen.

So sollten die Ministerien darauf verzichten, überholte ideologische Grabenkämpfe weiter fortzuführen; siehe Ganztagschulen versus Vormittagsunterricht; Chancengleichheit versus Chancengerechtigkeit, Höhe der Qualität der Studienabschlüsse versus breite Bildung für alle, Deutsche

Leitkultur versus Einwanderungsnotwendigkeiten.

Die Hochschullehrer/innen sollten ihre engen Sichtweisen auf das geliebte eigene Fach relativieren und ihre Möglichkeiten im Zusammenhang mit anderen Fachgebieten ausloten, damit wieder das ganze und vielfältige Erscheinungsbild der Schule in ihren Überlegungen eine Rolle spielt. Die Studierenden sollten sich fragen, ob ihre Lesefähigkeit und Lesebereitschaft nicht durch gezieltere und bewusster Lektüre weiterentwickeln wäre.

Die Lehrerschaft sollte sich fragen, ob nicht doch eine ganztagsbezogene variable Anwesenheit in der Schule mehr Ruhe erzeugen könnte, die ihnen und den einzelnen Schülern im Hinblick auf differenziertere Lehr- und Lernformen zugute käme.

Die Eltern sollten lernen, dass der Fernsehapparat eben nicht nur als Babysitter taugt, sondern Erziehung auch Mühe und Arbeit ist und manchmal erst Jahrzehnte später Erfolge und Befriedigung zeigt. ∴

Anmerkungen

1) Bruner, J. S.: Der Prozess der Erziehung, Düsseldorf 1970

2) Faust, G.: Pisa und die Grundschule. In: Die Deutsche Schule, 94. Jg., 2002, H. 3, S. 300-317

Detlef Brunen

Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem

Die PISA-Studie und die Kontinuitäten sozialer Disparitäten

Die PISA-Studie hat in den vergangenen Monaten zu einer heftigen Debatte über die Leistungsfähigkeit des bundesdeutschen Bildungssystems geführt. Für Kontroversen sorgte vor allem der Befund, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich lediglich einen Platz im unteren Drittel der Länderskala belegen (Baumert u.a. 2001). Der Schock über das negative Abschneiden war anfangs groß, was zu einer hektischen Suche nach möglichen Ursachen und Lösungen führte, an der sich neben der Politik insbesondere die Medien beteiligten. Was die mediale Berichterstattung und den öffentlichen Diskurs angeht, ist es inzwischen wieder ruhig geworden. Vieles deutet darauf hin, dass aufgrund der Dominanz anderer Themen wieder zur Tagesordnung übergegangen wird. Erreilt die PISA-Studie damit das gleiche Schicksal wie zahlreiche empirische Untersuchungen zuvor, die sich mit bildungs- und sozialpolitisch relevanten Fragestellungen befasst haben, nämlich in Vergessenheit zu geraten und zu keinen tiefgreifenden Reformen zu führen? Das wäre allerdings fatal, liefert doch die Studie wichtige Ergebnisse, die nicht nur den Bildungssektor, sondern vielmehr die gesamte Gesellschaft betreffen.

Bedeutsam ist der Befund, dass sich im deutschen Bildungssystem die eklatanten Folgen sozialer Ungleichheit zeigen. Der Erwerb von Basiskompetenzen und damit auch die individuelle Bildungskarriere bundesdeutscher Schülerinnen und Schüler, so kann es verkürzt auf den Punkt gebracht werden, hängt entscheidend von den strukturellen und ökonomischen Voraussetzungen ab, die diese quasi als biographische Hypothek mit in die Schule bringen. (Baumert u.a. 2001, S. 323ff.). Eine solche Erkenntnis ist keineswegs neu, sondern deckt sich mit den Ergebnissen anderer Arbeiten, die sich mit der Bildungsbeteiligung und dem Bildungserfolg befassen (vgl. etwa BMBF 2001). Wie stark der sozioökonomische Hintergrund die individuelle Schullaufbahn und folglich auch die spätere Verortung im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem beein-



Pisa und PISA: zwei Schiefelagen. Foto: Brunen

flusst, belegen aktuelle Untersuchungen (vgl. BMFSFJ 2002). In Anbetracht der offensichtlichen Auswirkungen sozialer Disparitäten erweist sich - überspitzt formuliert - das Siegel PISA als zutreffend, weil gewisse Parallelen mit dem berühmten italienischen Bauwerk durchaus vorhanden sind. Ähnlich wie der schiefe Turm, wird auch die aktuelle gesellschaftliche Situation durch eine deutliche soziale Schiefelage gekennzeichnet, deren Konsequenzen auch in der Schule zutage treten. Gerade weil diesen Bereich alle Menschen, und zwar ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, passieren müssen, ist die Schule bildlich gesprochen der Spiegel, in dem sich die gesellschaftliche Lage der Kinder und Jugendlichen abbildet.

Armut in der Wohlstandsgesellschaft - eine Entwicklung mit fatalen Folgen?

Die aktuelle gesellschaftliche Situation wird von einer zunehmenden Zweiteilung bestimmt, die Armut und Reichtum polarisiert. Auf der einen Seite stehen Privilegierte, die über entsprechende ökonomische Mittel verfügen, um die Zielvorgaben der Gesellschaft zu erreichen. Auf der anderen findet sich eine kontinuierlich wachsende Gruppe von Menschen wieder, deren Mitglieder die gesetzten Ziele nicht oder unzureichend realisieren können, weil ihnen dazu die Mittel fehlen.

Der erste Armuts- und Reichtumsbericht, den die Bundesregierung im Jahre 2001 vorgelegt hat, spricht da eine deutliche Sprache (BMA 2001). Armut ist demnach nicht mehr nur ein Problem bestimmter sozialer Gruppen, die von jeher mit ökonomischer Unterversorgung zu kämpfen haben, sondern zunehmend ein Risiko, das auch sog. mittlere Schichten tangiert. Betroffen von dieser negativen Entwicklung sind insbesondere Kinder und Jugendliche (ebd., S. 95ff.). So erhielten 1998 rund 1,1 Millionen der unter 18-Jährigen Sozialhilfe in Form von Hilfe zum Lebensunterhalt, was einer Quote von etwa 6,8 % entspricht (ebd., S. 76). Bei ausländischen Kindern und Jugendlichen lag der Anteil sogar mehr als doppelt so hoch (14,1 %) (ebd., S. 210). Armut zieht quasi Kreise, die sich durch das gesamte Bildungssystem fortsetzen und sich dort in Form von Benachteiligung manifestieren. Mit sinkendem sozioökonomischen Status sinkt das schulische Bildungsniveau (BMA 2001, S. 121ff.; Baumert u.a. 2001, 355ff.) So zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert sind. Ein niedriges schulisches Qualifikationsniveau ist häufig identisch mit geringen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Trottsch u.a. 1999, S. 40ff.; BMBF 2002, S. 85ff.). Diese Aussage gilt besonders für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Dem aktuellen Berufsbildungsbericht zufolge sind davon etwa 27 % aller Hauptschüler betroffen (vgl. BMBF 2002, S. 326). Auch in Baden-Württemberg rangiert die Quote der Hauptschüler ohne Abschluss mit fast 20 % sehr hoch. In Anbetracht der hohen Zahl fehlender Bildungsabschlüsse kursiert mittlerweile der Begriff „Bildungsarmut“ (BMBF 2001, S. 6).

Auch in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit sind die Ergebnisse der PISA-Studie nicht neu. Seit Jahrzehnten wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems benachteiligt sind (BBA 2002, S. 14). Obwohl der überwiegende



Teil der ausländischen Schülerinnen und Schüler hier geboren ist und regulär eingeschult wird, verläuft die Bildungsbiografie häufig anders als die der deutschen Altersgenossen. So besucht jeder zweite ausländische Schüler eine Schule ohne weiterführenden Abschluss. Den Sprung auf das Gymnasium schafft nur jeder Fünfte (bei den deutschen Schülern ist es jeder dritte). Im Jahre 1999 besuchten 37,9 % der ausländischen Jugendlichen die Hauptschule und 12 % eine Sonderschule. Die Quote fehlender Hauptschulabschlüsse liegt bei ausländischen Jugendlichen mehr als doppelt hoch (ebd., S. 15). Insgesamt zeigt sich ein Wechselspiel von verschiedenen Dimensionen sozialer Disparitäten. Mit sinkendem Bildungs- und Ausbildungsniveau steigt deutlich das Risiko von episodischer oder permanenter Arbeitslosigkeit, was dann im Extremfall zur Abhängigkeit von Sozialhilfe führt (BMA 2001, S. 82ff.). Noch ein weiteres wird zunehmend deutlich, nämlich der Zusammenhang zwischen steigenden Kriminalitätsraten und ökonomischer Randständigkeit (vgl. Pfeiffer u.a. 1998). Vor allem die Gruppe sog. Mehrfachtäter rekrutiert sich aus Personen, die von fehlenden (Aus-)Bildungsabschlüssen; Arbeitslosig-

keit, Sozialhilfe etc. betroffen sind. Hartmann bringt es auf den Punkt: „Je unterprivilegierter die Jugendlichen sind, desto häufiger sind sie Mehrfachtäter“ (1994, S. 92). Die negative Bilanz setzt sich im besonderen Maße im Strafvollzug fort. Von allen Jugendstrafgefangenen die im Jahre 1999 ihre Haft antreten mussten, hatten fast 60 % keinen Schulabschluss (Walter 2000, S. 37). Walter zufolge, müssen nahezu alle jugendlichen Insassen in der JVA Adelsheim als Schulversager bezeichnet werden. Die prekäre Lage dieser Jugendlichen zeigt sich auch darin, dass insgesamt 41 % nicht über eine berufliche Ausbildung verfügen und 37 % eine Lehre abgebrochen haben (ebd., S. 38).

Ein erstes Fazit

Die Folgen sozialer Disparitäten sind nicht nur im Bildungssystem evident, sondern ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Bereiche der Gesellschaft. Auch die PISA-Studie weist erneut auf diese Problematik hin. In der öffentlichen Debatte wird dieser Besonderheit bisher zu wenig Beachtung geschenkt. Übersehen wird, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aufgrund objektiver Benachteiligung Gefahr

laufen, die Leistungsstandards schulischer Bildung zu verfehlen, was in letzter Konsequenz zu einer biografischen Fortschreibung sozialer Ungleichheit führt. Hinzu kommt, dass mit einer Entwicklung, die immer mehr Menschen an den Rand der Gesellschaft drängt, hohe soziale und ökonomische Kosten verbunden sind, die dann alle zu tragen haben. ::

Literatur

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. - Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (BBA; Hrsg.) (2002): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Berlin. - Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.) (2001): Gutachten zur Bildung in Deutschland. Bonn. - Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.) (2002): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn. - Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA; Hrsg.) (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. - Hartmann, S. (1994): Der soziale Bonus im Strafverfahren. Zum Einfluß sozialbiographischer Daten auf die Urteilsfindung. Baden-Baden. - Pfeiffer, C. u.a. (1998): Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter: Hamburg. - Walter, J. (2000): Gefährdungen in Biografien junger Menschen vor dem Erfahrungshintergrund des Jugendstrafvollzugs. In: Gefährdete und gefährliche Kinder und Jugendliche. Diakonie Dokumentationen 01/00. Stuttgart, S. 29-44.

Wolfgang Roth

Soziale Kompetenzen - out?

Zehn vehemente Argumente für soziales Lernen in der Schule nach PISA

Nach PISA könnte man annehmen, dass die „Eia-popeia“-Pädagogik zu Ende ist, dass sich die Schulen auf das Arbeiten und auf Leistung konzentrieren. Soziales Lernen, sowieso ein Modewort der 68er und viel zu schwammig, sollte - wenn überhaupt - in die Familien zurückverlagert werden. Aber was ist? Immer noch gibt es Kräfte, die der Meinung sind, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen nun noch wichtiger sei und in die Schule gehöre ...

Zehn vehemente Argumente

1. PISA bezieht sich auf „Basiskompetenzen, [...] die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht

sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Baumert, J. u.a. 2001, S. 16).

Lesekompetenzen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung werden also als „Kernbestand kultureller Literalität [...] in allen modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaften“ (S. 20) angesehen, dienen also der Verständigung und der Orientierung in der Welt. Genau genommen geht es also in hohem Maße um soziale Kompetenzen. Wer sich die Aufgaben von PISA genauer ansieht, entdeckt auch, dass es gar nicht um schwierige Aufgaben geht, die viel Fachwissen oder gar Auswendiglernen - also Leistung im engeren Sinne - voraussetzen, sondern um Probleme eher allgemeiner Art, die es mit Hilfe von Problem-



Spiel und Abenteuer gehören zum sozialen Lernen. Fotos: ausLÄNDERinitiative Freiburg e.V.

lösetechniken zu bewältigen gilt: Um die „Verstehensleistung“ zu erbringen, um die es „in erster Linie“ (S. 30) geht, ist ein Sich-Einlassen auf die Aufgabe, ein genaues Hinschauen und Analysieren notwendig, also Empathie, die auch eine zentrale Kompetenz im Bereich sozialer Fertigkeiten/Fähigkeiten ist.

2. Soziales Lernen umfasst außer Empathie eine Reihe weiterer Schlüsselkompetenzen, von denen die Wichtigsten sind:

- a) differenziertes Wahrnehmen (seiner selbst und anderer),
- b) Mitteilen dessen, was man wahrnimmt,
- c) aufeinander abgestimmte solidarische Handlungskonzepte entwickeln, auch bei

unterschiedlichen Interessen und Konflikten (win-win-Konzept).

Diese Kompetenzen sind ziemlich dieselben, die auch bei der Auseinandersetzung mit einem sachlichen Problem, bei der Erfassung eines Textes oder eines zu mathematisierenden Alltagsproblems notwendig sind: Immer geht es um Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und um Handlungsdifferenzierung unter Verwendung von Kenntnis- und Wissensstrukturen (Modellen und Theorien), die aus der Kultur stammen. Insofern werden bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen auch Sachkompetenzen vermittelt und umgekehrt.

3. Es kommt aber noch ein wesentlicher Punkt - so die Verfechter einer eigenständigen Sozialerziehung - hinzu: Das Wissen um Sachen und Menschen, das Kennenlernen und Anwenden unserer kulturellen Modelle von Wirklichkeit - sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche oder soziale - werden in der Gemeinschaft und im Austausch besser gelernt und entwickelt. Lernen ist ein aktiver Prozess, der Handeln (Denken kann als Probehandeln angesehen werden) und den Austausch von Erfahrungen, das Analysieren von Erfolgen und Misserfolgen umfasst. Dies sind Austauschprozesse und somit in hohem Maße sozial. Damit diese Prozesse möglich werden, sind soziale Kompetenzen eine entscheidende Voraussetzung. Soziales Lernen kommt also vor Sachlernen!

4. Wie PISA weiter gezeigt hat, schneiden diejenigen Länder, die zunächst auf Leistungsbeurteilung weitgehend und auf Selektion gänzlich verzichten, besser ab. Die Erfahrungen mit den Sachen selbst und mit der Unterstützungs- und Konkurrenzdynamik der Gruppe reichen offensichtlich als Entwicklungsanreiz. Statt externer Kontrolle geht es um die Förderung der Selbstkontrolle. Zusätzliche und nicht in den Sachen und in der Gruppe selbst liegende Rückmeldungen sind dabei oft eher irritierend oder gar demotivierend, da sie den Blick einengen auf wenige Aspekte von Leistung, einseitig die Fehler und Defizite akzentuieren und abhängig machen von der scheinbar alles richtig wissenden Autorität.

5. Wertschöpfung, Leistung setzt Wertschätzung voraus: In den erfolgreichen Ländern versuchen die Lehrpersonen die Kinder zu verstehen, und es geht nicht darum, dass die Kinder die Lehrperson



Gemeinsam lernen, ...



... gemeinsam arbeiten, ...

verstehen! Und erst recht werden nicht diejenigen, die das nicht schaffen, abgeschoben. Wir sind viel zu sehr darauf gerichtet, die Probleme der Schule statt der Schüler zu lösen: was hilft es Schülern (und der Gesellschaft), wenn sie von ihrer Schule verwiesen werden, weil sie gefehlt haben oder aggressiv waren?

6. Offensichtlich geht das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem vorwiegend von einem negativen Menschen-/Kinderbild aus: Man muss sie antreiben, von sich aus haben sie keine Interessen und keine Motivation. Dem entgegen gehen offensichtlich viele - und gerade die erfolgreichen - Staaten von einem positiven Menschen-/Kinderbild aus, das annimmt, dass Kinder nicht nur hoch motiviert sind, sich mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen (siehe ihr Verhalten außerhalb und vor der Schule), sondern auch ein Ziel haben für ihre Entwicklung. Wer Verantwortung für sich und die Gesellschaft übernehmen soll, dem muss Verantwortung vertrauensvoll übertragen werden - ohne die unterschwellige Botschaft, es doch nicht zu schaffen und ohne gelegentliche Vertrauensbrüche zum Anlass zu nehmen, diesen Weg zu verlassen.

7. In den deutschen Schulen schneiden die sozial Schwachen und die Zuwandererkinder besonders schlecht ab. Unsere Schulen müssen als Ganzes sozial kompetent werden, d.h., mit unterschiedlichen

Voraussetzungen zum Lernen und Handeln umgehen können, alle Potenziale entfalten können. Viele Probleme der Zuwanderer ergeben sich erst gar nicht, wenn sie in die Klassengemeinschaft, in die Spiel- und Freizeitgruppe eingebunden sind, so dass sich ihre Motivation dabei sein zu wollen, so sein zu wollen wie die anderen und ihre Leistungsanstrengung entwickeln können. Das sog. Zuwandererproblem ist eines, das wir selbst schaffen: Wer als Zuwanderer misstrauisch beäugt wird, wird sich nicht auf die neue Gesellschaft einlassen wollen oder können, d.h., er/sie wird nur ein Teil des vorhandenen Potenzials an Motivation und Kompetenz aktivieren - und zunächst sozial und dann in der Leistung „außen vor“ bleiben. Unsere übliche Kausalität: Leiste zuerst was, dann erkennen wir dich - vielleicht - an, muss umgekehrt werden: Wir respektieren dich, wir heißen dich willkommen - und schaffen somit die sozialen Voraussetzungen, dass du auch etwas einbringen und leisten kannst.

8. In den Schulen ist ein menschenfreundliches und vertrauensvolles Verhältnis zunächst im Kollegium notwendig. Es ist wichtig, dass sich die KollegInnen hinsichtlich ihrer Erwartungen an die SchülerInnen, ihrer Zielsetzungen (Persönlichkeitsbildung) einig sind, und darin, dass ihre Aufgabe nicht im Abverlangen von Leistungen im Rahmen eines engen Kanons besteht, sondern in der Ermutigung, in der individuell differenzierten Mitgestaltung von Entwicklungsmöglichkeiten und in der Beratung, wie die eigenen Ziele im gesellschaftlichen Leistungsgefüge erreicht werden können. Wie effektiv selbstgesteuertes Lernen ist, zeigen die ersten Entwicklungsjahre, in denen sie unter anderem die Motorik zu beherrschen und eine Sprache nahezu perfekt erlernen.

9. Und die Lehrerbildung?

Um Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen zu haben, um sie als interessante Individuen zu erleben, denen Anregungen und Hinweise zu geben sind, wie sie ihre Ziele in der Gruppe und Gemeinschaft erreichen können, ist vor allem die Entwicklung eines positiven Selbst- und Menschen-/Kinderbildes notwendig. Darüber hinaus sollten während des Studiums nicht Theorien und Konzepte im Vordergrund stehen, sondern die differenzierte Wahrnehmung, das Verstehen größerer Zusammenhänge und vor allem Kommu-



nikationskompetenz. SchülerInnen sollen auf Lehrerpersönlichkeiten treffen, von denen sie sich verstanden fühlen, damit sie sich öffnen und entfalten, ohne die (Ver)Bindung durch Auffälligkeiten in Frage zu stellen.

Dazu müssen wir selbst frei geworden sein - frei von allzu großen Ängsten und von Bedrohungsvorstellungen, dass - wie ich es immer wieder in Schulbe-

hörden gehört habe - „die Sache aus dem Ruder laufen könnte“. Als wären Kinder und Schulen steuerlose Nusschalen auf bedrohlichem Ozean. Das Auswendiglernen von Kategorisierungen und Rezepten kann Ängste und Unsicherheiten reduzieren, macht uns aber unfrei, mit der Freiheit Anderer konstruktiv umzugehen. Damit wir nicht unsere Erfahrungen auf die Kinder/Jugendlichen heute übertragen, ist eine Reflexion bisheriger Erfahrungen, unserer Bilder und Erwartungen von Kindern, Jugendlichen notwendig: Wie sehen und erleben sie die Welt? Können wir uns auf Ermutigung und Kooperation



... gemeinsam Spaß haben.

statt auf Kritik konzentrieren? Nicht die Angst vor den Kindern und Jugendlichen und die dadurch aktivierten Abwehr- und Strukturierungsmechanismen dürfen dominieren, sondern die Freude an der Interaktion. Darauf aufbauend können die kognitiven Fähigkeiten zur effektiven Gestaltung von Lernprozessen vermittelt werden. Ohne das positive Bild vom jungen Individuum (und damit von sich selbst) und ohne das Herstellen-Können einer konsensuellen Kooperation im Kollegium aber sind sie fruchtlos.

10. Um den eigenen Wachstums- und Veränderungsprozess sinnvoll gestalten zu

können, ist eine fortlaufende Weiterbildung im Sinne einer Supervision notwendig! Auch ist der lebenslange Umgang mit Pubertierenden eigentlich eine Fehlkonstruktion und stressig, so dass zumindest Verschnaufpausen, Reduzierungen, andere Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten notwendig sind und geschaffen werden müssen. Auch das gehört zu einer

sozialen Schule bzw. zu einer sozialen Gesellschaft!

Überzeugt? Und die Umsetzungsschwierigkeiten? - sind nur so groß wie unser Wille zum Umsetzen klein ist. ::

Literatur

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. - Ders. u.a. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. - Roth, Wolfgang (2002): Sozial + Kompetent. Ein Programm für die Grundschule und Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn. In Langform zu beziehen bei Wolfgang Roth, PH-Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Email: roth@ph-freiburg.de

Joachim Pfeiffer

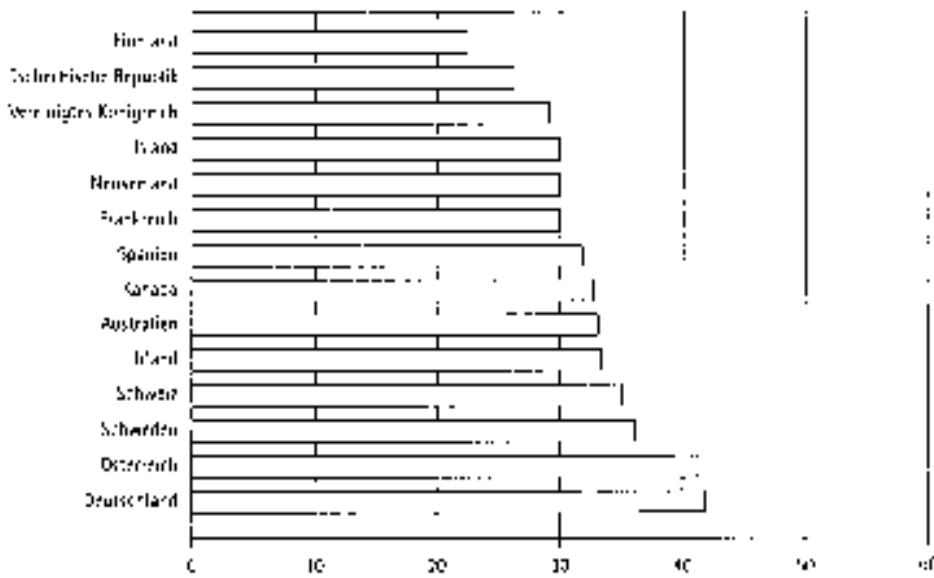
Ende des literarischen Verstehens?

Der Lesekompetenztest und die fragwürdigen hermeneutischen Prämissen der PISA-Studie

Die Ergebnisse der PISA-Studie sind für Deutschlehrer/innen und Deutschdidaktiker/innen alarmierend. In dem zentralen Bereich der Lesekompetenz haben die deutschen Jugendlichen noch schlechter abgeschnitten als in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften. Sie sind auf dem 22. Platz und damit im hinteren Drittel der Teilnehmerstaaten gelandet: „Auf der Gesamtskala im Lesen liegt der Mittelwert der 15-Jährigen in Deutschland [...] 16 Punkte unter dem OECD-Mittelwert.“ (OECD S. 13) Die Situation ist ernst, auch wenn man einwenden könnte, dass Mittelwerte problematisch sind: Immerhin ist in Deutschland der Abstand zwischen den leistungsschwächsten und den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern im Vergleich mit den anderen Ländern am größten, die Streuung der Schülerleistungen insgesamt

ist hier ungewöhnlich breit. Solche Einsichten verblassen jedoch hinter der niederdrückenden Erkenntnis, dass der Anteil der 15-Jährigen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland bei 42 Prozent liegt und von keinem anderen Land übertroffen wird (vgl. Tabelle in: OECD S. 16). Die deutschen Jugendlichen wären danach also die leseunlustigsten aller Teilnehmerstaaten. Es steht außer Frage, dass aus solchen Befunden ernsthafte institutionelle und didaktische Konsequenzen zu ziehen sind. Trotzdem muss es sich die PISA-Studie gefallen lassen, dass man auch an sie kritische Fragen stellt. So enorm der empirische Aufwand zur Absicherung der Daten war, so fragwürdig erscheinen manche Auswahlkriterien und theoretische Prämissen, die der Studie zugrunde liegen. Dies betrifft im Bereich des Lesekompe-

tenztests besonders die literarischen Texte, die, gemessen am Deutschunterricht, verhältnismäßig gering repräsentiert sind: mit 12 %, während die Sach- und Gebrauchstexte mit 88 % vertreten sind. Eine Besonderheit der PISA-Studie ist im übrigen, dass 38 % der Aufgaben zum Leseverständnis nicht-kontinuierliche Texte enthalten, also Schemata, Diagramme, Graphen, Tabellen, Karten, Formulare: Textsorten, die im Deutschunterricht eine untergeordnete Rolle spielen, bzw. eher in anderen Fächern beheimatet sind. Problematisch sind auch die sog. Subskalen der Lesekompetenz, also die drei Aspekte, für die jeweils unterschiedliche Ergebnisse berichtet werden: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten. Der zweite Aspekt ist besonders auf das Verständnis literarischer Texte bezogen. Jede



Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen. (Aus PISA 2000, Zusammenfassung, zentrale Befunde; www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf)

dieser drei Subskalen wird wiederum nach fünf „Kompetenzstufen“ des Lesens aufgeschlüsselt, die von der Elementarstufe (Stufe 1) bis zur Expertenstufe (Stufe 5) reichen - wobei nicht unerheblich ist, dass immerhin 9 % der deutschen Schülerinnen und Schüler die Expertenstufe erreichen.

Unbehagen befällt den Literaturdidaktiker, wenn er die Subskala des „textbezogenen Interpretierens“ näher betrachtet. Auf der Elementarstufe müssen die Schülerinnen und Schüler „den Hauptgedanken oder die Intention des Autors in einem Text“ erkennen können. Die Intention des Autors? Das klingt wie ein Rückfall in die Zeiten romantischer Einfühlungstheorie (Schleiermacher), die vom Leser forderte, er müsse den Autor vollständig verstehen oder sogar noch besser, als dieser sich selbst verstand. Auf der Expertenstufe müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, „einen Text [...] vollständig und im Detail zu verstehen“. Vollständig verstehen? Das widerspricht der hermeneutischen Einsicht von der Unabschließbarkeit des Textverstehens und der Textinterpretation. Angesichts solcher Definitionen beschleicht einen der Verdacht, dass hier Sach- und Gebrauchstexte zum Maßstab des Verstehens gemacht wurden, die auf das Ideal der Eindeutigkeit ausgerichtet sind und die auf ein vollständiges Verstehen zumindest abzielen. Dieser Maßstab wird - sozusagen unbemerkt - auch auf das Verstehen literarischer Texte übertragen.

In diese Richtung weist auch die „funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA“ (Baumert u.a. 2001, S. 19), die immer wieder beschworen wird (ebd., S. 29, 80, 87). PISA will Basiskompetenzen erfassen, die für eine „befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht“ notwendig sind (ebd. S. 29). In diesen Horizont wird auch der Lesekompetenztest eingeordnet: „Der internationale Lesekompetenztest wurde auf der Grundlage eines funktionalistischen Grundbildungsverständnisses entwickelt“ (ebd. S. 87). D.h., auch das Lesen und Interpretieren von Texten wird hier vor allem unter funktionalen Aspekten bewertet - eine Voraussetzung, der sich literarische Texte gerade entziehen. Literarische Texte sollten uns „beißen und stechen“, hat Kafka einmal gesagt. Sie führen ins Unvertraute, zwingen zum Perspektivenwechsel, regen die Imagination an, stellen das Gewohnte in Frage. Es ist nicht unbegründet, dass sie immer noch einen großen Teil der im Deutschunterricht behandelten Texte ausmachen. Man braucht nicht gleich die Formel von der Zweckfreiheit der Kunst zu bemühen; aber dass der ästhetische Text sich der Funktionalisierung widersetzt, dass er sich weniger leicht an Zwecke binden lässt, ist selbst für Adorno ein wesentliches Element seiner ästhetischen Theorie. Möglicherweise sind ja deutsche Schülerinnen und Schüler phantasievoller und kritischer, als PISA sie sein lässt. Ich will hier nur ein Beispiel herausgreifen, an

dem deutlich wird, dass der Lesekompetenztest kreative Antworten möglicherweise auch unterschlägt. Die Frageeinheit 31-37 bezieht sich auf eine Kurzgeschichte mit dem Titel „Das Geschenk“. Schon die Gattung der Kurzgeschichte mit ihrer offenen Struktur, ihrer Ausschnitthaftigkeit, ihrer Momentaufnahme-Technik müsste einen skeptisch machen gegenüber der Tendenz zur Sinnfixierung, wie sie in PISA vorherrscht.

In der Geschichte wird eine Frau in ihrem Haus eingeschlossen, das, am Flussufer liegend, von der ansteigenden Flut umringt wird. Das Haus, das über einen „schiffsähnlichen Unterbau“ verfügt, schwimmt auf dem Wasser und wird nur noch durch ein Tau festgehalten. Einem ausgehungerten Panter gelingt es, sich auf die Veranda der Frau zu retten: Die große Katze „war mit der Flut gekommen - ein Geschenk“. Die Frau, die mit einem Gewehr bewaffnet ist, fühlt sich von dem hungrigen Tier bedroht, zumal dieses bereits eine Fensterscheibe zerschmettert hat. Ein Schuss aus ihrem Gewehr schlägt fehl. Während sie von ihrem letzten Schinken isst, beginnt die Katze zu wimmern. „Lass mich essen“, rief die Frau, „und dann kümmere ich mich um dich“. Und sie lachte leise.“ In einer plötzlichen Regung schiebt sie den Rest des Schinkens auf die Veranda hinaus. Der Panter verzehrt gierig die Nahrung; am nächsten Morgen ist die Flut zurückgegangen, der Panter verschwunden. Der letzte Satz der Geschichte lautet: „Und dort auf der Veranda lag, weißgenagt, was von dem Schinken übrig war.“ Der Text enthält - typisch für eine Kurzgeschichte - zahlreiche Leerstellen, die den Leser zur Sinnproduktion anregen. Bezeichnenderweise geht der Lesekompetenztest davon aus, dass man solchen Unbestimmtheitsstellen einen eindeutigen Sinn zuordnen könne. Entsprechend fällt die Bewertung der Antworten aus. Frage 35 lautet: „Was war wohl laut Erzählung der Grund dafür, dass die Frau den Panter gefüttert hat?“ Schon die Frage impliziert, dass es einen eindeutigen Grund für die Verhaltensweise der Frau gebe. „Laut Erzählung“ handelt die Frau aber spontan, „ohne zu überlegen, was sie tat“; ein Grund wird nicht genannt. Die Erzählung lässt den Leser in der Unbestimmtheit zurück. Für PISA gibt es nur eine richtige Antwort: die Frau handelt aus Mitgefühl; die Antwort „Sie hatte Mitleid mit ihm“



wird als richtig gewertet, als falsch gilt schon die Aussage „Weil sie ihn mochte.“ So eng sind die Grenzen des Sinns hier gezogen. Sogar die kreative Antwort „Sie dachte, er würde fortgehen, wenn sie ihn füttert“ wird verworfen - obwohl die Handlungsweise der Frau durchaus von der Hoffnung bestimmt sein könnte, das Raubtier lasse sich mit dem Stück Schinken von ihr ablenken.

Ähnlich verhält es sich mit Frage 36:

„Wenn die Frau sagt, ‚dann kümmere ich mich um dich‘, meint sie, dass sie:

- A sicher ist, dass die Katze sie nicht angreift.
- B versucht, die Katze zu erschrecken.
- C vorhat, die Katze zu erschießen.
- D die Katze füttern will.“

PISA lässt nur die Antwort C gelten - obwohl doch die vorausgehende Frage gerade auf das Mitleid der Frau abzielte. Auch der Nachsatz „Und sie lachte leise“ ist noch kein eindeutiger Hinweis auf die Tötungsabsicht der Frau.

Die Unbestimmtheit und Vielschichtigkeit der Erzählung zeigt sich gerade in den widersprüchlichen Regungen der Hauptfigur: Tötungswunsch, Mitleid und rationale List verdichten sich zu einem unbewussten Konglomerat, das die unwillkürliche Handlungsweise der Frau hervortreibt („ohne zu überlegen, was sie da tat“). Das Multiple-Choice-Verfahren schließt bei dieser Frage kreative (und möglicher-

weise sinnvollere) Antworten aus.

Ein letztes Beispiel: Frage 37: „Findest du, dass der letzte Satz der Erzählung ‚Das Geschenk‘ ein passendes Ende ist? Erkläre deine Antwort und mache dabei deutlich, wie nach deinem Verständnis der letzte Satz mit dem Sinn der Geschichte zusammenhängt.“ Hängt der letzte Satz wirklich mit dem Sinn der Geschichte zusammen? Gibt es überhaupt einen einheitlichen Textsinn, der sich ermitteln ließe? Der Test geht in den Auswertungsbestimmungen noch weiter: Der lesekompetente Schüler „bewertet den Schluss im Sinne der thematischen Vollständigkeit, indem der letzte Satz auf zentrale Beziehungen, Themen oder Metaphern in der Geschichte in Zusammenhang gebracht wird.“ Abgesehen von dem Grammatikfehler, der einem solchen Test nicht unterlaufen dürfte: was hier vorausgesetzt wird, ist die hermeneutische Prämisse von der Ganzheit der Textbezüge und der Totalität des Sinns, von der „Wahrheit“ des Textes, der sich der Leser zu unterwerfen habe. Damit befindet sich PISA nicht auf der Höhe der Zeit, sondern folgt dem geistesgeschichtlichen Verstehensmodell, das um 1900 vorherrschend war. Bereits die von Hans-Georg Gadamer in den 60er Jahren avisierte Hermeneutik geht davon aus, dass in jeden Verstehensakt die Subjektivität konstitutiv miteingeht. Das „Vor-

wissen“ des Lesers ist Bestandteil des Verstehens, das ohne diesen subjektiven Horizont nicht möglich ist.

Die Rezeptionsästhetik wird den Akzent noch weiter auf das Lesersubjekt hin verschoben. Die unhintergehbare Subjektivität des Leseaktes ist freilich für einen Test eher störend; PISA scheint jedoch weit davon entfernt, das Problem überhaupt wahrzunehmen. Stattdessen behilft sich die Studie mit einem funktionalen Grundlagenmodell, das die Naturwissenschaften zum Maßstab nimmt, oder mit einem überholten hermeneutischen Konzept, das mit problematischen Kategorien (Sinntotalität, Vollständigkeit, Abgeschlossenheit) arbeitet.

Es ist keine Frage, dass PISA eine wichtige, längst fällige Diskussion angestoßen und die Aufmerksamkeit auf Mängel unseres Bildungssystems gelenkt hat. Tatsache ist aber auch, dass die Studie eine funktionalistische Lesekompetenz favorisiert und die Bildungsziele, die der Literaturunterricht mit poetischen Texten verbindet, nicht in den Blick nimmt. ::

Literatur

Baumert, J. u.a.: OECD PISA. Schülerleistungen im Internationalen Vergleich. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>. - Baumert, J. u.a. (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Dorothee Lindenberg

Gute Absichten - kontraproduktiv

Anmerkungen zum Novellierungsentwurf der GHPO in Baden-Württemberg aus deutschdidaktischer Sicht

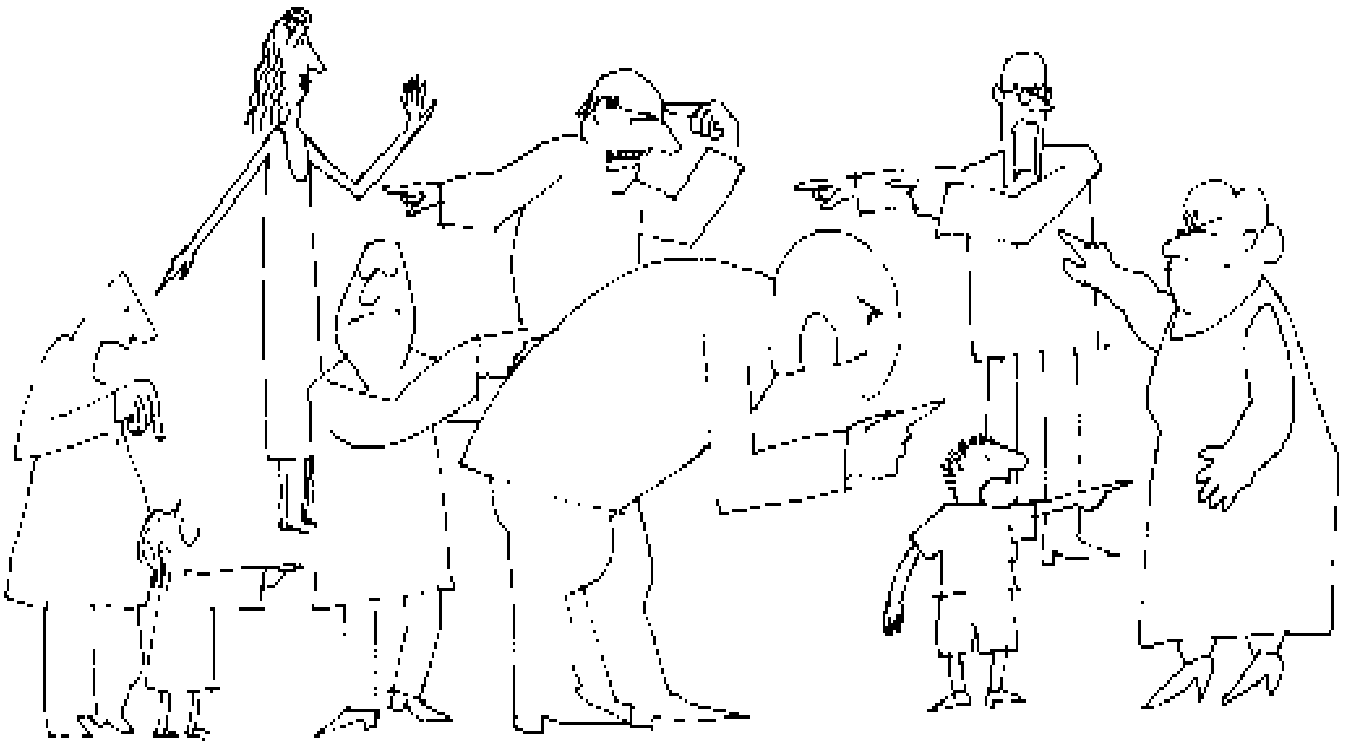
Noch quollen die Medien über von Diagnosen zur Verursachung der neuen deutschen „Bildungskatastrophe“, noch drehte sich das Karussell der Schuldzuweisungen, da drangen aus dem Kultusministerium zu Jahresbeginn bereits Nachrichten über den Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für die Pädagogischen Hochschulen des Landes, im Frühsommer lag das Konzept vor, das in aller Eile, möglichst schon zum Wintersemester 2003/04, in Kraft treten und die GHPO (Prüfungsordnung Grund- und Hauptschule) von 1998 ablösen soll. Mögen die PISA-Ergebnisse verschiedenste Ursachen haben, zur Verbesserung

der SchülerInnenleistungen bei einer verstärkten Professionalisierung der LehrerInnenausbildung anzusetzen, ist sicher sinnvoll. Sinnvoll aus der Sicht des Faches Deutsch ist es auch, für alle Studierenden, wie es die neue GHPO beabsichtigt, eine wissenschaftlich fundierte Beschäftigung mit der Sprache vorzusehen und ein zweisemestriges Deutschstudium obligatorisch zu machen.

Lehrberuf und Sprachwissen

Offensichtlich ist Sprache das Fundament jeglichen schulischen Unterrichts. Im Unterrichtsgespräch ist sie Medium der Vermitt-

lung aller Inhalte; in den einzelnen Fächern sind Rezeption und Produktion der verschiedensten Textsorten alltägliche Aufgabe. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher befähigt werden, über Gesichtspunkte zur Reflexion ihres eigenen sprachlichen Handelns zu verfügen, über Techniken zur Anleitung des Textverstehens und -verfassens wie über Instrumente der Diagnose sprachlicher Defizite der SchülerInnen und der Förderung ihrer Sprachkompetenzen. Zunächst das Unterrichtsgespräch: Das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch, nach Ehlich ein „Monolog mit verteilten Rollen“, ist theoretisch längst ad acta gelegt, in der Praxis wuchert es - schier unaus-



Seit der PISA-Studie wissen wir nun endlich, wer an der ganzen Bildungsmisere schuld ist.

rottbar - weiter. Wenig wird sich daran nur durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden ändern. Anstelle der Lehrerlenkung im Gespräch tritt hier eine Lenkung durch Aufgabenstellungen. Schülerinnen und Schüler lernen abermals nur innerhalb eines vorgegebenen Rahmens. Eine selbständige, gemeinsame Erarbeitung von Fragen und Aufgaben lässt sich nur in Gesprächsform denken. Dies aber setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer wissen, warum die schulische Gesprächssituation geradezu das gelenkte Unterrichtsgespräch provoziert und was man tun kann, um dieser Falle zu entgehen und dazu sind Kenntnisse über die Interdependenz von Gesprächsbedingungen und Gesprächsverläufen vonnöten. Es sind Kenntnisse verschiedener Gesprächsformen und Techniken, sie zu initiieren erforderlich. Möglichkeiten der Gesprächssteuerung sollten bekannt sein. Und: Gelingt ein Unterrichtsgespräch nicht, Gesichtspunkte, das eigene Handeln nachträglich zu analysieren und aufgrund der Analyse zu korrigieren. Solche Kenntnisse stellt die sprachwissenschaftliche Gesprächsforschung auf differenzierte Weise zur Verfügung. Allerdings reicht dies nicht aus: ein intensives Gesprächstraining muss die theoretischen

schen Einsichten erfahrbar machen und internalisieren. Zudem kann man ein Sachgespräch mit SchülerInnen kaum fruchtbar führen, wenn man nicht über fundierte Kenntnisse über das Thema verfügt. Man muss abschätzen können, welche Aspekte des Themas Schülerfragen und ein daraus entstehendes Gespräch impulsieren können. Man muss überschauen können, welcher Beitrag fruchtbar werden könnte, welchen man verstärken sollte, welchen Gesichtspunkt man selbst einbringen muss, wie man solche Impulse einbringen kann ohne das Gespräch „an sich zu reißen“ etc. Das heißt: Gesprächskompetenz ist nicht ohne Sachkompetenz zu haben, Sachkompetenz im Unterricht jedoch nicht ohne professionelle und das heißt sprachwissenschaftlich fundierte Gesprächskompetenz zu vermitteln. Die Inhalte des Unterrichts werden nicht nur sprachlich vermittelt, sie sind auch selbst weitgehend sprachlicher Natur. Auch im Mathematikunterricht hat man eine Konstruktion erst verstanden, wenn man sie detailliert beschreiben kann, ebenso physikalische, chemische, biologische Phänomene, Vorgänge, Gesetzmäßigkeiten. Erst recht gehört sprachliche Darstellung zum Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht.

Alle diese Disziplinen bilden verschiedene Textsorten aus, die die SchülerInnen verstehen und zum Teil selbst produzieren sollen. Welche Schwierigkeiten bietet welche Textsorte? Unter welchen textbezüglichen Gesichtspunkten wählt man Lehrbücher aus? Welche Hilfen setzt man zur Informationsentnahme ein? Wie leitet man effizient zum Verfassen von Sachtexten an? Kenntnisse, zu denen nicht nur die jeweilige Fachdidaktik, sondern ebenfalls Sprachwissenschaft als Textwissenschaft wesentlich beizutragen hat. Insbesondere, da offenbar mangelndes Sachverständnis häufig auf mangelnde Sprach- und Textkompetenz zurückzuführen ist. Abermals: Sprachwissenschaft ist erforderlich. In der Realität der Schule - in der Grundschule mit dem Klassenlehrerprinzip obligatorisch - unterrichtet ein Großteil der Lehrkräfte das Fach Deutsch fachfremd. Es reicht nicht aus, dass diese LehrerInnen notdürftig anhand der Fibel in die Schriftsprache einführen, dass sie anschließend „kreative“ Aufsätze verfassen lassen und Texte besprechen, die ihnen gerade ansprechend erscheinen. Häufig gelten diese Behandlungen ausschließlich dem Textinhalt; Gesichtspunkte einer sprachbezogenen Behandlung fehlen. Es dürfte nicht noch in der 7. Klasse einziger Beitrag zur



Gesprächserziehung sein, dass an der Wand ein Plakat mit Regeln à la „wir hören einander zu“, „wir lassen einander ausreden“ etc. prangt. Lehrer und Lehrerinnen müssten mindestens in die hauptsächlichen Problemfelder des Deutschunterrichts eingeführt werden, damit sie überhaupt in der Lage sind, Probleme zu sehen, hinreichend differenziert zu verbalisieren und sich mit FachlehrerInnen beraten oder fruchtbar kooperieren können.

Das „Fundamentum Deutschdidaktik“ des GHPO-Entwurfs

Zur Förderung dieser Kompetenzen - die gute Absicht - sollen alle Studierenden laut GHPO-Entwurf zur Prüfung Nachweise über ein fundierendes Studium der Sprachwissenschaft und -didaktik vorweisen können. Eine sinnvolle Aufgabe der Deutschdidaktik und Sprecherziehung, die beide, am besten zum Teil in Kooperation mit den anderen Fächern, bei entsprechender personeller Ausstattung gern übernehmen würden. Jedoch - mit einer solchen Novellierung der Prüfungsordnung scheint dem Kultusministerium, beraten von einem „Expertengremium“, dem meines Wissens kein einziger Fachdidaktiker angehörte, nicht genug getan. Man wünscht einen modernen „modularen“ Studienaufbau, man schreibt den Hochschulen Studienordnungen vor, und im ersten, zweisemestrigen Modul, noch vor jedem Fachstudium wie vor der Entscheidung für Schulart und Stufe, sollen die Studierenden jene fundierenden, sprachbezogenen Kenntnisse (neben allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und -didaktik, Mathematik etc.) als „Fundamentum“ studieren.

Abgesehen von dem Gewaltstreich, wissenschaftlichen Hochschulen ihre Studienordnungen vorzuschreiben, steht dieses Konzept in groteskem Widerspruch zur beabsichtigten Förderung der oben umrissenen, unterrichtsrelevanten sprachlichen Kompetenz von LehrerInnen.

Noch haben die jungen Leute, abgesehen von ihren eigenen unreflektierten Schulerfahrungen, keinerlei Berührung mit den Problemen des Unterrichtens gehabt. Noch verfügen sie über keinerlei Fachwissen, an dem ihnen Sachgespräche mit SchülerInnen zu demonstrieren wären. Noch sind sie aufgrund mangelnder fachlicher Kenntnisse schon gar nicht in der Lage, selbst

Vorstellungen, wie man fachliche Themen für Unterrichtsgespräche fruchtbar machen könnte, zu entwickeln. Den DozentInnen böte sich nur die Möglichkeit, an hypothetischen Fällen hypothetische Probleme aufzuzeigen und hypothetische Lösungen darzustellen. Das aber hieße, die Studierenden zwei Semester hindurch mit Antworten auf Fragen, die sie noch nicht haben können, zu versehen. Es können zudem nur so unspezifische Antworten sein, dass sie wie für alle für niemanden Relevanz haben: ein Gespräch über literarische Texte stellt andere Anforderungen als eines über Naturphänomene oder über mathematische Sachverhalte. Und: Sollen die Studierenden in Massenveranstaltungen über Gespräche zu führen? Dem Fach Sprecherziehung, das diese Aufgabe mitübernimmt, wurden schon im Jahr 1998 Stunden gekürzt.

Sprachbezogene Textarbeit sieht in der Grundschule völlig anders aus als in der Hauptschule. Was helfen HauptschullehrerInnen Fragen des Schriftspracherwerbs in der 1. Klasse? Was GrundschullehrerInnen Sprachstandsdiagnosen bei Hauptschülern? Im Rahmen der Prüfungsordnung von 1998 waren zahlreiche Kooperationsmöglichkeiten des Faches Deutsch mit anderen Fächern möglich und wurden gern genutzt. Im Rahmen einer solchen Kooperation ließen sich sprachliche Aspekte eines stufenbezogenen Fachunterrichts fruchtbar einbringen. Solche Studieninhalte sollten gestützt, evtl. obligatorisch gemacht werden - die neue Prüfungsordnung schneidet solche Kooperationen kurzerhand ab: es sollen nur „affine“ Fächer (d.h. diverse sprachliche zugleich, diverse naturwissenschaftliche etc.) studiert werden.

Die sich aus alledem und einem chronischen Personalmangel für die Deutsch-DozentInnen ergebende Notlösung: eine Sightseeing-Tour durch alle Probleme der sprachlichen Aspekte des Unterrichts vor einem - zu Recht desinteressierten - Riesenspublikum in reiner Vorlesungsform. Diese aufgezwungene Lösung ist das Zerrbild einer seriösen Lösung der drängenden Probleme sprachbezogener Professionalisierung von LehrerInnen. Den Deutsch-DozentInnen wird nichts anderes übrig bleiben, als Grundkenntnisse, im schlimmsten Fall Rezepte, in kompakter Vortragsform zu bieten. Damit steht die Hochschuldidaktik in eklatantem

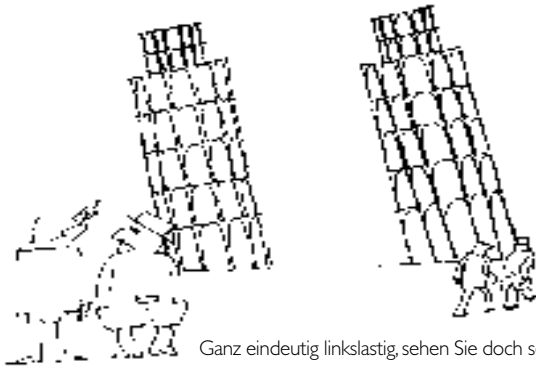
Widerspruch zur erstrebten und zu verkündenden Schuldidaktik. Es wird nichts anderes möglich sein, als alle Inhalte oberflächlich zu streifen, ein Inbegriff von Dilettantismus, der nicht Professionalisierung, sondern ebenfalls Dilettantismus bei zukünftigen LehrerInnen fördern wird. Dies ist eine besondere Gefahr für diejenigen Studierenden, die ein Fachstudium in Deutsch anstreben. Ihr Fach-Studium wird durch das vorgeschaltete, unspezifische „Fundamentum“, de facto um zwei Semester verkürzt. Den Schulen werden weniger gut ausgebildete Fachlehrerinnen und Fachlehrer in Deutsch als zuvor zur Verfügung stehen. Dass LehrerInnen anderer Fächer bessere Sprachkompetenz mitbringen werden, ist sehr zu bezweifeln. Wie mag das Ergebnis einer PISA-Studie in zehn Jahren aussehen?

Trauriges Resümee: das sogenannte „Fundamentum“ wird sich, weit davon entfernt, sprachliche Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung zu begründen, sehr bald als Sumpfland enttarnen. Es ist kontraproduktiv zur beabsichtigten Ausbildungsverbesserung. Die - hochtrabende - terminologische Berufung auf mittelalterliche Traditionen ist angesichts der zu erwartenden Realität von böser Ironie. Man vergleiche das Häuflein der Studiosi an mittelalterlichen Hochschulen, die mit dem Magister analysierend und produzierend Grammatik, Stilistik, Rhetorik betrieben mit den vermassten Haufen von Studierenden, die in Riesenhörsälen rein rezeptiv die Ausführungen des Magister/der Magistra über einen produktiven, entdeckenden, individualisierenden Sprachunterricht über sich ergehen lassen müssen.

Die Landesfachschaft Deutsch (wie die Landesfachschaft Mathematik) hat dem Ministerium einhellig erarbeitete Alternativvorschläge unterbreitet. Die „konstruktive Mitarbeit“ wurde begrüßt - von einer Berücksichtigung der Vorschläge hörte man nichts. :•

Klaus Hoggenmüller

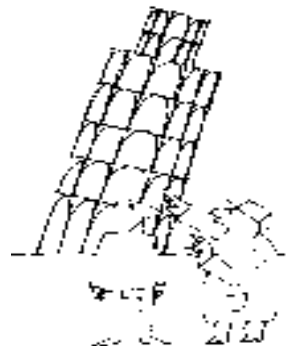
PISA - Stück für viele Personen in endlosen Akten



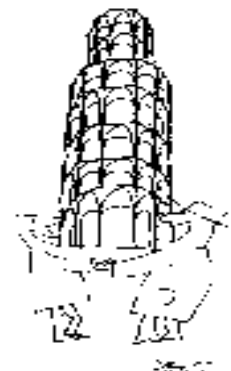
Ganz eindeutig linkslastig, sehen Sie doch selbst.

Nicht wahr, die Schule,
die Pädagogik.
Das waren schon tausend Worte.
Rezepte. Große Entwürfe.
Tausend mehr oder weniger lebensentscheidende Handlungen.
Und am Ende?
Man war der große Dompteur.
Haltung.
Setzen. Aufstehen. Setzen.
Hände auf die Bank.
Alle Augen nach vorne
dem Lehrer zugewandt.
Gerade als Anfänger sollten Sie die Zügel straff halten,
lockern können Sie später.
Vergessen Sie nicht: als Lehrer sind sie Meuteführer:
Also nicht dumm bei den Schülern anbiedern.
Und am Ende?
Man hat Fragen gestellt.
Wer? Wo? Wann?
Wie ein Blitz haben sie eingeschlagen.
Bald hier, bald da.
In göttlicher Ordnung.
Moment: Nicht mehrere Fragen auf einmal stellen.
Nach Lehrerfragen müssen Sie abwarten können:
Impulscharakter!
Aber Lehrer empfinden Wartepausen von mehr
als 15 Sekunden als psychisch belastend.
Und am Ende?
Man hat losgelassen.
Schüler sich selbst überlassen.
We don't need no...
Einmal laissez - faire.
Immer laissez - faire.
Und am Ende?
Man hat Unterricht wissenschaftlich fundiert.
Kopfstände vollführt.
Bedingungsanalyse. Verkehrsformen im Unterricht.
Vier Schüler kommen aus ländlichen Gebieten.
Bei fünf Schülern arbeiten beide Elternteile.
Zehn entstammen Rumpffamilien.
Lernziele wurden operationalisiert, dimensioniert
und hierarchisiert.

Schüler sollen, sollen, sollen.
Und am Ende?
Man hat frei arbeiten lassen.
Und Material am laufenden Meter eingeschweiß.
Herr Kollege, machen sie jetzt auch Freiarbeit?
Ja.
Na, sehen Sie, geht doch jetzt alles wie von alleine!
Na, prima.
Man hat Lernzirkel aufgebaut,
und an Stationen entdeckend lernen lassen.
Man hat Projekte initiiert.
Ganze Schulklassen zu Firmen umfunktioniert.
Man war der Animateur:
Meine Damen und Herren, Schülerinnen und Schüler:
Schule muss Spaß machen,
Spaß!
Erst mal guten Morgen Inliners! Und nicht vergessen:
Spaß, Abenteuer. Kitzel. Na, Fun, eben.
Kletterwand hoch, Kletterwand runter.
Freeclimbing.
Wildwasserrafting.
Bungeejumping.
Stark!
Und am Ende?
Hier, bitte schön Kollege, meine Worte.
Nur anders formuliert: PISA.
Selbst die Österreicher in der Lesekompetenz
weit vor uns Deutschen.
Ausgerechnet die Österreicher:
In einfachsten Kulturtechniken die Liechtensteiner uns voran.
Primitivste Sprechakte misslingen.
Wie sonst nur bei den Letten.
In Zukunft auf die Zeichensprache angewiesen.
Die Hottentotten als Lehrmeister:
Gedichte? Wer kann von unseren Schülern noch Gedichte?
Geschweige denn Inhalte erfassen.
PISA: Schief ist der Turm von Pisa.
Es lächelt Mona Lisa.
Wenn er einst wird zusammenkrachen.
Vielleicht wird sie dann laut lachen. :3



Rechtslastig ist er; kippt nach rechts



Problem gelöst.
Es kommt halt auf den Standort an.



Gerd Bräuer

PISA als Denkanstoß für einen anderen Umgang mit Texten

Plädoyer für eine veränderte Schreib- und Lesekultur



Die PISA-Studie hat es deutlich gezeigt: SchülerInnen aus Deutschland haben Schwierigkeiten, Gelesenes sinnvoll in Problemlösungsprozesse einzubeziehen bzw. für die Formulierung eigener Texte zu nutzen. Was zu wenig beherrscht wird, ist das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben als Handlungsform informationsverarbeitenden Denkens. Die Rede ist von einer Schlüsselkompetenz, die bereits für die Schule wichtig ist, aber darüber hinaus eine Grundvoraussetzung für Studium, Berufsausbildung und berufliche Fortbildung darstellt. Insofern hat die Qualität der schulischen Bemühungen um den Verbund von Lesen und Schreiben eine enorme Langzeitwirkung. Entsprechend groß ist die Relevanz der PISA-Ergebnisse auch für die Lehrerbildung.

Das eingangs benannte Defizit durch die verstärkte Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien auszumerzen, wie in der PISA-Diskussion immer wieder vorgeschlagen, ist sicherlich ein Weg, SchülerInnen auf Leistungstests besser vorzubereiten. Wer jedoch *nachhaltig* mit den erkannten Problemen umgehen will, muss gleichzeitig die auch von PISA als deutlich kompetenzprägend ermittelte Lese- und Schreib*motivation* stärken. Dafür wird ein Handlungsrahmen gebraucht, der es den SchülerInnen ermöglicht, den Umgang mit Texten sichtbar zu machen, Textsortenvielfalt zu organisieren, Feedback einzufordern bzw. zu geben, die erbrachte Leistung zu veröffentlichen und Arbeitsprozesse und -produkte zu reflektieren. Das sind Maßnahmen, die auf eine veränderte Schreib- und Lesekultur abzielen und deswegen nicht nur im Fach Deutsch realisiert werden sollten, sondern in *allen* Ausbildungsbereichen.

Den Umgang mit Texten sichtbar machen

In jeder Bildungseinrichtung sollte es einen Ort geben, wo Textarbeit transparent wird: durch Schreibworkshops, Lesungen, Studierendenzzeitung, Peer-Beratung, Projekt-Teams, Projekt-Präsentation, Selbstlernmaterial, eine Sammlung von Textsortenmustern etc. Derartige Angebote, wie

sie durch das Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg bereitgestellt werden, helfen, sich der eigenen Schreiber- bzw. Leserbiografie bewusst zu werden, Kompetenzstärken und -schwächen zu erkennen und damit produktiv umzugehen. Je breiter das Angebot des Schreibzentrums auf der einen und je disziplinspezifischer es auf der anderen Seite wird, desto größer ist die Chance, dass Studierende damit in Berührung kommen und als Ergebnis dessen eine veränderte Haltung im Umgang mit Texten mit in die eigene Schulpraxis nehmen.

Textsortenvielfalt und Feedback

Erkenntnisse vollziehen sich prozessual und für deren Ausformung braucht es vielfältige, miteinander verknüpfte Herausforderungen. *Schreibend lernen* ist ein methodischer Ansatz, der auf der Grundlage sinnvoll arrangierter Textsortenvielfalt praktiziert wird. Das Schreibzentrum begleitet Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule, in denen folgende Textsortenverknüpfungen hergestellt werden: One-Minute-Paper, Zusammenfassung, Kommentar, Referat, Hausarbeit. Indem Studierende selbst erfahren, wie das Verfassen, Umschreiben, „Recyclen“ von Texten dazu beiträgt, aus Informationen letztlich Einsichten zu entwickeln, erwerben sie gleichzeitig ein Stück unterrichtsdidaktischer Kompetenz, auch ihren SchülerInnen zu ermöglichen, schreibend zu lernen.

Jeder Umgang mit Texten, der auf aktives Lernen abzielt, braucht die Rückmeldung auf Geschriebenes und/oder Gelesenes. Feedback ist der Spiegel des aktuellen Arbeitsstandes und dessen Qualität. Die Direkt- bzw. Onlineberatung des Schreibzentrums ermöglicht extra-curriculares Feedback. Über die Schulung von TutorInnen aus den Einführungsveranstaltungen gelangt Peer-Feedback in die einzelnen Ausbildungsdisziplinen. Darüber hinaus bietet das Schreibzentrum ein zertifiziertes Schreibberater-Programm an, das zum Aufbau von Peer-Tutoring in der Schule befähigt.

Leistung veröffentlichen

Leistung wird erst dann sinnvoll unter dem Aspekt erlebter Nachhaltigkeit, wenn sie einen persönlich bedeutsamen Zweck erfüllt und dieser Zweck mit einer real existierenden Zielgruppe im Kontext eines Fachdiskurses kommuniziert wird. Zum Beispiel: Ein Projektportfolio mit der Funktion, die Durchführung einer Gruppenarbeit abzusichern, im Seminar den eigenen Leistungsanteil zu reflektieren und schließlich das Ausgangsmaterial für Projektprüfung oder -präsentation bereitzustellen, beeinflusst die Arbeitsmotivation der Verfasserin/des Verfassers vielfältig und langfristig. Das Schreibzentrum berät Lehrende bei der Organisation bzw. Durchführung von nachhaltiger Leistungspräsentation und unterstützt Studierende bei deren Vorbereitung.

Arbeitsprozesse und -produkte reflektieren

Die Art und Weise, wie jemand sich mit Texten auseinandersetzt, sagt viel aus über den individuell bevorzugten Lernstil. Die eigenen Schreib- und Leseprozesse zu reflektieren, bietet also gleichzeitig Gelegenheit zur Effektivierung individueller Wissensaneignung. Diese Chance des *Lernen Lernens* kommt jedoch erst dann umfassend zum Tragen, wenn reflexive Praxis (z.B. Lern-Tagebuch, Portfolio) sinnvoll in die Ausbildungsstrukturen von Schule und Hochschule integriert wird. Der Einsatz von reflexiver Praxis in Lehrveranstaltungen kann durch das Schreibzentrum begleitet werden.

Die Angebote des Schreibzentrums sollen dazu ermutigen, die im Zusammenhang mit der PISA-Studie immer wieder beklagte Heterogenität von Lerner-Gruppen nicht als Hindernis, sondern als Chance dafür zu verstehen, voneinander zu lernen. Voraussetzung dafür ist jedoch, individuelle Arbeitsprozesse auf vielfältige Weise transparent zu machen,

sich über dieselben auszutauschen und sie sinnstiftend miteinander zu verknüpfen.

Mit dem Modell des *schulischen Schreib- und Lesezentrums* wurde vom Schreibzentrum der PH eine extra-curriculare

Einrichtung entwickelt, die den hier skizzierten *anderen* Umgang mit Texten initiieren, organisieren und begleiten hilft und damit nicht zuletzt der aktuellen Förderung von Ganztagschulen bzw. von Projekt- und Portfolioarbeit entgegen kommt.

Weiterführende Informationen zu den genannten Schwerpunkten und zu Kooperationsmöglichkeiten (vor allem zur mehrsprachigen Schüler- und Studierendenzzeitung) finden sich unter www.ph-freiburg.de/schreibzentrum. :*



Eynar Leupold

PISA „al dente“

Folgerungen aus der Studie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Schon der Titel des Beitrags ist ein Beispiel dafür, dass das Verstehen eines Textes immer ein interaktiver und konstruktiver Prozess ist, bei dem Wissensbestände des Lesers/der Leserin mit den neuen Informationen abgeglichen werden müssen. Vermutlich würde selbst von Personen, die sich nicht für die durch die Ergebnisse der Studie ausgelöste bildungspolitische Diskussion interessieren, PISA beim Lesen nicht mit der italienischen Stadt Pisa verwechselt werden. Die durchgängige Großschreibung verweist - wie wir aus dem Alltag wissen - auf eine Abkürzung. Die Ergänzung „al dente“ ist zwar ein Versuch des Autors, Verwirrung und Aufmerksamkeit zugleich beim Leser herzustellen, aber der erste Effekt könnte wohl nur beim Hören der Überschrift zum Erfolg führen („Ich habe Sie nicht richtig verstanden: Sie sprechen von einer Pizza?“). Die Schlüsselwörter der Ergänzung („Studie“, „Lehren“, „Lernen“ und „Fremdsprachen“) ermöglichen dem unbefangenen Leser nicht nur, PISA im Ansatz zu verstehen, sondern sie eliminieren Wissensstrukturen, die sich auf Italien und das Essen beziehen und orientieren hin auf das Bezugsfeld „Schule und Fremdsprachenunterricht“. Sie fungieren als sogenannte „advanced organizer“ für die weitere Lektüre des Textes.

PISA muss auch Lehrerinnen und Lehrer der Fremdsprachen interessieren

Auf den ersten Blick könnte man sich als Fremdsprachenlehrerin oder als Fremdsprachenlehrer angesichts der Ergebnisse von PISA 2000 gelassen zurücklehnen und auf die Resultate von DESI warten. Denn die Ergebnisse zu den drei PISA-Dimensionen „Lesekompetenz“, „Mathematische

Grundbildung“ und „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ berühren scheinbar nur am Rande den Fremdsprachenunterricht. Dessen Effizienz wird hingegen im Mittelpunkt der von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Auftrag gegebenen Studie DESI (Deutsch-Englische Schülerleistungen International) stehen, die im Schuljahr 2003/2004 anlaufen wird.

Aber eine solche sowohl indifferente als auch abwartende Haltung ist aus mehreren Gründen nicht zu akzeptieren. Erstens arbeiten die Fremdsprachenlehrerin und der Fremdsprachenlehrer mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Stärken und Schwächen, mit denen auch z.B. die Mathematiklehrerin arbeitet. Zweitens ist fremdsprachliches Lehren und Lernen immer eingebunden in einen größeren pädagogischen Kontext und steht mit seinem Lehr-/Lernprozess in einem steten Bezug zu anderen Fächern. Drittens mündet die Diskussion um Basiskompetenzen unmittelbar in ein die Fächer übergreifendes Konzept von Grundbildung. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend am Beispiel des Französischen die Relevanz einzelner Ergebnisse der PISA-Studie skizziert werden.

Texte als Grundlage der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen

Innovativer Französischunterricht leistet - unabhängig von dem Lehrgang und der Niveaustufe - einen Beitrag zur Ausbildung von vier Kompetenzen: der Wissenskompetenz, der Handlungskompetenz, der Lernkompetenz sowie der Persönlichkeitskompetenz.¹

Eine dominierende Grundlage des Lehr- und Lernprozesses bilden Texte in der Form von Hörtexten, Bildern, Videofilmen

und schriftlichen Texten. Texte haben im Fremdsprachenunterricht eine hervorragende Bedeutung als „Mittel der individuellen wie sozialen Wissenskonstitution“ (Antos 1997, S. 45). Sie repräsentieren im Anfangsunterricht sprachliche Elemente und geben zugleich Einblick in das Land der Zielsprache. Im fortgeschrittenen Unterricht gewinnen textspezifische Elemente an Bedeutung. Der Aufbau der Wissenskompetenz erfolgt einerseits über die Rezeption, andererseits bieten Texte immer auch Anlass zu produktiver und kreativer Arbeit. Sie sind in diesem Sinne „prétextes“, wobei „pré“ zu verstehen ist als „vor, für, an Stelle von, im Verhältnis zu“. Auf dem Wege der Verknüpfung von rezeptiven und produktiven Aktivitäten erfolgt ein Beitrag zur Ausbildung von Wissens- und Handlungskompetenz. Die schwachen Ergebnisse in der muttersprachlichen Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler beruhen nach der PISA-Studie auf Defiziten im Textverstehen und - im weiteren Zusammenhang - auf einer negativen motivationalen Haltung dem Lesen gegenüber. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess, wenn man - wie im Bildungsplan Baden-Württembergs für die Grundschule - eine „Parallelität muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernens“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2001, S. 14) annimmt. Das Textverstehen kann nicht als selbstverständlich beherrschte Fertigkeit aus dem muttersprachlichen Umgang mit Texten vorausgesetzt werden, sondern der Fremdsprachenunterricht muss die Ausbildung dieser Fertigkeit zu seinem eigenen Anliegen machen. Zwar ist dies kein neues Arbeitsfeld, weder in der fremdsprachlichen Didaktik noch in der



unterrichtlichen Praxis, aber die Rolle des Textverstehens innerhalb der Ausbildung der vier genannten Kompetenzen muss deutlicher akzentuiert werden.

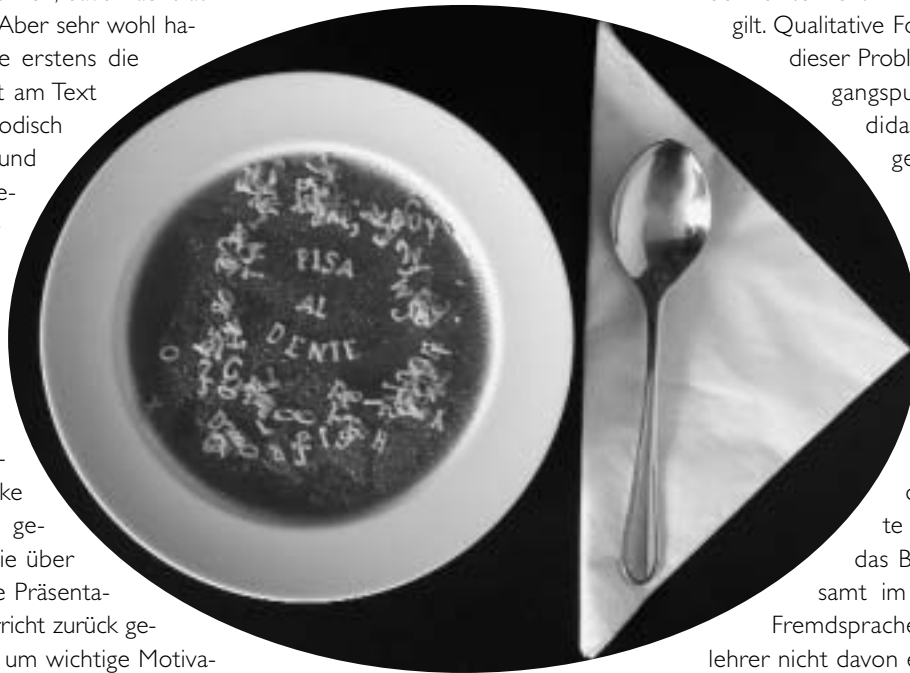
Von Daniel Pennac (1992) stammt der Hinweis, dass „le verbe lire ne supporte pas l'impératif“ (Pennac 1992, S. 13). Und doch ist es Aufgabe der Unterrichtenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht, die Lektüre von Texten zu fordern. Die Daten zum mangelnden Leseinteresse deutscher Schülerinnen und Schüler dürfen nicht dazu führen, davon abzulassen - im Gegenteil. Aber sehr wohl haben Unterrichtende erstens die Aufgabe, die Arbeit am Text im Unterricht methodisch so vielfältig, offen und motivierend zu gestalten, dass die Lerner/innen die Lektüre von Texten als einen Gewinn für sich verstehen und „textbegierig“ werden.

Damit kann zweitens auch die Brücke zur Privatlektüre geschlagen werden, die über kurze resümierende Präsentationen in den Unterricht zurück geführt werden kann, um wichtige Motivation auslösende Elemente wie die Anerkennung durch Dritte und die Erfahrung persönlicher Leistung zu stärken und damit einen Beitrag zur Ausbildung der Persönlichkeitskompetenz zu leisten. Schließlich gilt es, auch den Leseverstehensprozess zum Thema des Unterrichts zu machen, und Lesestrategien mit unterschiedlicher Zielsetzung und Reichweite mit den Lernern zu üben.

Kognitive Fähigkeiten und Selbstkompetenz der Lernenden

Innovativer Französischunterricht nimmt höchstens nur noch punktuell und bei spezifischen Lernproblemen Bezug auf behavioristische Lernansätze. Fremdsprachenlernen wird auch beim Leseverstehen als ein interaktiver, konstruktiver Vorgang verstanden und organisiert, bei dem der individuelle Einsatz kognitiver Strategien wichtig ist. Von daher erfährt die Ausbildung des angesprochenen Kompetenzbereichs „Lernkompetenz“ ihre Legi-

timisation. Aus dieser Perspektive heraus werden Ergebnisse von PISA zur mathematischen Grundbildung auch für den Fremdsprachenunterricht relevant. Operative Fertigkeiten wie das Abstrahieren, Vergleichen und Ableiten sowie die Interpretation sprachlicher Modellierungen werden zunehmend wichtiger in einem Unterricht, der Konzepten des entdeckenden Lernens und der Förderung des selbstorganisierten Lernens verpflichtet ist.



Die Ergebnisse der PISA-Studie haben die Bedeutung des Faktors „Selbstkonzept“ für die Leistung in Mathematik deutlich gemacht (Baumert, J. u.a., 2001, S. 183f.). Auch Französisch wird als Fach und als Sprache, die in dem Ruf steht, „eine schwere Sprache“ zu sein, verstärkt den Faktor „Selbstwirksamkeit“ als Zieldimension innerhalb der Ausbildung der Persönlichkeitskompetenz einbeziehen müssen.

Forschungsdiesiderata

Zwei weitere Folgerungen, die sich für die Forschung aus der PISA-Studie ergeben, sollen abschließend nur knapp angedeutet werden. Französisch wird im fortgeschrittenen Unterricht immer mehr zu einem Fach mit einem überwiegend starken Anteil an Schülerinnen im Vergleich zur Zahl der Schüler. Wenn die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Mädchen einen großen Leistungsvorsprung beim Le-

sen haben und stärker motiviert sind, selbst zu lesen, ist es ein Forschungsanliegen, Antworten auf die Frage zu erhalten, wie es durch methodenbezogene oder inhaltsbezogene Maßnahmen gelingen kann, in Zukunft mehr Jungen für das Fach zu interessieren.

Die Studie macht auch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in unserem Schulsystem deutlich benachteiligt sind. Es wäre interessant und wichtig zu wissen, ob dies auch für den Unterricht in den Fremdsprachen gilt. Qualitative Forschungsarbeiten zu dieser Problematik, die zum Ausgangspunkt entsprechender didaktischer Überlegungen genommen werden könnten, sind bislang noch ein Desiderat.

PISA wirft kein schiefes, sondern ein grelles Licht auf Teile der Schulrealität in Europa. Die ausgelöste bildungspolitische Debatte in Deutschland, die das Bildungssystem insgesamt im Visier hat, darf die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer nicht davon entheben, die Ergebnisse vor dem Hintergrund ihres Faches zu reflektieren. PISA: eine Studie „al den te“, mit der man sich aber nun „con spirito“ auseinandersetzen muss. :*

Anmerkung

1) Diese Zielsetzungen, die in Richtlinien und Lehrplänen für die modernen Fremdsprachen ihren Niederschlag gefunden haben, gehen zurück auf das Dokument des Europarats unter dem Titel „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (2001).

Literatur

Antos, Gerd (1997): Texte als Konstitutionsformen von Wissen. In: Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hrsg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen, S. 43 - 63. - Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen. - Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a. - Fingerhut, Karlheinz u.a. (2002): Perspektiven der Sprach- und Literaturdidaktik nach der PISA-Studie. Acht Thesen. In: Melenk, Hartmut u.a. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. Freiburg, S. 45-56. - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2001): Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch. Villingen-Schwenningen. - Pennac, Daniel (1992): Comme un roman. Paris, Gallimard. - Terhardt, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg.

Christa Röber-Siekmeier

Lesen lernen in der Grundschule

Viele Kinder können nicht lesen, weil es ihnen in der Schule falsch vermittelt wurde.

Das Desaster, das PISA für die schulische Ausbildungssituation in Deutschland beschreibt, wird erst gänzlich deutlich, seitdem die Studie veröffentlicht ist. Die Medien hatten bisher vorwiegend die katastrophale Position der „Bildungsorganisation“ Deutschland im Reigen der übrigen Mitgliedsstaaten der OECD hervorgehoben. Was die Untersuchung jedoch über die Fähigkeiten und Chancen der Schüler/innen in Deutschland, gemessen an den Aufgaben in einer modernen Gesellschaft und den von ihr gebotenen Lebenschancen, aussagt, wird erst jetzt richtig nachvollziehbar: Fast 10 % der Schüler/innen erreichen nicht die „Kompetenzstufe I“, und weitere 12,7 % kommen nicht über diese Stufe hinaus (PISA 2000, S. 103).

Konkret heißt das gemäß der Definition dieser Kompetenzstufe in der Studie, dass es 10 % nicht, 12,7 % gerade so gelingt, - „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich gegebene Informationen zu lokalisieren...“

- „das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder die Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen“ zu leisten. - „z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen“ (S. 89).

Ihnen wird es voraussichtlich nie möglich sein, in dem Maße am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben, wie es die Vergabe von Chancen in einer modernen Gesellschaft zur Voraussetzung hat.

Ein beschämendes Resultat, das auch ein bezeichnendes Licht auf die pädagogischen Zielsetzungen wie Chancengleichheit und demokratische Erziehung, aber auch auf die Einschätzung der schulischen Situation durch politische und administrative Bildungsinstanzen sowie durch die Lehrer wirft. Diese Aspekte werden in der Darstellung der Untersuchung mit bewundernswerter Offenheit angesprochen.

Wie lesen Schüler und Schülerinnen?

Dieser Frage kommt in der Darstellung der Studie sowie der Formulierung von Ursachen und Konsequenzen nur eine

marginale Bedeutung zu. Mit anderen Worten: die Frage danach, ob die Methode, nach der sie lesen gelernt haben (denn Lesenlernen geschieht in der Schule), überhaupt geeignet ist, diese Fähigkeiten aufzubauen. In der Definition von „Lesekompetenz“, die die Untersuchung gibt, wird die Fähigkeit, „Texte zu entziffern“, „als gegeben vorausgesetzt“ (S. 70), und ihr wird neben einer „kognitiven Grundfähigkeit“, einem Lernstrategiewissen und dem Leseinteresse nur ein geringer Bruchteil der Bedeutung für die Lesekompetenz zugewiesen. Nach unseren Untersuchungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zeigt sich jedoch ein anderes Bild. So haben lautschriftliche Transkriptionen von Leseaufnahmen von 34 13-16-jährigen Haupt- und Sonderschülern ergeben, dass die meisten von ihnen bei 10-24 % der Wörter einfacher Texte Probleme haben, diese zu decodieren. So ist es ihnen bei Wörtern, die in Texten seltener vorkommen, oder bei zweisilbigen Wörtern, die mehr als sechs Buchstaben, daher „in der Mitte“ mehrere Konsonanten haben, nur schwer möglich, die Silbengrenzen zu erkennen, um die Wörter artikulieren zu können. Wenn es ihnen nicht gelingt, die Wörter auf Anhieb zu erlesen, praktizieren sie die rein buchstabenorientierte Links-Rechts-Synthese, die sie im Anfangsunterricht erlernt haben - durch die sie aber nie zu der Artikulation realer Wörter kommen, so dass sie häufig nach mehreren Versuchen zum nächsten Wort übergehen, ohne ein sinnvolles Wort artikuliert zu haben. Denn die Gleichsetzung von Laut und Buchstabe, die die Kinder im 1. Schuljahr gelernt haben, führt bekanntlich lediglich zur Artikulation von „Quasiwortklangbildern“, wie die Brüder Kern, die Erfinder der Ganzheitsmethode, es in den 50er Jahren formulierten. Die herkömmliche Lernmethode ignoriert, dass Laute in Silben eingebunden sind und dass Wörter aus Silben unterschiedlicher Betonung bestehen: <re,t,t,e,r> ist nicht das Wort <Retter>.

Daher ist das Buchstabenlernen im Anfangsunterricht falsch, und ebenso falsch ist es, den Kindern beizubringen, man

könne für das Lesen Laute entsprechend den Buchstaben „synthetisieren“. Vielmehr muss der Blick der Kinder auf die Artikulation von Silben und deren unterschiedliche Zusammensetzung zu Wörtern gerichtet werden.

Die Differenzen zwischen guten und schlechten Lesern - das zeigen die lautschriftlichen Leseprotokolle in unseren Untersuchungen eindeutig - sind Folgen der falschen Methode: Diejenigen, die mehrere Anläufe machen müssen, um hinter der Kette der Buchstaben reale Wörter zu entdecken, brauchen allein aus diesem Grunde weitaus länger als andere, um einen Text zu lesen:

- Neuntklässler in der Sonderschule brauchen dreimal so lange wie gleichaltrige Gymnasiasten und 1,6-mal so lange wie Viertklässler.

- Siebtklässler in der Hauptschule brauchen doppelt so lange wie gleichaltrige Gymnasiasten und 1,3-mal so lange wie Viertklässler.

Entschlüsseln von Texten

Ein weiteres Problem ist mit der unzureichenden Decodierfähigkeit verbunden: Wer seine Konzentration und Aufmerksamkeit lange auf das Erlesen einzelner Wörter richten muss, verliert den Bedeutungszusammenhang des Textes, verliert damit auch die Möglichkeit, das Decodieren durch semantische und grammatische Erwartungen zu erleichtern. Damit hängt natürlich die Lesemotivation, auf die die Autoren der Studie so viel Wert legen, zusammen: Die ungeheuren Anstrengungen des Decodierens verderben schnell die Lust am Lesen.

Weshalb lernen dennoch drei Viertel der Schüler das Lesen nach den herkömmlichen Methoden, so dass sie zumindest der Kompetenzstufe II zugerechnet werden können? Die Antwort auf diese Frage ist schon mehrfach gegeben, so z.B. in den 50er Jahren durch die Brüder Kern, in den 70er Jahren durch den Linguisten und Didaktiker Karl Sirch, der 1975 zu dem „Unfug mit der Legasthenie“ (so sein Buchtitel) Profundes sagte, aber



auch 10 Jahre später durch den Psychologen Peter May in seiner Lesestudie: Sie alle weisen nach, dass es zur Entwicklung einer Lesekompetenz gehört, die Anweisungen der Lehrgänge im 1. und 2. Schuljahr größtenteils zu vergessen und sich den Bezug zwischen Schrift und Lautung selbstständig entgegen dem Lehrgang zu erarbeiten. Hierzu gehört viel psychische Stärke. Diese Kraft hat bekanntlich eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen nicht.

Aufschlussreich scheint mir, wie die Autoren der PISA-Studie - Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Literaturdidaktiker - die Phänomene, die den Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern ausmachen, beschreiben (S. 128):

- eine mangelnde „kognitive Grundfähigkeit“, d.h. eine geringere Intelligenz bei den schlechten Lesern

- ein unterschiedliches „Selbstkonzept“ der Schüler bei der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten.

(Gerade der letzte Punkt wurde auch in unseren Untersuchungen immer wieder erschreckend deutlich, wenn sehr viele schlechte Leser und Schreiber die Gründe für ihr Versagen ausschließlich bei sich suchten: „Ich bin ja so doof“, „Da hab ich wohl wieder nicht aufgepasst“.)

Einen direkten kausalen Bezug zwischen den Decodierproblemen der Schüler/innen und diesen Phänomenen stellt die Studie allerdings nicht her. Hingegen lassen unsere Untersuchungen hier eindeutige Verbindungen erkennen: Der Unterricht, der den Kindern im 1. und 2. Schuljahr eine falsche Lesemethode vermittelt, ist ganz offensichtlich zentral mitverantwortlich für das Desaster, das die Untersuchung beschreibt.

Warum sehen die Autoren diese Kausalität nicht? Die wenigen Stellen, in denen sie auf das Verhältnis zwischen Lautung und Schrift eingehen, belegen, dass sie an der herkömmlichen Methode der Präsentation der Schrift keinen Zweifel hegen. Diese ist für sie offensichtlich alternativlos: Buchstaben repräsentieren auch für sie „Laute“ („Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern“, S. 71). Entsprechend beschreiben sie auch die Decodierfähigkeit als ein „Schülermerkmal, das nur begrenzt förderbar“ sei (S. 128) - ebenso wenig förderbar, wie es nach ihrer



Lesen Lernen in der Grundschule. Foto: ausLÄNDERinitiative Freiburg e.V.

Ansicht die „kognitive Grundfähigkeit“, d.h. die Intelligenz ist.

Hierzu wird ein zentrales Manko der Studie deutlich: Dadurch, dass sie ausschließlich durch Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Literaturwissenschaftler durchgeführt wurde, bleibt ein zentraler Aspekt einer Untersuchung über Lesefähigkeit unberücksichtigt: der linguistische. Diese Ignoranz gegenüber fachwissenschaftlichen Aussagen im Bereich Sprache ist in schulischen Zusammenhängen eine verbreitete Praxis. So wird auch seit Jahrzehnten zum Thema Legasthenie gearbeitet und geschrieben, ohne dass adäquate linguistische Modellierungen des Verhältnisses zwischen gesprochener und geschriebener Sprache vorgenommen werden.

Mir geht es hier nur sekundär um die Kritik an der Studie, primär um einen Appell an diejenigen, die jetzt über Konsequenzen nachdenken. Die Berücksichtigung linguistischen Wissens über die Präsentation der Schrift beim Lesen- und Schreibenlernen erfordert gänzlich andere Wege im Unterricht der Grund-, Haupt- und Sonderschule als die gegenwärtig ausschließlich gegangenen: Lesen- und Schreibenlernen bedeutet, sich kognitiv, d.h. Regeln suchend und anwendend, mit der Schrift als Repräsentation von Gesprochenem auseinander zu setzen. Lesen- und Schreibenlehren bedeutet, den Kindern in dem Maße, wie sie es brauchen, zu helfen, diese Regeln zu finden. Das setzt allerdings voraus, dass Schrift auch von der Didaktik als ein umfassendes Regelsystem gesehen wird: nämlich als eins, das primär die Silben der deutschen Sprache, nicht allein deren Laute repräsentiert. Ein Unterricht, der auf das Erkennen dieses Regelsystems abzielt, ist -

wie der Mathematikunterricht - eine Herausforderung zur kognitiven Arbeit im Unterricht - im krassen Gegensatz zu der gegenwärtig ausschließlich memorierenden Arbeit im Rechtschreibunterricht (Diktatübungen als Auswendiglernen von Wortschreibungen).

Grundschulklassen, mit denen ich zusammenarbeite, haben hier sehr gute Erfolge erzielt, gerade auch bei Schülern und Schülerinnen anderer Muttersprache. Zur Zeit bieten wir die silbenanalytische Methode auch Klassen mit stark dialektsprechenden Hauptschülern an. Alle Beobachter sind überrascht, mit welchem Eifer Sechs- und Achtklässler bereit sind, sich intensiv mit der systematischen Analyse von Wortschreibungen im Deutschen auseinander zu setzen. Das Problem sind also nicht die Hauptschüler. Es sind auch nicht die Lehrkräfte, die, nachdem sie sich selber mit der Methode und ihren Inhalten ausführlich auseinander gesetzt haben, hier hervorragende unterrichtliche Arbeit leisten. Vielmehr sind es die Rahmenbedingungen des Unterrichts: Einige Lehrkräfte können innerhalb der administrativen Vorgaben, an die sie sich gebunden fühlen, nur sehr wenig Zeit für die analytische Spracharbeit anbieten, obwohl ihre Schüler hier nachgewiesenermaßen großen Nachholbedarf haben. So können die Kollegen in den 8. Klassen im gesamten Schuljahr nur drei (!) Wochen mit jeweils vier (!) Stunden zur Verfügung stellen. Die übrige Zeit brauchen sie für literarische Projekte, Praktikumsvor- und nachbereitungen usw.

Diese Erfahrung deckt sich mit der Aussage der Studie, die auf die geringe Rolle, die die sprachanalytische Arbeit in den Lehrplänen bis hin zu KMK-Stellungnahmen zum Deutschunterricht spielt, hinweist (S. 98). Die erstaunlich geringen Erwartungen vieler Lehrkräfte an die Schüler auf diesem Gebiet, die sowohl in der Studie als auch in unserem Projekt konstatiert werden, müssen damit in engem Zusammenhang gesehen werden.

Deutschland braucht nicht lediglich ein Mehr an Unterricht und Lehrerfortbildung, es braucht vor allem deren qualitative Veränderung mit einer radikalen Verabschiedung von den Methoden, die einen Teil der Schüler dumm und unfähig halten. Die Möglichkeiten dazu stehen zur Verfügung. ∴

Holger Rudloff

Beliebt sein zählt ...

Blick auf PISA aus Sicht eines Vaters schulpflichtiger Kinder

Nach PISA ist es amtlich: Verdammt schlecht gelaufen die Bildungsreform der letzten 30 Jahre. Deutschlands Platz auch hier im hinteren Bereich.

Stellen Sie sich einmal vor, sie hätten den richtigen Weg verpasst und sich im Wald verirrt. Was tun? Jeder halbwegs vernünftige Mensch fragt sich: Halt! Wie bin ich hier gelandet? An welcher Stelle bin ich falsch abgebogen?

Überträgt man das auf den durch PISA aufgedeckten Irrweg des deutschen Bildungssystems, so täte man gut daran, die Bildungswege und deren einstige Zauberformeln zumindest erst einmal zu rekonstruieren: Reform des Curriculums, Reform der Oberstufe, die Gesamtschule, mehr Studenten als Lehrlinge, weitgehender Verzicht auf literarische und geschichtliche Bildung, Mündigkeit *in* einer Kultur statt *für* eine Kultur etc. - Einige der Wege mögen richtig gewesen sein, andere waren mit Sicherheit falsch.

Statt einer Analyse der Wege in die Bildungssackgasse vorzunehmen, setzen die Politiker auf ein neues - wengleich ganz altes - Allheilmittel: Money! Mehr Geld für Schulen und Betreuung. Wer wollte da widersprechen? Dennoch wäre den Bildungsreformern zu raten, doch einmal genauer auf die *Beatles* zu hören. Mitte der 60er Jahre landeten sie den Hit „Money“, in dem es gleich zu Beginn wegweisend heißt: „The best things in life are free!“ Was immer das sein mag, es ist überdenkenswert.

Es gibt Wege aus der Bildungsmisere, die völlig „free“ (kostenlos) sind. Wer sie benennt, macht sich heute allerdings unbeliebt. Das ist gefährlich, denn beliebt wollen heute viele sein. Das Motto des Zeitgeistes lautet offenbar: Beliebt sein zählt, sei kein Spielverderber! Völlig kostenlos ist die verbindliche Anweisung an die Schüler/innen: Wir können zwar zusammen singen, nicht aber zusammen reden. Mehr als einmal fragten mich ausländische Studierende und Schüler/innen nach ihren Besuchen in deutschen Schulen: War das heute nur Spaß oder sind die deutschen Schüler immer so laut und undiszipliniert? Sorgen die Lehrer/innen in anderen Schu-



Pausenhof-Regeln. Aufgenommen in einer Grundschule in DeLand/Florida. Foto: Astrid Rudloff

len für mehr gegenseitigen Respekt der Lernenden? Warum konnte ich die Schüler und Schülerinnen oft schon rein akustisch gar nicht verstehen?

Nicht nur meine drei Kinder erzählen, sie hätten im Unterricht gerne mehr verstanden, aber es war einfach zu viel Lärm im Klassenraum. Jüngst sprach ich das Problem auf dem Elternabend einer 9. Klasse an. Natürlich gab mir die Lehrerin sofort recht und verkündete: „Ja, da herrscht Diskussionsbedarf!“ Nun machte ich mich unbeliebt mit meiner Antwort: „Nein. Da herrscht gar kein Diskussionsbedarf, da herrscht Handlungsbedarf.“ Wer in fünf Jahren gymnasialen Unterrichts es noch immer nicht geschafft hat, jedem/jeder Schüler/in die Chance zu ungestörtem Zuhören zu verschaffen, dem könnte ich vorschlagen, wie man das Problem in fünf Minuten löst!“ Die schweigende Mehrheit der Eltern schwieg weiter, allerdings *nach* dem Schultreffen wurde ich tatkräftig unterstützt.

Nach den Beatles nun zu Günther Jauch. In einem Interview mit einem deutschen Nachrichtenmagazin brachte er es auf den Begriff: „Es gibt so ein Wattekartell zwischen Eltern, Lehrern und Schülern und das ist fatal. Zwei Lehrertypen haben

für mich ausgedient: die autoritäre Knallcharge und das mediokre Weichei.“¹ Illustrativ bringt dieser Vater von vier Töchtern ein Beispiel aus der Schulpraxis: „Mit fünf Fehlern gab es noch eine Eins, mit sechs eine Zwei. Es stellte sich heraus, dass von 25 Kindern in der Klasse 17 Einsen, 7 Zweien hatten, und einer war mit Drei benotet worden. Der hat geweint, und die Lehrerin hat ihn mit Schokolädchen getröstet.“²

Eine panische Angst davor, nicht beliebt wie eine Fußballmannschaft zu sein, hält viele Lehrer/innen davon ab, den Schülern reinen Wein - oft schmerzhafter Beurteilung - einzuschenken. Aber es wäre falsch, hier nur den Lehrern den Schwarzen Peter zuzuschieben. Denn fordern sie einmal verbindliche Rahmenbewertungen ein, so fallen oft genug ihre Kollegen und Kolleginnen und viele Eltern über sie her und brandmarken sie als antiquiert: Haltet den (autoritären) Dieb! So bleibt vielen Lehrern nur der resignative Rückzug ins schlechte Mittelmaß. Unterstützt wird das durch Wahlkampfreden populärer Politiker, die den Schülern zurufen: „Eure Lehrer sind alles faule Säcke!“ Dergestalt verunsichert, werden Lehrer/innen zu den besagten „mediokren Weicheiern“, ohne es eigentlich zu wollen.

Einverstanden, auf keinen Fall wollen wir faule Säcke noch autoritäre Lehrer; wie man sie aus Heinrich Manns Roman *Professor Unrat* kennt. Aber wie wäre es mit französischen, englischen oder slowakischen Zuständen? In den Ländern unserer ausländischen Gaststudierenden ist es nämlich völlig ausgeschlossen, dass im Unterricht ständig gequatscht wird. Ebenso ausgeschlossen ist es, auf Leistung und gerechte Noten zu verzichten. Und ebenso undenkbar ist es, Lehrer als „faule Säcke“ zu beschimpfen und der Lächerlichkeit preis zu geben. Diese Hinweise aus unseren europäischen Nachbarländern sind völlig kostenlos.

Völlig kostenlos ist es ebenso, die Schüler/innen von ihren Kopf- und Rückenbeschwerden zu befreien, die sie sich am Vormittag in der Schule einhandeln. Vier bis sechs Stunden müssen sie den Dreh-



wurm spielen. Eingezwängt in die Gruppenordnung von Sechsertischen renken sie sich den Hals aus, um Lehrer und Tafel zu verfolgen. Sicher ist Gruppenarbeit eine sinnvolle Sache. Gerät sie aber zum Selbstzweck, so werden die Folgen teuer erkauft. So warnen Orthopäden eindringlich vor jener Korkenziehersitzhaltung. Aber Lehrer und Eltern wittern in einer körpergerechten Sitzordnung den Rückfall in Kadettendisziplin.

Völlig kostenlos ist zudem ein Rat von Karl Marx. In der dritten seiner *Thesen über Feuerbach* schlägt er vor, dass „der

Erzieher selbst erzogen werden muß.“³ Die Erzieher, Eltern und Lehrer sollten ihr Laisser-faire also überdenken.

Nach den Beatles, Günther Jauch und Karl Marx kommen wir auf einen publizistischen Lokalmatatorensprecher zu sprechen: Wolfgang Abel. Als Feinschmecker und Kenner guter Sitten hat er sich einen Namen gemacht. Seine Beobachtung in Freiburger Gaststätten treffen die pädagogische Situation der Zeit in den Familien: „Eine einzige nichterziehende Mutter mit ihren Brüll- respektive Kampfkind reicht aus, um 50 Gäste in Schach zu halten.“

Dabei macht Abel sich vielleicht unbeliebt, wenn er schlussfolgert: „Kinderfeindlich sind nicht die Gäste, die ihre Grundrechte andeuten, sondern Eltern, die zu faul, zu feige oder schlicht unfähig sind, ihren Nachwuchs zu erziehen.“⁴ ∴

Anmerkungen

1) „Das Wattkartell ist fatal.“ Interview mit Günther Jauch. In: *Der Spiegel* Nr. 20, 13.5.2002, S. 124-127 2) Ebd.

3) Karl Marx: *Thesen über Feuerbach*. In: *Marx/Engels-Werke*, Bd. 3, Berlin 1969, S. 6

4) Wolfgang Abel: *Freiburg. Breisgau. Markgräflerland*. 10. aktualisierte Aufl. Badenweiler 2001

Achim Bühler/Erwin Graf

PISA: Konsequenzen für den Chemieunterricht

Förderung von Interesse und Lesekompetenz

„Naturwissenschaftliche Kenntnisse gehören nicht zur Bildung.“
Dietrich Schwanitz (2000)

Sowohl die Erkenntnisse aus der TIMS-Studie (1997) als auch erste Ergebnisse der OECD-Studie mit der vielsagenden Abkürzung PISA haben zu einer lebhaften öffentlichen Diskussion über die Qualität der Schule und des Unterrichts in Deutschland geführt. Die OECD-Studie PISA läuft noch bis zum Jahre 2007 und wir hoffen sehr, dass ihre Ergebnisse bald der Verbesserung des Schulunterrichts zugute kommen werden. Wenn auch im Rahmen von PISA bislang keine disziplinspezifischen Daten an den bundesdeutschen Schulen erhoben wurden, darf man die Vermutung äußern, dass die Untersuchungsergebnisse Diskussionen über Grundsatzfragen der Chemiedidaktik neu eröffnen werden.

PISA und die naturwissenschaftliche Grundbildung

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der PISA-Studie, die für den Unterricht im Fach Chemie an den allgemeinbildenden Schulen relevant sind, kurz dargestellt. Die *Lesekompetenz*, d.h. die Fähigkeit, Informationen zu gewinnen, zu strukturieren, zu interpretieren, zu bewerten und kritisch zu reflektieren, ist bei vielen deut-

schen Schülern nur unzureichend entwickelt. Sie sind hinsichtlich ihrer Lesekompetenz im letzten Drittel der internationalen Rangliste einzuordnen.

Die *sachlich-fachlichen Schülerleistungen* in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern liegen unterhalb des Durchschnitts der OECD-Staaten. Die Leistungen deutscher Schüler streuen - im Gegensatz zu vielen anderen Ländern - in auffallender Weise. In Deutschland gelingt es offensichtlich weit weniger als in anderen Staaten, *schwächere Schüler* gezielt zu fördern.

Im internationalen Vergleich - etwa mit Großbritannien - gibt es relativ wenige deutsche Schüler, die in den naturwissenschaftlichen Fächern Spitzenleistungen erbringen können.

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie über die naturwissenschaftlichen Leistungen deutscher Schüler kann man folgende Schlüsse ziehen:

In der Bildungspolitik der bundesdeutschen Gesellschaft wird dem naturwissenschaftlichen Unterricht nur ein geringer *Bildungswert* zugewiesen.

Die *Einstellung* gegenüber dem naturwissenschaftlichen Unterricht in den Elternhäusern ist vergleichsweise wenig positiv ausgeprägt.

Der *Stellenwert* des naturwissenschaftlichen Unterrichts innerhalb des Schulsystems ist vergleichsweise gering. Ein Blick auf die Stundentafeln der verschiedenen

Schularten macht dies deutlich: Chemie ist das Unterrichtsfach mit dem geringsten Stundenanteil überhaupt.

Die *Organisation* des naturwissenschaftlichen Unterrichts lässt sehr zu wünschen übrig: geringe Möglichkeiten für Schülerübungen infolge zu hoher Schülerzahlen in den Klassen; fehlende Ausstattung mit Versuchsgeräten an den Schulen etc.

Die *Gestaltung* des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist im Vergleich zu OECD-Ländern, die bei PISA bislang besser als Deutschland abschnitten, im Hinblick auf Methoden- und Medienwahl monoton und gibt den Schülern wenig Raum, ihre Interessen und Wünsche einzubringen. Der fragend-entwickelnde Unterricht dominiert sehr stark und die besonderen Interessengebiete von *Mädchen* finden kaum Berücksichtigung.

Ferner muss festgehalten werden, dass sich der Chemieunterricht nicht im erforderlichen Maße an den chemischen *Phänomenen* des Alltags und der Wissenschaft orientiert, d.h. der Unterricht ist recht theorielastig und wenig abwechslungsreich.

Das ist erstaunlich: Seit chemiedidaktische Überlegungen angestellt werden, sind diese wenig lernförderlichen Traditionen im Chemieunterricht bekannt. Sie sind also keine Entdeckungen der PISA-Studie. Das beweisen Bücher wie z.B.: Jane Marcet: *Unterhaltungen über die Chemie* (1839) sowie Michael Faraday: *Naturgeschichte einer Kerze* (1980).

Folgerungen für den Chemieunterricht

Die besondere Bedeutung der PISA-Studie ist aus unserer Sicht darin begründet, dass sie die bekannten Defizite des naturwissenschaftlichen Unterrichtes durch wissenschaftliche Daten empirisch belegt. Der *Bildungsanspruch* des Chemieunterrichts darf sich nicht auf fachwissenschaftliche Inhalte beschränken, sondern muss sich u.a. auf die Text- und Sprachfähigkeit auf dem Gebiet der naturwissenschaftlichen Fächer („scientific literacy“) erstrecken.

Wie dies geschehen kann, soll unser praxisbezogener Unterrichtsvorschlag exemplarisch zeigen: Im Chemieunterricht sollen neben den bewährten Methoden und Medien auch Schüler-Lesetexte eingesetzt werden. Ein Beispiel für einen solchen Lesetext, das dem Buch Marcets entnommen wurde, ist im Folgenden - zusammen mit Fragen für die Schüler; Erwartungshorizont sowie didaktischen Anmerkungen für die Lehrer - abgedruckt.

Kann Eisen verbrennen?

Im Text (s. Kasten) wird die Oxidation des Eisens beschrieben und erläutert, weshalb das „verbrannte Eisen“ schwerer ist als das Eisen vor der Verbrennung.

Der Lesetext „Verbrennung von Eisen“ kann beispielsweise bei den Themenbereichen „Chemische Reaktion“, „Oxidationsreihe der Metalle“ und „Redox-Reaktionen“ verwendet werden, auch beim Thema „Verbrennung“. Insbesondere nach dem für die meisten Lernenden sehr überraschenden Demonstrationsversuch zur Verbrennung von Eisendraht in Luft bzw. in reinem Sauerstoff kann der Lesetext dazu verwendet werden, erschließend oder abschließend zu erarbeiten.

Im Text taucht der Begriff „Wärmestoff“ auf. Er ist nach heutiger Ansicht veraltet und auch theoretisch überholt: Wärme ist kein Stoff, sondern eine Energieform. Andere Energieformen sind zum Beispiel Lichtenergie, Bewegungsenergie usw.

Fragen zum Lesetext (für die Schüler):

1. Wie verbrennt Eisendraht in Luft, wie in reinem Sauerstoff?
2. Wie muss das Gefäß beschaffen sein, wenn man Eisendraht in reinem Sauerstoff verbrennen will?
3. Wie lange dauert die Verbrennung des Eisendrahtes in der Glasglocke?

Mrs. B.: ... Nun will ich Ihnen ein Experiment zeigen, was auf schlagende Weise darthut, wie wesentlich Sauerstoff zur Verbrennung ist. Sie sollen sehen, daß selbst Eisen in diesem Gase sehr rasch und glänzend brennt.

Caroline: Ich hätte wirklich nicht gedacht, daß dies überhaupt möglich wäre.

Mrs. B.: Eisen verbindet sich, gleich allen anderen Metallen, in atmosphärischer Luft mit Sauerstoff, brennt darin aber nur bei äußerster Temperaturerhöhung; in reinem Sauerstoffgase ist es hingegen in hohem Grade brennbar und - was Sie noch mehr in Verwunderung setzen wird - es kann ohne bedeutenden Hitzgrad in Feuer gesetzt werden. Ich befestige diesen gewundenen Eisendrath an einem Kork, der genau in die Öffnung oben an der Glasglocke paßt.

Emilie: Ich sehe, daß die Glocke oben eine Öffnung hat, aber sie ist genau mit einem geschliffnen Glasstöpsel verschlossen.

Mrs. B.: Dies geschieht, um dem Entweichen des Gases vorzubeugen. Ich werde den Stöpsel herausziehen und den Kork hineinstecken, an dem der Drath hängt, um diesen im Sauerstoffgase zu verbrennen, wozu ein wenig brennenden Schwamm hinreicht, den ich an das Ende des Drathes stecke. Nun wollen wir die Stöpsel wechseln.

Caroline: Befürchten Sie nicht das Entweichen des Gases beim öffnen?

Mrs. B.: Sauerstoffgas ist etwas schwerer als atmosphärische Luft, und vermengt sich daher nicht sehr schnell damit, überdies lasse ich die Öffnung nicht unbedeckt.

Caroline: O, welche schöne, glänzende Flamme!

Emilie: Weiß und glänzend wie Sonnenlicht! Da fällt ein Stück geschmolzenen Drathes auf den Boden, ich fürchte die Flamme ist verlöscht. Nein, da brennt sie wieder so hell und glänzend wie vorher.

Mrs. B.: Der Drath wird brennen, bis er ganz verzehrt ist, wenn nicht das Sauerstoffgas eher ein Ende nimmt, denn Sie wissen, dies ist zum Brennen durchaus nothwendig.

Caroline: Ich sah nie ein schöneres Licht. Meine Augen können es kaum ertragen! Wenn ich bedenke, daß all dieser Wärmestoff in der kleinen Quantität Gas und Eisen enthalten war, und doch vorher keine bemerkliche Wärme von sich gab!

Emilie: Wie wunderbar schnell die Verbrennung in reinem Sauerstoffgase vor sich geht. Ist nichts von dem Drathe verzehrt, und sind diese Tropfen verbrannten Eisens so schwer, als der Draht vorher war?

Mrs. B.: Sogar schwerer ...

Textquelle: Jane Marcet: Unterhaltungen über Chemie. Berlin, 1839, S. 134-135.



Abb.1 Verbrennung einer stählernen Uhrfeder in reinem Sauerstoff. (Aus: Krätz, O.: 7000 Jahre Chemie, Callwey, München 1990, S. 220)

Antworten zum Lesetext (für die Hand des Lehrers):

Zu 1: Eisendraht verbrennt in Luft nur dann, wenn man ihn stark erhitzt. In reinem Sauerstoffgas verbrennt auch der nur schwach erhitzte Eisendraht.

Zu 2: Man kann beispielsweise eine in Wasser stehend gasgefüllte Glasglocke verwenden, die einen eingeschliffenen Glasstöpsel besitzt.

Zu 3: Die Verbrennung ist zu Ende, wenn entweder das Sauerstoffgas oder der Draht oder beides aufgezehrt sind.

Schüler-Lesetexte wie der von uns vorgeschlagene Text von Marcet entsprechen im Hinblick auf formale Kriterien nicht immer den heutigen Vorstellungen von Lehrer-Schüler-Gesprächen, können aber, was die didaktische Konzeption wie z.B. Phänomenologie, Problematisierung und Dramaturgie betrifft, vorbildlich für einen zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Unterricht nach TIMSS und PISA sein. Solche Texte sprechen insbesondere Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht an und bieten vielfältige methodische Möglichkeiten, von denen einige genannt seien:

- Motivierung der Schüler, die am Lesen interessiert sind, durch das Medium der Lesetexte

- Erleichtern des Zugangs zu einem chemischen Phänomen über die Alltagssprache und die besondere Dramaturgie der Gesprächsgestaltung

- Selektives Ansprechen der Mädchen: Mrs. B. ist die Lehrerin, Caroline und Emi-



lie sind Vertreterinnen für Schülerinnen mit unterschiedlichen Begabungen

- Einüben von Lese- und Sprachkompetenz im individualisierenden Unterricht oder für die Arbeit in Gruppen
- Einüben von fachlichen und überfachlichen Kenntnissen
- Sicherung, Anwendung und Transfer von Erkenntnissen

- Auseinandersetzung mit chemischen Sachverhalten in der Fach- und der Alltagssprache.

Das einleitende Zitat von Dietrich Schwantz trifft aus unserer Sicht auch für den Chemieunterricht zu: Nicht die Kenntnisse, sondern die *Erkenntnisse, Haltungen* und Einstellungen machen den *Bildungswert* der Naturwissenschaften aus. Deshalb lautet un-

ser Vorschlag, dass man im Chemieunterricht auch Lesetexte für Schüler einsetzt. :3

Literatur

Faraday, M.: Naturgeschichte einer Kerze, Hildesheim, 1980. - Kutschmann, W.: Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der „Zwei Kulturen“. Stuttgart, 1999. - Marcet, J.: Unterhaltungen über Chemie. (Übersetzt von F. F. Runge nach der 13. englischen Auflage), Berlin, 1839.

Martin Ganter

Lust auf Naturwissenschaften?

Überlegungen zu einer physikalisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung nach den PISA-Studien

Was man doch nicht alles assoziiert, wenn man die Buchstabenfolge „P I S A“ hört! Schon der Grieche Pindar sprach von Pisa, einer Stadt in der Nähe Neapels, als von einem bedeutenden Zeusheiligtum. Das andere Pisa in der Toskana ist uns mit seinem Dom und Baptisterium und mit bedeutenden Künstlernamen wie Nicolo Pisano in Erinnerung. Sodann fällt uns bei Pisa stets auch der schiefe Turm ein und Galilei mitsamt seinen epochemachenden Untersuchungen. Endlich erinnern wir uns seit neuestem an Deutschland als einem der internationalen Schlusslichter in Sachen Grundbildung. Und wir hören neben den Horror szenarien von eiligst unternommenen Evaluationen und Reformen wie auch von Details, etwa von speziellen Basismodulen, die Schülern und Studenten Lust machen sollen auf die Naturwissenschaften ... Mit der Lust auf die Naturwissenschaften ist es indes so eine Sache. „Einmal hatte ein Gelehrter, der ein trefflicher, tiefdenkender Physiker war, uns mit den neuen interessanten Entdeckungen im Gebiet seiner Wissenschaft überrascht, und so sehr dies *den* Teil der Gesellschaft ansprach, der wissenschaftlich genug war, den Vortrag des Professors zu fassen, so sehr langweilte sich der Teil, dem das alles fremd und unbekannt blieb. Selbst der Fürst schien sich nicht sonderlich in die Ideen des Professors zu finden, und auf den Schluß mit herzlicher Sehnsucht zu warten.“ So lesen wir nicht etwa über einen Kolloquiumsvortrag von heute, wie wohl gewiss auch heute die Beschreibung oft zutrifft, sondern über einen Vortrag von vor 200 Jahren. Genauer noch steht

der Text bei E.T.A. Hoffmann (Die Elixire des Teufels), der ja ein Faible für Uhrwerke und Maschinen und alle Arten von physikalischen Apparaten hatte. Gesetzt, der erwähnte Professor war zwar ein trefflicher und tiefdenkender Physiker, doch hätte es ihm an Methodik und Einsatz von Medien und farbigen Experimenten wie überhaupt an hinreißender Vortragskunst gemangelt, so wären wir nicht ganz ratlos. Man darf eben nicht nur die Sache, man muss auch den Zuhörer im Auge haben, würden wir sagen. Wie aber, wenn der Professor auch etwas von Methodik verstanden hat, und er hätte sich vorgenommen, möglichst alle anzusprechen, und es wäre ihm doch nicht gelungen? Und jener Fürst, von dem im Text die Rede ist: würde der an ein Programm „Lust auf die Naturwissenschaft“ denken und Projekte in dieser Richtung ins Leben rufen?

Was uns bewegt

Natürlich wissen wir, wie man einen Hörsaal voll bekommt. Man sucht sich einen aparten exquisiten Vortragstitel, der die Menge herbeilockt - und täuscht. Doch darum geht es hier nicht. Ich habe auch schon Abende mit eindrucksvollen Experimenten für jedermann erlebt. Die Leute haben da gestaunt und verlegen dreingeschaut und verschämt gelächelt, aber doch eben nur das Allerwenigste verstanden. Was sie aus der Veranstaltung mitgenommen haben, könnte etwa sein, dass es in der Welt seltsame Dinge gibt, dass man schier Unglaubliches möglich machen kann, vielleicht gar, als ob es für den Menschen nichts Unmögliches gäbe. Doch auch da-

mit kommt noch keine Lust auf Naturwissenschaften auf. Vergebens versucht man so wie jener Professor, „mit den neuen interessanten Entdeckungen im Gebiet seiner Wissenschaft“ Interesse zu wecken. Wenn auch viele von uns durch den Physikunterricht ein Trauma fürs Leben abbekommen haben, so legt der Text aus den „Elixieren“ nicht notwendig eine solche Interpretation nahe. Wir alle verabscheuen zwar den Unterricht eines Fachs, der zu nichts anderem da zu sein scheint, als einem die Freude daran auszutreiben, doch jener Fürst bei E.T.A. Hoffmann muss von anderswo seine physikalische Abneigung haben. Von wo? Man könnte versucht sein, das Problem historisch aufzuarbeiten. Doch wollen wir uns darauf beschränken, nur kurz einen einzigen Gewährsmann zu Gehör zu bringen. Bekanntlich spricht Aristoteles in seiner Metaphysik wie auch in der Nikomachischen Ethik davon, dass in Sachen Grundbildung zuerst das „Dass“ kommt, und dann das „Weil“. Andernfalls müsste es auf der Welt lauter Weise (Sophoi) geben. Wie Odysseus mit seinen Gefährten zur Insel der Kirke kommt, und er willens ist, eine Expedition auf Erkundung auszusenden, beginnt er seinen morgendlichen Appell mit den Worten (X.V. 189ff.): „Freunde, wir wissen ja nicht, wo das Dunkel ist, wo der Morgen,/ noch wo die Sonne, die Sterblichen leuchtende, unter die Erde geht, noch wo sie aufgeht.“ Doch schließt er daraus keineswegs, dass sie das nun studieren sollten, sondern beschwört diese höchst aufregenden Dinge nur herauf, um die Leute an ihr Tagewerk zu treiben. Der Sinn seiner Rede ist also



etwa, dass hier die Erde ist und hier unsere Aufgaben, und dass wir uns nicht um Dinge bekümmern sollen, die ein Gott über uns verhängt hat. In der Tat weiß der alte Grieche, was dem Tantalus widerfahren ist, der die Sonne erforschen wollte: Hände weg, hieß es da; Hände weg von der Physik; die Götter werden dich dafür bestrafen. - Mit dem Bestaunen unbekannter Himmelsphänomene oder unglaublicher Experimente ist noch lange keine Lust, weder des Nachdenkens noch des Experimentierens, verbunden. Das peinliche Gefühl, das Physiker beschleicht, wenn sie einen Naturvorgang sehen, ohne ihn berechnen zu können, bleibt dem Normalbürger erspart. Allenfalls, dass es bei letzterem zu einem augenblicklichen Unwohlsein kommt, wie jüngst. Da kam ein Physikstudent mit einer Polarisationsbrille auf mich zu und gab sie mir in die Hand. Dann ließ er mich auf verschiedene spiegelnde Flächen an Autos und Fenstern schauen. Ich sollte die Brille so halten, dass kein Licht mehr durchkäme. Als ich das getan hatte, die Brille bald so haltend, bald so, fragte er mich, ob ich das verstehe. Er verstehe die Physik nicht mehr. Da ich nicht der Mann bin, flugs mit Belehrungen aufzuwarten, weil das das eigene Nachdenken verhindert und eine Leichtgläubigkeit in wissenschaftlichen Dingen induziert, so gab ich ihm eine Bedenkzeit. Sein Problem war, nebenbei bemerkt, ausschließlich geometrischer Natur. Er hatte Probleme im Freien, die je-

weilige Einfallebene des Lichts zu erkennen. Aristotelisch gesprochen war er noch immer beim „Dass“, nämlich bei der Geometrie des Sachverhalts, längst noch nicht bei der Beschreibung elektromagnetischer Wellen. Wie man sieht: Experimentieren ist nicht so einfach. Schon die genaue Durchführung von Experimenten ist oft schwierig. Vor die Tugend haben die Götter den Schweiß gesetzt, das gilt auch hier. Wahr ist indessen, dass fürs Kind alles kinderleicht ist, was es kann und wo es ein Können erlernt, und wo es ihm Spaß macht, sein Können unter Beweis zu stellen und wo ein Lehrer da ist, der sich danach sehnt, dieses Können weiterzuentwickeln und das Kind dafür zu belobigen. Wahr ist, dass die Gewohnheit uns alle regiert: Dass wir daran hängen, woran wir uns gewöhnt haben, und sei es an der Beschäftigung mit der Physik. Was soll und kann ein Physiker anderes als unterrichten? Das ist zugleich unsere Armut und unser Reichtum. Wahr ist aber eben auch, dass, was Hänchen nicht lernt, auch Hans nimmermehr lernt. Ich selber habe schon mehrere Male in Hauptschulklassen (ohne festen Physikunterricht) im Tagespraktikum Physikstunden ausprobiert. Da hatten wir wirklich wundervolle Experimente vor uns, um sie in Einzel- und Gruppenversuchen durchzuführen und zu analysieren. Freilich haben die Schüler lieb und unverdrossen mitgearbeitet. Und doch, nach den ersten beiden Stunden

war dann bereits zu bemerken, dass sie sich nach den Fleischtopfen Ägyptens zurücksehnten. Ich selber habe mir einmal neidvoll mit ansehen müssen, wie die Schüler nach dem Experimentieren in ihre Deutschhefte diktiert bekamen, wo sie förmlich aufatmeten. Da war man dann doch glücklicherweise wieder beim Vertrauten.

Was Hänchen nicht lernt ...

In der Grundschule ist der Sachverhalt entschieden anders. Es gibt kein Kind, das nicht mitmachen möchte, wo es etwas zu tun gibt. Wenn es uns ernst ist mit der Lust auf die Naturwissenschaften, so müssen wir in der Grundschule damit beginnen. Da wir viele Lehrer in physikalisch unausgebildetem Zustand sehen, so haben wir es oft auch mit Leuten zu tun, die Aversionen und Aggressionen äußern, sobald schon eine Stativstange in einer Grundschulstube erscheint.

Wir haben Sachunterrichtslehrer, die wunderbare Stunden halten über Tier und Pflanzen, die stets die Gelegenheit nutzen, mit den Kleinen dem Bürgermeister des Orts im Rathaus ihre Aufwartung zu machen, wir haben Lehrer, die über Umweltverschmutzung, über Abfallbeseitigung, über den Straßenverkehr und selbst über die sexuelle Früherziehung weitläufig zu plaudern vermögen. Aber einen Lehrer, der regelmäßig ab der ersten Klasse jeweils pro Woche ein einziges Stündchen Propädeutik der Physik gehalten hätte, habe ich noch nie angetroffen. Das kann und soll kein Vorwurf an die Lehrer sein. Denn Sachunterrichtsbücher und Lehrpläne (Prinzip Machbarkeit!) spiegeln ja die Vorgaben wider. Schließlich muss man den Lehrplan erfüllen! Dabei wimmelt es nur so von phantastischen Unterrichtsmöglichkeiten. Komm ich in die Schule, so fragen mich stets ein paar Kinder: „Herr G., machen Sie heute wieder eine Stunde mit uns? Bitte!“ - Wenn ich dafür plädiere, die naturwissenschaftliche Grundausbildung in der Grundschule beginnen zu lassen, so plädiere ich für einen Kurs, wo man nicht nur Flieger bastelt und nach Rezepten Dinge herstellt, die dann zu etwas verwendet werden. Natürlich heißt das nicht, dass man nicht auch mal mit einem Kosmosbaukasten ein Radio bauen lassen kann.



Wir sind uns darin einig: Der Weg der Schulphysik kann und darf nicht heißen: vom Bastelkurs über das Bestaunen von Phänomenen zur knallharten Physik als dem Ende vom Lied! Ich plädiere für einen Unterricht, der Natur und Verstand, Experiment und Theorie, Naturwissenschaft und Mathematik zusammen ins Blickfeld rückt, und zwar bereits bei den Schulanfängern, entsprechend ihren Zugriffsmöglichkeiten. Die Kleinen wollen nicht nur basteln und malen, sie denken auch über ihr Handeln nach. Es wäre aber fatal zu glauben, der Sachunterrichtslehrer könnte mit den Kleinen die Lektionen Physik erlernen, die er noch immer nicht verstanden hat. So hörte ich jedenfalls einmal, als ich vor Jahren ein Buch veröffentlichte mit dem Titel „Mit den Kindern verstehen lernen“. Da hatte man mich gründlich missverstanden. Die Kleinen können uns keine Physik beibringen, wohl aber wir ihnen, wenn wir gelernt haben, was für eine Physik sie begreifen. Wir reden mit ihnen über nichts, was wir nicht verstehen und geben ihnen auch keine Auskünfte, wenn diese weiter nichts bewirken, als dass sie sie in ihrem Wissensdurst

einschlüpfen. Probleme erkennen, ordnen, bilanzieren, Eigenschaften erkunden, Meßgrößen und Experimente zur Überprüfung sich ausdenken, Gesetze und Symmetrien finden, Analogien formulieren: alles das lässt sich dazu gebrauchen, schon bei Grundschulkindern die Beschäftigung mit Physik zum Bedürfnis werden zu lassen.

Zur Lernzielkontrolle

Der geneigte Leser mag an dieser Stelle selber auskundschaften, ob er zur Klasse des „Fürsten“ oder zu der der Grund- und Hauptschulkinder gehört, die Lust haben auf die Naturwissenschaften. Dazu legen wir ihm die Frage vor, die seit der letzten Sonnenfinsternis aktuell geworden ist: warum nicht jeden Monat eine Sonnenfinsternis stattfindet, und wie die Physiker in der Antike eine solche wohl vorherbestimmt haben könnten. (Hinweis: Man muss zwei geeignete Meßgrößen, zwei Umlaufzeiten des Mondes, definieren!) Hier ist freilich weder der Ort zu evaluieren, ob jedermann eine naturwissenschaftliche Grundausbildung braucht, noch, wie viel „Fürsten“ ein Land verkraf-

ten kann. Wenn wir aber Kindern eine solche zuteil werden lassen, mit dem Ziel, Appetit auf Physik zu wecken, so wäre doch noch ein Blick auf das gesellschaftlich politische Umfeld zu werfen. Ob nämlich auch heute noch so viele Forscherpersönlichkeiten bei uns gedeihen können, wie das in den vergangenen 200 Jahren einmal ganz zweifellos der Fall war. Zwar gibt es auch heute große Forschungsgebiete wie etwa den Bereich der nichtlinearen Oszillationen, der im wahrsten Sinn Naturwissenschaftsbildend genannt zu werden verdient. Doch inwieweit die Gesellschaft diese achtet und beachtet, steht auf einem anderen Blatt. Ist unsere Gesellschaft noch ein Ort, wo große Ziele entstehen und Gestalt annehmen, wo Anstrengungen und Mühen Teil sind eines Glückes, weil sie als Teile eines Weges zu einer umfassenden Verwirklichung des Menschen (die aristotelische *energeia kat' aretän teleian*) verstanden werden? Damals jedenfalls, als wir das Studium der Physik begannen, hatte allein schon der Berufsname „Atomphysiker“ oder „Kernphysiker“ einen faszinierenden Klang. ∴

Volker Schneider

Science - was könnte das sein?

Die Hoffnung auf eine „realistische Utopie“

Die PISA-Studie kann höchstens der Anlass für die folgenden Überlegungen sein. Das Problem steht schon lange an. Naturwissenschaften wurden in den letzten Jahren in eine Verteidigungsposition gedrängt, ja geradezu diffamiert (Glötz 2002). Folgerichtig und parallel dazu entwickelte sich eine Schieflage für den sogenannten „Naturwissenschaftlichen Unterricht“, den Universitäten und Arbeitgeberverbände (Arbeitgeber 1993) nun im nachhinein gleichermaßen beklagen. Es ist bezeichnend, dass erst kürzlich ein Forschungsprojekt des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel, aufgelegt wurde, das sich ausdrücklich mit der Didaktik eines modernen Unterrichts befasst (Bayerhuber und Hlawatsch 2002). Hinzu kommt der Zweifel, ob eine „allgemeine Bildung“ heute noch ernsthaft vermittelt wird. (Markl 2002)

In dieser Diskussionslage spielen die natural sciences eine zentrale Rolle. Hier soll nur auf einige didaktische Implikationen eingegangen werden.

Natural Sciences in Forschung und Schule

Die erheblichen Veränderungen in der Wissenschaftslandschaft sollen an zwei Beispielen belegt werden:

Seit 1990 etablieren sich zunehmend die Gesundheitswissenschaften oder auch New public health (vgl. Statistischen Bundesamt 1999), mit dem Anspruch, Gesundheitsverhalten erforschen zu können und Methoden der Realisierung bereitzustellen. Dieses neue Forschungsgebiet ist grundlagen- und anwendungsorientiert. Es reicht, angefangen bei der herkömmlichen Epidemiologie, über soziologische Problemstellungen (u.a.: Ge-

sundheit und Geschlecht und/oder Schichtzugehörigkeit), über Umweltschutzfragen (u.a. Gifte in Luft, Boden, Nahrung) bis hin zu Ökonomie (u.a. Effizienz des Gesundheitswesens) und Gesundheitspolitik. Es erscheint weder in seiner gesellschaftlichen Bedeutung noch in seiner Wichtigkeit für den modernen Schulunterricht bisher adäquat abgebildet.

Zweites Beispiel: Die vormals festgefügte universitäre Disziplin Biologie bestehend aus Zoologie und Botanik mit ihren Untergliederungen hat sich inzwischen geradezu aufgelöst. Erarbeitetes Wissen sowie alte und neue Methoden haben sich in anderen neuen Verständnisplattformen (Forschungsverbänden) aggregiert: Aus Chemie, Biochemie, Physiologie, Ökologie, Argartechnik, Medizin, Politik und Ethik entstehen neue wissenschaftliche Gemengelagen. Diese werden in be-

stimmten Kreisen der Öffentlichkeit als undurchsichtig erlebt, daher gefürchtet und zur Zielscheibe des Hasses (Glotz 2002). Zumal sich diese neuen Plattformen als derart unverzichtbar für die moderne Gesellschaft erweisen, dass man von einer Biologisierung des täglichen privaten und öffentlichen Lebens sprechen kann.

Schulbiologie im „elfenbeinernen Turm“ der Tier- und Pflanzenkunde, verbrämt mit etwas Humanbiologie und ergänzt durch Besuche im Bauernhof, mit etwas Tier- und Pflanzenökologie angereichert und mit etwas rudimentärer (und entsprechend erfolgloser) Gesundheitserziehung garniert, ist daher heute schlicht überholt. Aber genau diese modernen Wissens- und Methodenplattformen erweisen sich als unterrichtsrelevant, da sie entscheidende Denk- und Urteilmuster für eine teilnehmende und verantwortete Lebensbewältigung zu liefern in der Lage sind.

Meine These ist daher: Natural Science muss sich in Schule und damit auch in der Ausbildung in den Erziehungsberufen deutlich anders darstellen, wollen die betroffenen Schulfächer den Lebensanforderungen und der Wissenschaftsentwicklung genügen. Es darf vermutet werden, dass sich diese Entwicklung auch für die Human Sciences abzeichnet. Hier soll eine Diskussion in Bezug auf die Natural Sciences unter drei Aspekten erfolgen.

Human Science versus Natural Science

Bekannt sind die jeweiligen Grabenkämpfe, in denen die Geisteswissenschaften als weiche Wissenschaften (wenn überhaupt) und die Naturwissenschaften als harte, effektive und zukunftsweisende Wissenschaften dargestellt werden. Solche Zweiteilungen, so verbreitet sie sind, führen in die Irre. Philosophie und Mathematik weisen mehr „Verwandtschaft“ untereinander auf, als dass man sie, wie üblich, den beiden unterschiedlichen Lagern zuordnen sollte. In den Methoden gibt es Überschneidungen. Auch erscheint die Charakterisierung der Geisteswissenschaften als rückwärtsgewandt und die erlittenen Katastrophen erklärend und bedauernd, die Naturwissenschaften als den Fortschritt im Blut habend (ohne zu überlegen, wohin das führen könnte), als wenig hilfreich für eine Diskussion über die Bedeutung

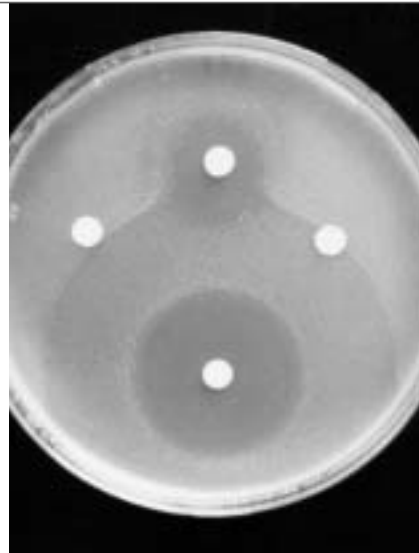


Abb. 1 Nachweis von bakterizid wirkenden Substanzen aus Kresseblättern im Schulunterricht. In *Praxis Naturwissenschaften* veröffentlichte Examensarbeit von Claudia Schätzle 1999, oben: Kresseextrakt, rechts: Wasser; links: Ether; unten: Erytromycin (Antibiotikum). Fotos: Schneider

von Science für den Unterricht.

Eine Differenzierung sollte allerdings gemacht werden, die zwischen nicht aufgeklärtem Erkenntnisansatz und aufgeklärter (rational begründeter) Erkenntnisgewinnung. Unsere westliche Kultur hat den aufgeklärten Erkenntnisansatz als Denk- und Lebenskultur erobert, entwickelt und als ständiges Anliegen realisiert. Dieses Gut sollte erhalten bleiben. Wenn in der schulischen Diskussion das Pendel den Vorrang den Human Sciences - oder umgekehrt - zuweist, erkennbar z.B. an Stundenverteilungsplänen, entstehen Schief lagen. Allerdings wird heute ein eklatantes Defizit bezüglich des naturwissenschaftlichen Denkens in Interesse und Ausmaß beklagt.

Naturwissenschaftlicher Unterricht als Beitrag zu einer umfassenden Bildung

Ich gehe davon aus, dass Bildung zentrales Thema der Schule bleibt (vgl. Merkel 2002). Unter Bildung soll die Fähigkeit verstanden werden, sich als lebensstüchtig und zugleich den eigenen und sozialen Werten verhaftet zu erweisen (Markl 2002). Die Schule hätte danach den Auftrag, den Entwicklungsprozess in dieser Richtung anzustoßen, zu begleiten und den Wunsch nach individueller Weiterentwicklung hervorzurufen. Das Ziel wäre die zwar bekannte, aber vielleicht immer noch faszinierende Bildungsidee des „mündigen Bürgers“. Hinzukommen muss heute die Bewusstheit der historischen

Entwicklung der eigenen sozialen Herkunft und die Offenheit anderen sozialen Strukturen gegenüber.

Wenn dies pädagogischer Konsens sein kann, dann erscheint „science“ im oben skizzierten umfassenden Sinn als konstitutiv für eine umfassendere Bildung. Gleichzeitig erscheinen die Wissenschaftsfelder, die sich heute aus guten Gründen mit der *Conditio humana* auf der Erde befassen, in der Lehrerbildung wie auch in der Schule weitaus unterrepräsentiert und zu wenig fokussiert auf die für ihre Lebensbewältigung erforderlichen Bildungsbedürfnisse der Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler - für die Schule ja bekanntlich stark machen soll.

Wie könnte Science als Bildung realisiert werden?

An den Pädagogischen Hochschulen herrscht Fächerausbildung, diese noch verkürzt auf „Didaktik der Fächer“. Wie will man aber Didaktik betreiben (das WIE und das WAS), wenn man die Sache (das WAS) schon in den Grundlagen nicht so richtig kennt? Und wo bleibt die Zeit, Grundlagen und Entwicklungen nachzuholen und Didaktik immer wieder neu zu begründen?

Neu alte Unterrichtsmethoden, Bewegungspausen, Lernspiele oder Lernzirkel sind nützliche Methoden, sie reichen aber für den skizzierten Bildungsauftrag nicht aus. Bestimmte Aspekte (z.B. Erlebnispädagogik) aufzuwärmen oder im Wechsel der Jahre jeweils andere Schultypen wieder neu als wichtig zu entdecken, reicht nicht; für jede Schülerin und jeden Schüler einen Computer bereitzustellen ebensowenig.

Inzwischen erscheint es erstrebenswert, den bisher „unkoordinierten“ Fachunterricht in den Naturwissenschaften „zu ergänzen“ (Roer und Stäudel 2002). Die Stichworte sind: fächerübergreifender oder auch fächerverbindender Unterricht (z.B. Bruker 2002 und Bayerhuber 2002). Ganz abgesehen davon, dass er sich bisher nicht wirklich realisieren ließ und auf Hochschulebene auf Widerstände stößt, reicht diese Art von Unterricht auch nicht als Lösung, wenn sie bloß einem pädagogischen Unwohlsein Abhilfe schaffen will und keine genaueren Zielvorstellungen entwickelt.

Vielmehr sollte gelten: Neue Sachstrukturen neugierig wahrnehmen, mit neuen



Methodenkombinationen und neuen Denkstrukturen Zugänge erobern, rationales Verstehen anbahnen und immer wieder überprüfen, Urteilsfähigkeit üben. Dies wäre zu erreichen in einem die Sache und die Problembezüge „integrierenden“ Fachunterricht (wenn man den Fachunterricht schon beibehalten will). Und noch eher, in einem problemorientierten Science-Unterricht, unterrichtstechnisch organisiert in handlungsorientierten, schülermahen Projekten (Abb. 3). Dies ist durchaus vorstellbar, konzeptionelle Ergänzungen und Weiterentwicklungen nicht ausgeschlossen.

Dieser Ansatz impliziert auch etwas mehr Wissenschaftsgeschichte in der Absicht, gesellschaftliche Umstände und gesellschaftliche Folgen transparent zu machen. (Ein für mich bezeichnendes Beispiel: Wenn man mit dem Auto in das kleine Städtchen Dole einfährt, wird gleich am Ortseingang der größte Sohn des Städtchens, nämlich Pasteur, mit einem Denkmal als Retter aller Mütter - zurecht - gefeiert.)

Dieser Ansatz fordert auch, öfter „brennende Themen“ (Themen der Forschungsverbände) zu betonen und auf dieser Plattform die verschiedenen Beiträge der beteiligten Wissenschaften herauszuarbeiten. Das wäre wissenschaftsadäquat und zugleich schülergerecht. Dies hätte natürlich zur Folge, dass sich die herkömmlichen Fächer zumindest teilweise auflö-



Abb. 2 Beobachtung der Fließgeschwindigkeit von roten Blutkörperchen in den Kapillaren eines kleinen Karpfens. Demonstrationsversuch für den Biologieunterricht. (Didaktisches Seminar SS 2001)

felder wie Klima und Luftverschmutzung lassen sich entsprechend ergänzen. Wesentlich wäre in der schulischen Vermittlung nicht das einzelne Thema - das kann sich ändern - sondern die Didaktik, mit welchen Inhalten und Unterrichtsmethoden sich Einsichten in den Verbund der wissenschaftlichen Ansätze und die Entscheidungslinien mit deren Folgen für die Gemeinschaft und den Einzelnen erarbeiten lassen und wie man zu eigenen Urteilen kommen kann.

Nicht nur das Einüben der verschiedenen wissenschaftlichen Methoden wäre ein weiterer Aspekt, sondern auch ihre Grenzen zu erfahren und damit ihre Aussage-

bundstrukturen mit dem Ziel, deren möglichen Bildungsbeitrag zu erfassen, so dass alle am Erziehungsprozess Beteiligten eingebunden sind. Die öfter zu beobachtende gewollte Ignoranz naturwissenschaftlichen Sachverhalten gegenüber findet man nicht nur bei Studierenden.

Man kann diese Wunschliste für die Lehrerbildung als unrealistisch abtun. Man könnte auch der Meinung sein, dass hier Möglichkeiten bestehen. Dazu werden aber noch viel zu wenige wirklich „problemintegrierende“ Projekte angeboten. Es bleibt die Hoffnung als eine „realistische Utopie“. Realistisch im Sinne der allmählichen und zähen Annäherung an einen ernstesten Bildungsauftrag für unsere Studierenden und über diese hinaus für Schülerinnen und Schüler. ::



Abb. 3 Projekt: Die kleinen Gourmets, Abschlussfoto der Arbeitsgruppe. (Hauptseminar: Projekte in der Grundschule, Anja Kaiser und Eva-Maria Wiedemann, SS 2002)

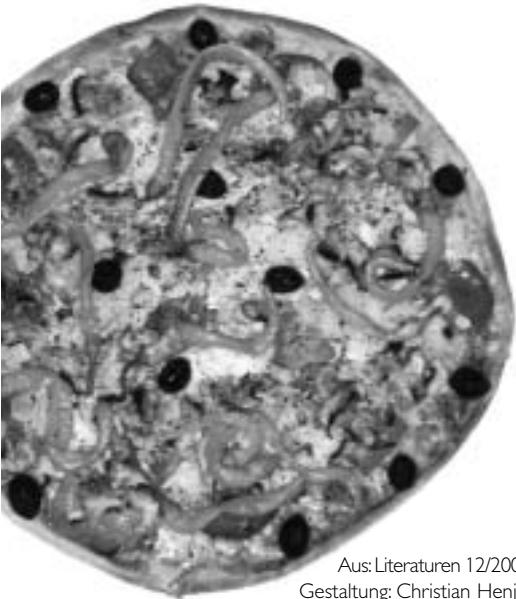
sen müssen. Nur um ein Beispiel zu nennen: Chemie, Biologie, Physik, Haus- und Umwelttechnik, Ernährungslehre und Politik könnten sich leicht zu einem Ausbildungs- und Unterrichtsverbund mit den Aspekten Ernährungslehre, Agrartechnik, Nahrungsmittelentwicklung, EU-Recht und Zollvereinbarungen zusammenschließen mit dem Titel: Grüne Gentechnik und Menschheitsernährung. Andere Problem-

kraft beurteilen zu lernen. Dies erscheint für die natural sciences um so wichtiger, als der „Biologisierung“ in vielen öffentlichen Diskussionen entweder mit erfürchtigem Glauben oder aber mit irrationaler Ablehnung begegnet wird, was beides die Urteilsfähigkeit mindert.

Der Ansatz beinhaltet auch: Verpflichtendes Eindringen aller Studierender in wesentliche Sachgebiete und deren Ver-

Literatur

Bayerhuber, H./Hlawatsch, S.: Forschungsdialog: System Erde: www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/ipnblatt/ip300/ip300r01.htm, 2002, 30.9.2002. - Bruker, A.: Fächerübergreifender Unterricht: www.ph-weingarten.de/homepage/hochschule/projekte/forsch1.html, 30.9.2002. - Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Hauptschule 2000. Ergebnisse einer Unternehmens- und Expertenbefragung. Köln, Sept. 1993. - Glotz, Peter: Der Hass auf die Naturwissenschaften - eine Polemik zum „Zweikulturenwahn“. Hochschulpolitik aktuell, Forschung und Lehre 10, 2002, S. 532-534. - Markl, H.: Schnee von Gestern. In: Spiegel spezial: Lernen zum Erfolg, 3/2002, S. 158f. - Merkel, A.: Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Forschung und Lehre 2002, II, S. 586-588. - Roer, W./Stäudel, L.: Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht. www.uni-kassel.de/fb19/chemdid/schriften/112.htm 30.09.2002. - SPD Landtagsfraktion: Vorschläge zur Reform der LehrerInnenbildung Landtag Okt. 2002. - Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Gesundheitsbericht für Deutschland (health monitoring of the Federation), 1999, Berichte seitdem ständig ergänzt.



Aus: Literaturen 12/2002.
Gestaltung: Christian Henjes

Sybille Schütte

Was haben PISA und Pizza gemeinsam?

Überlegungen zu Aufgabenanforderungen
und Lösungsschwierigkeiten im Mathematiktest der PISA-Studie

Eine Frage, mit deren möglichen Antworten man sogleich ein nettes Beispiel für die Struktur determiniertheit menschlichen Denkens hat: In Abhängigkeit von ihren Vorerfahrungen und Interessen assoziieren Sprachler Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen der Schreibung, Urlauber Italienerlebnisse und Bildungsexperten die Leistungsstudie und eines ihrer Testitems: die Pizza-Aufgabe.

Hätten Sie's gewusst? Verschiedene Tages- und Wochenzeitschriften brachten Eltern in Verlegenheit, indem sie Beispielaufgaben aus dem Mathematiktest für das achte Schuljahr veröffentlichten, z.B. diese:

„Eine Pizzeria bietet zwei runde Pizzas mit derselben Dicke, aber in unterschiedlichen Größen an. Die kleinere hat einen Durchmesser von 30 cm und kostet 30 Zeds. Die größere hat einen Durchmesser von 40 cm und kostet 40 Zeds. Bei welcher Pizza bekommt man mehr für sein Geld? Gib eine Begründung an!“ (Vgl. Thomas Dörnstadt: Start up fürs Leben in: Der Spiegel 14/2001, S. 89)

Dieses sei, so kann man sich in den Veröffentlichungen zur PISA-Studie vergewissern, im Gegensatz zu den üblichen deutschen Textaufgaben eine authentische Aufgabe, die so in der Lebenswirklichkeit vorkommen könnte. Aber dies ist nicht der einzige Unterschied zum üblichen Lernstoff deutscher SchülerInnen. Es gibt für die Aufgabe kein erlerntes Lösungsverfahren. Zwar kann man die Formel für die Kreisfläche anwenden; für den Vergleich der beiden Pizzas ist dies jedoch nicht ausreichend. Man muss die Ergeb-

nisse interpretieren. Man kann auch über plausibles Schließen weiter kommen, wenn die Formel nicht verfügbar ist. Es geht weniger um ein Ausrechnen als um ein Vergleichen und Argumentieren. „Mathematical literacy“ sollte getestet werden, in der deutschen Übersetzung etwas schwerfällig: „Mathematische Grundbildung“. Was diese beinhaltet, bleibt in den einschlägigen Veröffentlichungen jedoch recht vage.

„Mathematische Grundbildung ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ (Internat. und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung mathematischer Grundbildung in PISA S. 2 <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> (ältere Version))

Der Schwerpunkt liege „auf der funktionalen Anwendung von mathematischen Kenntnissen in ganz unterschiedlichen Kontexten und auf ganz unterschiedliche Reflexion und Einsicht erfordernde Weise.“ (ebd.)

Trotz dieser sehr globalen Aussage sind die Aufgaben jedoch recht ausgeklügelt. Es werden acht mathematische Fähigkeiten definiert und in drei unterschiedlichen Kompetenzklassenniveaus beschrieben. Die Pizza-Aufgabe erfordert ein mittleres Reflexionsniveau.

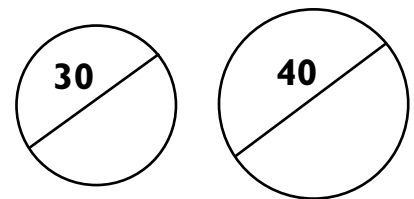
Erfahrungen im Seminar

Die Pizza-Aufgabe war Anlass lebhafter Diskussionen in einem Seminar mit Studierenden, die nicht Mathematik als Fach haben. Ich stellte sie zu Beginn einer Seminarsitzung mit der Bitte, das eigene Vorgehen, den eigenen Lösungsprozess mit allen „Umwegen“ und „Sackgassen“ zu beobachten, um ihn anschließend vorzustellen. Studierende haben in der Regel gelernt, im Mathematikunterricht auf die

Ergebnisse zu schauen, sie müssen im Seminar oft erst mühsam lernen, dass die Beobachtung des Prozesses zentral für didaktisches Reflektieren und Handeln ist. Die Lösungsansätze der Studierenden, ihr Scheitern und Gelingen sind aufschlussreich:

Nadja: „Ich wollte den Flächeninhalt beider Flächen ausrechnen, aber ich war mir unsicher, wie groß π war.“

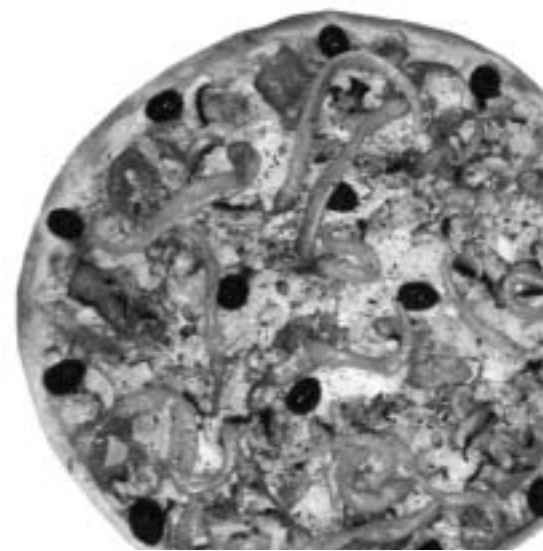
Melanie: „Ich habe mit dem Dreisatz angefangen, aber dann wusste ich nicht, was ich womit in Beziehung setzen sollte. Schließlich hatte ich $x = 10$ raus, doch was sagt mir x ?“



Ein neuer Ansatz brachte auch keinen Erkenntnisfortschritt: „Beide Male ist der Unterschied 10, aber damit kann ich auch nichts anfangen.“

Erst die wertungsfreie Diskussion über gescheiterte Ansätze und das gemeinsame Weiterdenken brachte Lösungen in Gang. Dirk formulierte: „Das eine wächst linear, das andere exponentiell, darin liegt die Schwierigkeit.“

In der Diskussion stellte sich schnell heraus, dass in der formulierten Schwierigkeit ja bereits die Lösung liegt: Wenn das eine linear wächst (Preis) und das andere



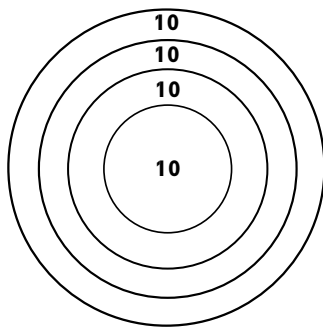


exponentiell (πr^2 - Fläche der Pizza), dann bekommt man mehr Pizza für sein Geld je größer sie ist. Gerade auf solche Begründungen kam es im PISA-Test an.

Auch der einfache rechnerische Vergleich führte zum Erfolg:

$15^2 \pi : 20^2 \pi$, $15^2 = 225$, $20^2 = 400$, das ist fast das Doppelte, während der Preis nur um ein Viertel angestiegen ist, also muss die größere Pizza günstiger sein!

Eine weitere zeichnerische Variante mit konzentrischen Kreisen: Nehmen wir an, es gäbe 4 Pizzas und jede größere kostet 10 Zeds mehr. Da der äußere Ring größer ist als jeder innere, muss die größte Pizza die günstigste sein.



Ein weiterer interessanter Lösungsansatz: Julia: „Mit dem Kreis ist das so eine Sache. Ich mache einen Kasten um die große Pizza und einen um die kleine. Dann kann ich besser vergleichen... Und was ist mit den Ecken...?“

Die Diskussion über Aufgabenanforderungen und Lösungsmöglichkeiten wirkte, wie mir die Studierenden berichteten, in Privatkreisen noch eine ganze Woche fort.

An diesen individuellen Lösungsbeispielen zeigt sich vieles:

- Die Aufgabe erfordert es, den Sachhalt in seinen möglichen mathematischen Beziehungen zu durchdringen und nach (einfachen) Modellierungen zu suchen.

- Die Aufgabe ermöglicht es, Lösungswege auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedene Weise zu finden (wobei eine zeichnerische Lösung eleganter sein kann als eine rechnerische.)

- Dem Argumentieren mit mathematischen Sachverhalten kommt ein hoher Stellenwert zu.

- Formeln, Verfahrensregeln sind häufig nicht vollständig im Gedächtnis verfügbar (Dreisatz, Kreisfläche). Die Unsicherheit verhindert das Weiterdenken. Man gibt auf.

Offensichtlich entsprechen solche Problemstellungen und ihre Lösungsanforderungen notwendigen Fähigkeiten in Berufswelt und Alltagswelt, wie überhaupt in Situationen, in denen neuartige Aufgaben zu lösen sind. In deutschen Schulbüchern sind sie selten.

Die in Baden-Württemberg bereits nach der TIMS-Studie eingerichtete Initiative zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I hat deshalb (neben der Entwicklung der Unterrichtskultur) einen Schwerpunkt in der Entwicklung einer entsprechenden Aufgabenkultur gesetzt. An der PH Freiburg wird seit einigen Jahren in unserem Arbeitsbereich die Entwicklung entsprechender „offener Lernangebote“ für den Mathematikunterricht in der Grundschule betrieben.

Die Studierenden - wie vielleicht auch manche deutsche SchülerInnen - schei-

tern in ihren ersten Lösungsversuchen nicht an mangelnden Denkfähigkeiten, sondern an ihrem Perfektionsanspruch, sie scheuen sich vor einfachen Probiertaktiken aus Angst Fehler zu machen, sie trauen nicht ihrem gesunden Menschenverstand, dem „plausiblen Schließen“, sondern suchen nach der optimalen Formel. Da diese häufig nicht vollständig erinnert wird oder nicht problemadäquat eingesetzt werden kann, bricht das Denken ab. Zurück bleibt das Gefühl des Scheiterns: „Mit Mathematik hab ich eh nix am Hut“. So heißt es in einer Presseklärung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik zur PISA-Studie: „Deutsche Lehrerinnen und Lehrer sind fachlich gut ausgebildet. Das ist eine notwendige Voraussetzung ihrer Tätigkeit. Doch Lehrer sollen im Unterricht auch ihre Schülerinnen und Schüler dazu bringen, Kreativität zu entfalten, im Team zu arbeiten und miteinander zu kooperieren.“

Die Lehramtsausbildung muss der Ort werden, an dem angehende Lehrerinnen und Lehrer diese Fähigkeiten lernen, indem sie diese selbst bereits während ihrer Ausbildung praktizieren. Nur wenn man selbst Vorteile derartiger Arbeitsweisen erlebt hat, wird man auch andere davon überzeugen können.“ (<http://wmax04.mathematik.uni-wuerzburg.de/gdm/aktuelles/pisa>)

Wenn Mathematikunterricht sich je ändern soll, dann muss im Studium eine Haltungsänderung stattfinden. Die Fruchtbarkeit einer experimentellen Haltung, eines gemeinsamen Denkens muss erst wieder erfahren werden. :3

Klaus Günther

PISA: Konsequenzen für den mathematischen Unterricht

Zum verständnisvollen Gebrauch mathematischer Konzepte

PISA (Programme for International Assessment) ist die bisher umfassendste und differenzierteste internationale Schulleistungstudie. Primäre Aufgabe des Projekts ist es, den OECD-Staaten vergleichende Daten über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der 15-Jährigen in den Bereichen Leseverständnis, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung zur Verfügung zu stellen. Das Erhebungsprogramm besteht

aus drei Zyklen, in denen jeweils ein Hauptbereich gründlicher getestet wird. Zentrales Anliegen des ersten Zyklus (PISA 2000) ist die Erfassung von Leseverständnis. Die Untersuchung mathematischer Kompetenzen ist hier nur eine Nebenkategorie. Erst im zweiten Zyklus (PISA 2003) wird die Mathematik schwerpunktmäßig getestet. Vom Forschungsdesign her ist PISA eine explorative Beobachtungsstudie. Die Berichte sind

bewusst deskriptiv gehalten und werfen viele Fragen auf - ein weites Feld für Untersuchungen zur Lehr-Lern-Forschung.

Was versteht man unter mathematischer Kompetenz?

Empirische Untersuchungen zeigen „im deutschen Mathematikunterricht Probleme beim verständnisvollen Gebrauch und bei der Vernetzung mathematischer Kon-

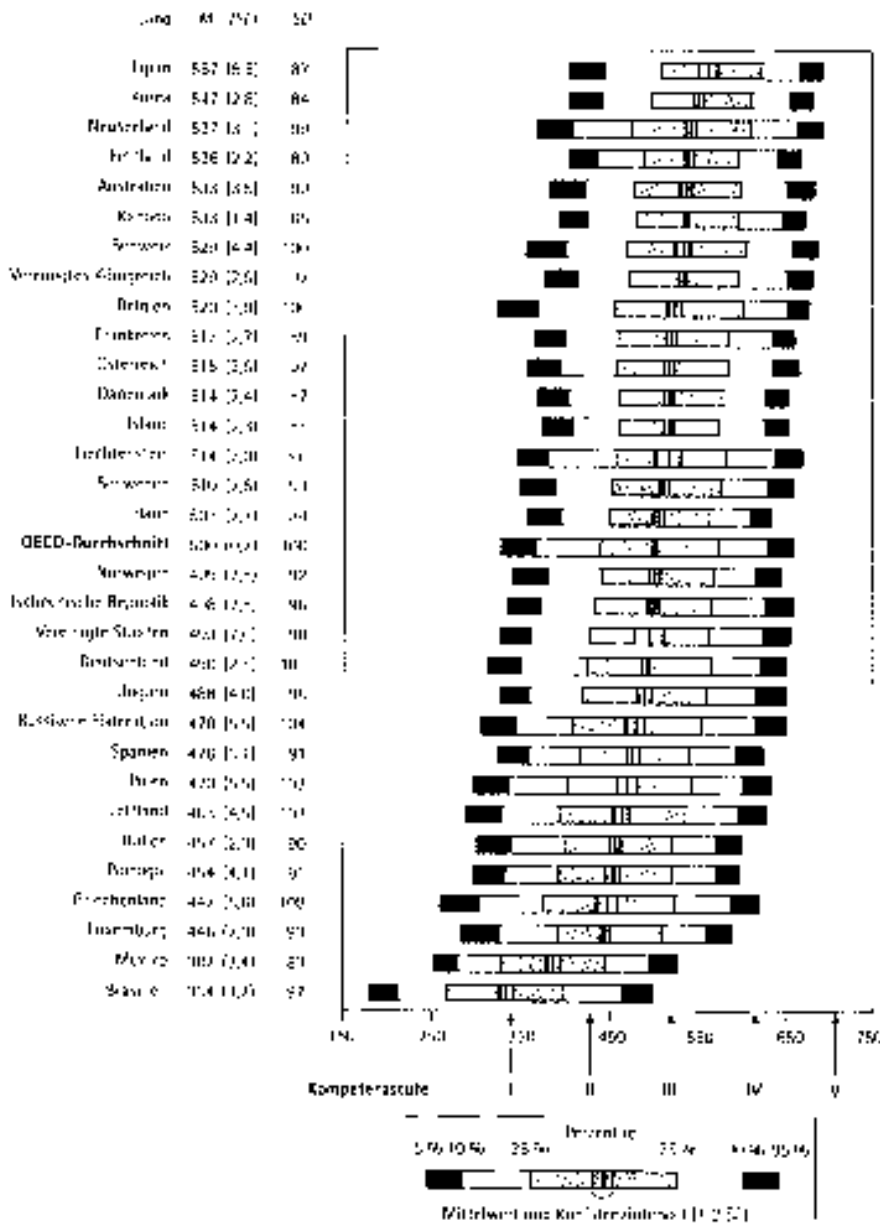


Abb. 1 Testleistungen der Schüler und Schülerinnen in den Teilnehmerstaaten

zepte sowie eine Überbetonung kalkül-orientierter Fertigkeiten“ (Baumert u.a. 2002, S. 47). PISA aber testet mathematische Kompetenz, worunter nicht nur die Kenntnis mathematischer Sätze und Regeln, die Beherrschung mathematischer Standardverfahren und die schematische Anwendung auf strukturgleiche Aufgaben verstanden wird. „Mathematische Kompetenz zeigt sich vielmehr im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als „Werkzeuge“ in einer Vielfalt von Kontexten einzusetzen. Mathematik wird als wesentlicher Inhalt unserer Kultur angesehen, gewissermaßen als eine Art von Sprache, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und funktional genutzt werden sollte. In Analogie zur sprach-

lichen Literalität verwendet man daher den Begriff „Mathematical Literacy“ (Baumert u.a. 2001, S. 141). Es handelt sich um einen Komplex, der sich nicht nur aus mathematischem Basiswissen (Fakten und Fertigkeiten), sondern auch aus mathematischen Vorstellungen und mathematischen Fähigkeiten (z.B. mathematisches Modellieren, Argumentieren und Begründen oder Repräsentieren mathematischer Gegenstände) zusammensetzt.

Stufen mathematischer Grundbildung

Aufgrund welcher Anforderungsmerkmale ist eine Aufgabe als schwierig bzw. als weniger schwierig einzustufen? Das Bearbeiten mathematischer Aufgaben kann als Prozess des Modellierens bezeichnet wer-

Stufe I: Rechnen auf Grundschulniveau. Diese Jugendlichen können lediglich Aufgaben bearbeiten, in denen einfaches arithmetisches oder geometrisches Wissen in Standardsituationen angewendet wird (meist technische Aufgaben).

Beispiel: 7 Brötchen kosten 3,15 DM.

Was kosten 11 Brötchen?

- 5,05 4,95 4,85
 4,75 4,65

Stufe II: Elementare Modellierungen.

Diese Jugendlichen können einfachste begriffliche Modellierungen vornehmen, die in einen außermathematischen Kontext eingebunden sind. Sie erreichen eine Lösung, wenn in der Aufgabenstellung bereits eine gewisse Struktur vorgegeben ist. Beispiel: Eine Glasfabrik stellt am Tag 8000 Flaschen her: 2 % der Flaschen haben Fehler. Wie viele sind das?

- 16 80 400
 40 160

Stufe III: Modellierungen und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe I. Schülerinnen und Schüler verfügen auch über einfache Wissensinhalte der Sekundarstufe I, beherrschen also den Standardschulstoff.

Beispiel: Eine Glasfabrik stellt am Tag 8000 Flaschen her. Erfahrungsgemäß sind ca. 160 Flaschen fehlerhaft. Wie viel Prozent sind das?

- 0,02 % 1,28 % 5 %
 0,5 % 2 %

Stufe IV: Umfangreiche Modellierungen auf der Basis anspruchsvoller Begriffe. Hier sind umfangreichere Verarbeitungsprozesse, mehrere Lösungsschritte oder offene Modellierungsaufgaben zu bewältigen.

Beispiel: In einer Großstadt kostete 1985 eine 70 m²-Wohnung 1000 DM Miete pro Monat. Seit 1985 stieg der Mietpreis alle 5 Jahre um 20 %.

Welche Monatsmiete musste dann 1995 für diese Wohnung gezahlt werden? Schreibe auf, wie du rechnest.

Stufe V: Komplexe Modellierung und innermathematisches Argumentieren. Auf dieser Stufe ist auch anspruchsvolles curriculares Wissen verfügbar.

Beispiel: Karina hat 1000 DM in ihrem Ferienjob verdient. Ihre Mutter empfiehlt ihr, das Geld zunächst bei einer Bank für 2 Jahre festzulegen (Zinseszins). Dafür hat sie zwei Angebote:

- a) „Plus“-Sparen: Im ersten Jahr 3 % Zinsen, im zweiten Jahr dann 5 % Zinsen.
 b) „Extra“-Sparen: Im ersten und zweiten Jahr jeweils 4 % Zinsen. Karina meint: „Beide Angebote sind gleich gut.“ Was meinst du dazu? Begründe deine Antwort!



den, wobei verschiedene Teilprozesse zu durchlaufen sind: „Erkennen einer Problemstellung“ - „Übertragen in einen mathematischen Ansatz“ - „Verarbeiten dieses Ansatzes“ - „Interpretieren der Ergebnisse und ggf. Überprüfen der Angemessenheit des Ansatzes“.

Manche Modellierungsaufgaben benötigen zur Lösung eher prozedurales Wissen (Anwendung mathematischer Verfahren), manche eher begriffliches Wissen (Verwendung mathematischer Zusammenhänge). Daneben gibt es Aufgaben, die lediglich Faktenwissen und das Ausführen von Standardverfahren erfordern, sog. „technische Aufgaben“. Solche Aufgaben wurden im nationalen PISA-Ergänzungstest mit einbezogen, um eine stärkere inhaltliche Ausgewogenheit zu erreichen.

Bei der Konstruktion des PISA-Tests wurden nun Personen mit ihren Fähigkeiten sowie Aufgaben mit ihren Schwierigkeitskennwerten auf ein und derselben Skala angeordnet. Dadurch ist eine Zuordnung der Items zu verschiedenen Stufen der mathematischen Kompetenz möglich (Baumert u.a. 2001, S. 160). Im nationalen PISA-Framework wurden dabei fünf Kompetenzstufen unterschieden (s. Kasten S. 32).

Ergebnisse - mathematische Grundbildung im internationalen Vergleich

Die Testergebnisse zur mathematischen Grundbildung zeigen, dass Deutschland bei 31 Teilnehmerstaaten und einem OECD-Durchschnitt des Mittelwerts von 500 Punkten mit 490 Punkten auf Rang 21 liegt, also im unteren Mittelfeld. Bedenklich ist ferner die bei deutschen Schülern festzustellende breite Streuung der Leistungen (Abb.1).

Den Leistungstest der 15-Jährigen kann man inhaltlich am besten beschreiben, wenn man die fünf Kompetenzstufen zu drei Leistungsniveaus zusammenfasst und diese dann international vergleicht:

- Die Spitzengruppe, die selbstständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann, ist in Deutschland äußerst

klein (Kompetenzstufe V: 1,3 % - Abb. 2).
- Nicht einmal die Hälfte der deutschen Jugendlichen kann Aufgaben, die zum cur-

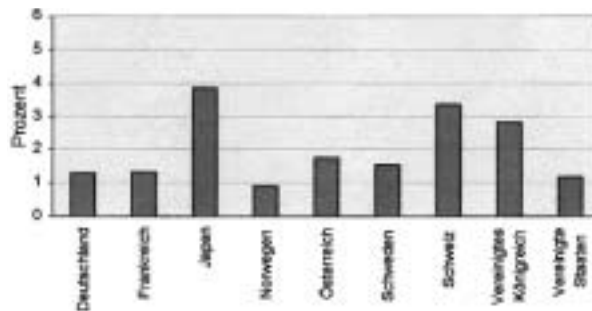


Abb. 2 Anteil der Spitzengruppen

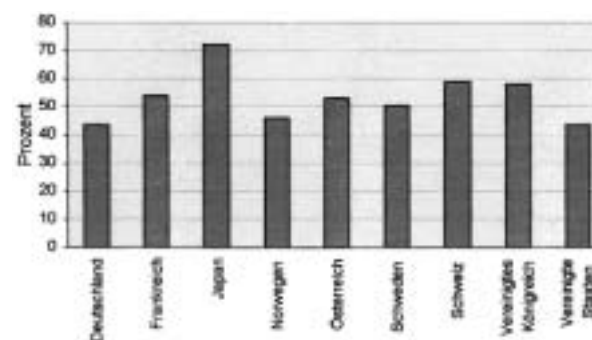


Abb. 3 Anteil der Schüler, die den Grundbildungsstandard erfüllen

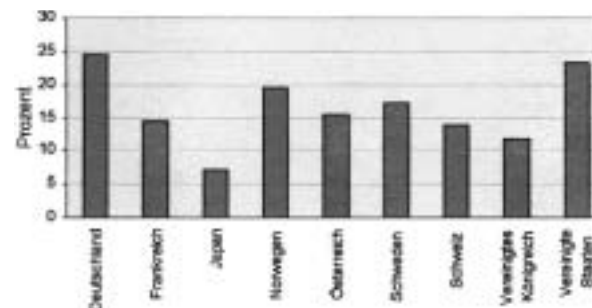


Abb. 4 Anteil der Risikogruppen

ricularen Standard gehören, mit ausreichender Sicherheit lösen (mindestens Kompetenzstufe III: 44 % - Abb. 3).

- Ein Viertel der Jugendlichen muss als Risikogruppe eingestuft werden, denn sie kommen über ein höchstens als elementar einzustufendes Wissen nicht hinaus, und dieses reicht kaum aus, um eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen (Kompetenzstufe I oder darunter: 24 % - Abb. 4).

Angemerkt sei, dass auch bei Lehramtsstudierenden für das Fach Mathematik mitunter selbst elementares Schulwissen nicht mehr verfügbar ist. Bei entsprechenden Fragen wird krampfhaft nach einem Satz oder einer Regel gesucht (z.B. „Wie finde ich den Inkreis eines Dreiecks?“).

Das früher erlernte formale Wissen ist offensichtlich nicht mehr präsent. Bedenklich dabei ist, dass weder Vorstellungen noch Modelle zur Verfügung stehen, um dieses Wissen zu reaktivieren (wäre dies nicht „Bildung“?).

Einige Konsequenzen für den mathematischen Unterricht

Woher kommen die erwähnten dürftigen Ergebnisse? Mit verantwortlich dafür ist wohl der „übliche“ deutsche Mathematikunterricht. Dieser ist oft

- sehr rezepthaft, zu kalkülorientiert und die Schüler lernen für die nächste Klassenarbeit punktgenau aufgabentypische Verfahren
- wenig vorstellungs- und sinnorientiert
- nur wenig vernetzend, sowohl was innerfachliche Verbindungen als auch was Alltags- und Umweltbezüge betrifft
- methodisch variationsarm (Blum 2001, S. 75).

In der TIMS-Studie wurde eine typische Mathematikstunde in Japan und Deutschland verglichen:

Der japanische Mathematiklehrer stellt ein (offenes) Problem, die Schüler bearbeiten dies einzeln oder in Gruppen, sie stellen anschließend ihre verschiedenen Lösungen vor; diese werden diskutiert, es folgt eine Lehrerzusammenfassung, und anschließend wird ein neues Problem gestellt. In Deutschland werden zunächst die Hausaufgaben besprochen,

dann rechnet ein Schüler eine Aufgabe an der Tafel oder der Lehrer entwickelt neuen Stoff, danach folgen weitere ähnliche Aufgaben.

Typisch für den deutschen Mathematikunterricht ist der fragend-entwickelnde Unterricht. Er ist meist fachlich anspruchsvoll und für Lehrer und Schüler anstrengend. Da er gewöhnlich auf die Erarbeitung einer einzigen Lösung zielt - eines Algorithmus, einer Regel, eines Satzes - werden alternative Lösungswege selten berücksichtigt. Viele Schüler empfinden diese Phasen wohl mehr als Ritual und warten gewiß nur darauf, dass sie erfahren „wie es geht“, bis sie also die Regel mitgeteilt bekommen.

PISA, aber auch schon TIMSS und die Folgestudien, geben vielfältige Hinweise, wie eine mathematische Grundbildung vermittelt werden kann, z.B. durch eine Veränderung der „Unterrichtskultur“:

- Nicht nur Inhalte vermitteln, sondern Lernprozesse initiieren,
- weniger Rezepte lehren, sondern Verständnis und Vorstellungen aufbauen,
- mehr inner- und außermathematische Vernetzungen aufzeigen,
- mehr Denkaktivitäten fördern und Eigenkonstruktionen der Schüler ermöglichen,
- mehr Begründungen verlangen und zu Reflexionen anregen.

Von Seiten der Mathematikdidaktiker liegen schon lange konkretere Vorschläge zur Verbesserung des mathematischen Unterrichts vor (in der Diskussion nach TIMSS wurden diese erneut formuliert):

- „Weiterentwicklung der Aufgabenkultur“: Hiermit könnte wohl recht schnell der konkrete Mathematikunterricht erreicht werden. Offenerer Aufgabenstellungen sind zu entwickeln, die mehrere Lösungen besitzen, die unterschiedliche Lösungswege erlauben und die die individuelle Problemlösefähigkeit der Lernenden fördern.
- „Übungsformen“: Üben ist notwendig, um mathematische Verfahren zu sichern

und ggf. zu automatisieren. Schlimm ist es aber, wenn der Mathematikunterricht dadurch geprägt wird, wenn also rezeptives Arbeiten vorherrscht. Intelligente Übungsformen dagegen ermöglichen durch Variation der Aufgabenkontexte und durch Veränderung der mathematischen Struktur der Aufgaben eine effektive Durcharbeitung des Lernstoffs, so dass die Schüler sehen, ob sie „etwas verstanden haben“. Wichtig ist auch die gezielte Einbeziehung früherer Lerninhalte.

- „Zusammenarbeit der Lehrenden“: Lehrer sind meist Einzelkämpfer. Doch eine Zusammenarbeit ist nicht nur ökonomisch, sondern anregend und befruchtend hinsichtlich der schwierigen Aufgabe, eine mathematische Grundbildung zu vermitteln.

Fragt man hingegen Lehrerinnen und Lehrer nach den Ursachen des schlechten Abschneidens ihrer Schülerinnen und Schüler, so hört man u.a. häufig, diese seien zu wenig leistungsbereit und hätten eine zu geringe Konzentrationsfähigkeit. Verantwortlich dafür seien die Familien, aber auch die derzeitigen gesellschaftlichen Zustände. In diesem Zusammenhang ist gewiss noch ein anderer wesentlicher Grund zu nennen - das eher bescheidene Ansehen, das die deutsche Schule in unserer Gesellschaft hat. Dies ist

zum Beispiel in Finnland, wo gute Ergebnisse erreicht wurden, offenbar ganz anders.

Mathematische Bildung wird meist durch Menschen vermittelt: die jeweilige Lehrkraft und deren Bild vom „guten Mathematikunterricht“ ist damit zentral. Wir müssen versuchen, dieses Bild - das vermutlich schon sehr stark geprägt ist von den eigenen 13 Jahren Lernerfahrung - im Lehramtsstudium zu formen. Das Ziel, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die einen erfolgreichen Mathematikunterricht erteilen können, ist für uns zwar keineswegs neu, auf dem Hintergrund von PISA aber müssen wir uns noch intensiver darum bemühen, dieses zu erreichen. *:

Literatur

- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. - Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. - Blum, W. (2001): Was folgt aus TIMSS für Mathematikunterricht und Mathematiklehrerbildung? In: Klieme, E. /Baumert, J. (Hrsg.) (2001): TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht. BMBF Bonn. - Neubrand, M. u.a. (Deutsche PISA-Expertengruppe Mathematik) (2001): Grundlagen der Ergänzung des internationalen PISA-Mathematik-Tests in der deutschen Zusatzhebung. ZDM 33 (2). S. 45-59. - Neubrand, M. u.a. (2002): Kompetenzstufen und Schwierigkeitsmodelle für den PISA-Test zur mathematischen Grundbildung. Unterrichtswissenschaft 30 (2), S. 116-135.

Helga Epp

Über PISA und die Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung

Wolfgang Edelstein im Gespräch

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, em. Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, besuchte im November 2002 die Pädagogische Hochschule. Im Rahmen des jährlichen Schulleiter/innentages referierte er über „Schule als Lernwelt und als Lebenswelt. Welche zukunftsfesten Kompetenzen müssen Schüler in der Schule erwerben können, und wie können Lehrer diese Kompetenzen vermitteln?“ Das Treffen der Schulleiter/innen und Konrektoren/innen mit Hochschulangehörigen dient der verstärkten Verbindung von Schule und Hochschule sowie dem gegenseitigen Austausch, der gerade im Anschluss an den Vortrag von Wolfgang Edelstein besonders rege war: Die Diskussionen ließen auch noch Zeit für ein Gespräch.



Wolfgang Edelstein im Gespräch. Foto: Epp



PH-FR: Wie beurteilen Sie die Reaktionen auf PISA?

W. Edelstein: Die Reaktionen im Lande zeigen ein Erwachen der Schulen, der Medien, auch der Lehrer und Lehrerinnen an. Sie sind vielleicht noch ein bisschen diffus, nicht immer sachgemäß, insbesondere in den Medien, deren bildungspolitischer Sachverstand in den vergangenen Jahrzehnten nicht kultiviert worden ist. Die Reaktion der Kultusministerien und Verwaltungen erscheinen mir in vieler Hinsicht kontraproduktiv. Sie errichten Tabus über den Ursachen der schulischen Misere und verschärfen den Status quo. Statt den Umgang mit heterogenen Gruppen und Interesse am Lernen zu fördern, steigern sie den Druck auf Leistung gerade so, als veränderte die Messung der Leistung die Qualität des Lernens.

Es ist ziemlich deutlich, dass die Wurzeln des Übels die frühzeitige Selektion nach vier Grundschuljahren, die Homogenitätserwartung an die früh ausgelesenen Klassen und eine psychologisch unaufgeklärte Didaktik sind. Davon reden die Kultusminister nicht. Von Skandinavien oder Kanada will die Kultusministerkonferenz (KMK) offenbar nicht lernen.

Wie könnte eine Lehrerbildung aussehen?

Nach meiner Vorstellung müsste die Lehrerbildung sehr stark auf das Professionswissen von Lehrern umgestellt werden: Psychologie und Sozialpsychologie des Lernens und Lehrens im Blick auf die didaktischen Kompetenzen des Lehrers und die Förderung selbstständiger, konstruktiver und motivierter Lernprozesse von Schülern; Diagnostik und evaluative Kompetenzen, Organisationskompetenz im Blick auf die Fähigkeit zur Beteiligung an Prozessen der Schulentwicklung, insbesondere der Selbstevaluation von Schulen, Erwerb von Fähigkeiten zur Beobachtung und Steuerung von Bildungsprozessen, zum Verständnis von Ergebnissen der Bildungsforschung und zur Teilnahme daran, sozialwissenschaftliche Einsichten, die zum Verständnis der Schule im Gesellschaftssystem und der eigenen Rolle in der Schule beitragen - all das erscheint mir zu einer funktionsadäquaten, professionellen, pädagogisch handlungsbefähigenden, aber auch entlastenden Lehrerkompetenz zu gehören, die Ziel von Lehrerbildung sein sollte.

Was müsste inhaltlich hinzukommen?

Ich denke, dass eine zielorientierte Strukturierung im Blick auf die Professionalisierung der Lehrer und Lehrerinnen und eine lernprozessorientierte Revision der Fächerdidaktiken für eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung wesentlich sind.

Wir benötigen den Professional, den Experten für fachdidaktisch angemessenen und entwicklungsadäquat realisierten, individuell förderlichen und fair evaluierten Unterricht, der fehlertolerant auf individuelle Förderung ausgelegt ist.

Wir benötigen docimologische Kompetenz - gerechte, angemessene, verständige, valide und reliable Leistungsdiagnose und -bewertung in angemessenen variablen, kommunikativ adäquaten Formen, einschließlich eines hinreichend entwickelten Verständnisses für Methoden und Praxis sozialwissenschaftlichen Messens, Evaluierens und Testens.

Wir benötigen Urteilsfähigkeit in Bezug auf die Empirie der Bildungsforschung, Sachverstand für relevante Aspekte der Psychologie, der Sozialpsychologie, der Soziologie der Gruppen. Wir brauchen Engagement an der Gestaltung der Schule nicht nur als Lernwelt, sondern als Lebenswelt.

Welche Konsequenzen sollte eine Pädagogische Hochschule aus PISA ziehen?

Die Institutionen der Lehrerbildung sollten nach PISA den Anteil, den Lehrer/innen an dem unbefriedigenden Ergebnis haben, nüchtern analysieren und ihre Curricula auf Professionalisierung und Wirksamkeit umstellen. Das ist natürlich nicht einfach oder leicht getan, da ihre Struktur und ihre Lehre in den Gesamtzusammenhang eines auch administrativ ziemlich rigiden Systems eingebunden ist. Aber sie könnte erstens im Rahmen der ihr verfügbaren Spielräume bereits jetzt handeln und zweitens mit Hilfe der relevanten Wissenschaften, der Personalpolitik, der inneren Gestaltungspotenziale und der Kooperation mit Schulen, Schulverwaltungen und politischen Akteuren an Prozessen der Aufklärung und der Reform mitwirken. :)

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 11

Aufklärung - Projekt der Vernunft

Herausgeber: Jürgen Jahnke

Diese Aufsatzsammlung zum 18. Jahrhundert unternimmt eine interdisziplinäre Annäherung an die Epoche der Aufklärung. Neben Beiträgen zur Theologie, Sprache und Literatur; Musik werden die Spätaufklärung in Freiburg sowie anhand der heutigen Kritik eines universellen Vernunft-Konzepts Konsequenzen für einen tragfähigen Bildungsbegriff erörtert. 168 S., 24 Abb., 1998, 20,35 €

Band 12

Gegenwart verändern - Zukunft gestalten

Herausgeber: Günter Brinkmann

Schulen und Hochschulen sind heute in besonderer Weise zur Qualitätsentwicklung aufgerufen. Dies wird im internationalen Bereich seit mehr als zehn Jahren im Zusammenhang mit der Debatte um Evaluation von Schule und Hochschule diskutiert. Die Autoren dieses Bandes plädieren dafür, das Ziel der Effizienzsteigerung durch Initiativen, die von Betroffenen selbst ausgehen, anzustreben. 160 S., 10 Abb., 2000, 20,35 €

Band 13

Realschule und Schulentwicklung

Herausgeber: Konrad Fees

Die Realschule ist unbeeinträchtigt von den großen schulpolitischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte ihren Weg gegangen. Sie gilt als Glücksfall und vorzeigbares Beispiel für eine gelungene bildungspolitische Modernisierung.

In diesem Band wird in grundlegender Weise die Besonderheit des Mittleren Bildungsweges herausgestellt. Das sich wandelnde Erscheinungsbild der Realschule wird in den Kontext der aktuellen Schulentwicklung gestellt und es werden Perspektiven für eine Fortentwicklung dieser erfolgreichen Schulart aufgezeigt. 220 S., 12 Abb., 2000, 20,35 €

Band 14

Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht

Herausgeber: Olivier Mentz, Olaf Kühn
Lernende brauchen einen vielseitigen Unterricht, in dem sie handlungsorientiert arbeiten können. Kreativität ist dabei der zentrale Oberbegriff. Weiter ist der etwas andere Fremdsprachenunterricht geprägt von einem Miteinander von Tradition und Innovation, von Konstruktion und Emotion. 240 S., 2002, 24,40 €

Die Schriftenreihe erscheint im Centaurus Verlag, Herbolzheim



Berichte - Meinungen - Informationen

Martin Rauch/Ekkehard Wurster/Jutta Spranz

Versuch über potemkinsche Dörfer an der Hochschule

oder Wie viel Erziehungswissenschaft darf es denn sein?

Die Hochschulen müssen lernen, auch mit unangenehmen Untersuchungsergebnissen der Evaluation verantwortungsvoll und positiv umzugehen. Wolfgang Schwark

Um es vorweg zu nehmen: Hier ist nicht zu berichten über Täuschungsversuche wie beim literarischen Vorbild, den bekannten Gebäudeattrappen, die nicht vorhandene Dörfer vortäuschen sollten. Vielmehr soll durch ein kleines empirisches Projekt Klarheit geschaffen werden über das tatsächliche Studienverhalten in den Lehramtsstudiengängen. Fassadenbau liegt allenfalls insofern vor, als alle einschlägig Beteiligten (Ministerium, Institute, Prüfungsamt, insbesondere die Studierenden selbst) schon immer Hinweise hatten und vermuten konnten, dass zwischen Papier- und Realform des Studiums Unterschiede bestehen, dass insbesondere die Erziehungswissenschaft eine eher untergeordnete Rolle im Lehrstudium spielt. Dass die Initiative von einem Schulpädagogen und seinem Institut EW I ausgeht, das diese Untersuchung ausdrücklich unterstützte, hat mit der beginnenden Evaluation aller erziehungswissenschaftlichen Institute in Baden-Württemberg zu tun. Viel spricht dafür, dass die im Folgenden analysierte Situation keine spezifisch erziehungswissenschaftliche ist, sondern quer durch die Fächer auf die Lehramtsstudiengänge insgesamt übertragbar ist. Zumindest legt dies die vergleichbare Datenlage (als Papierform) zwischen Richt-

stundenzahl und Pflichtstundenzahl am Beispiel des Faches Deutsch nahe. Jedem Institut an der Hochschule wird angeboten, die Daten in EW (Abb. 1+2) als Grundlage einer Erhebung in den Fächern seines Instituts zu verwenden und insofern Vergleiche zu ermöglichen.

Analyse von Studienbüchern zur Erfassung des Studierendenverhaltens

Im Zusammenhang mit der Institutsevaluation wurde diskutiert, in welcher Form Daten erhoben werden. Vermisst wurden bei der Planung von Evaluationsaktivitäten bisher untersuchter Institutionen Überlegungen, wie eigentlich die Klientel all unserer Bemühungen, die Studierenden, evaluiert werden. Bei Formen der Leistungsmessung in der Schule wird zurecht bemängelt, dass im Zweifelsfall die Schülerschaft als Ursache aller Schulprobleme eingeschätzt wird. Daher steht heute im Mittelpunkt der Evaluationsbemühungen (z.B. PISA) nicht die Lernerevaluation, sondern die umfassendere Systemevaluation. Es hieße aber das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn jetzt nur noch eine bestimmte eingeschränkte System- und keine Lernerevaluation mehr betrieben würde, obwohl gerade bei der Systemevaluation die Lerner mit evaluiert werden sollten. Es geht in erster Linie um die Erfassung des Studierendenverhaltens; hier sollten das Institut aus der Situation individueller Einschätzungen herauskommen.

Natürlich wären übliche Verfahren denkbar gewesen wie schriftliche Befragungen, mündliche Interviews, Gruppendiskussionen usf. Als Verfahren der Wahl wurde hier die Auswertung von Studienbüchern gewählt. Sie geben für unsern Zweck am Ende des Studiums am besten Auskunft über Zahl und Art besuchter Veranstaltungen. Es war eine Vollerhebung möglich mit 195 Studienbüchern. Damit konnte ein kompletter Prüfungsjahrgang der zweiten Jahreshälfte 2002 erfasst werden.

Dokumentenanalyse (Analyse von Studienbüchern) als geeignetes Verfahren, tatsächliches Studienverhalten zu erfassen

Wie die Untersuchung¹ zeigt, ist eine Dokumentenanalyse (Analyse von Studienbüchern) ein geeignetes Verfahren, um tatsächliches Studienverhalten zu erfassen, d.h. einerseits

- die Wahl von Veranstaltungen durch Studierende als auch (in umgekehrter Sicht)
- die Anwahl von Veranstaltern.

Dabei spielen institutionelle Rahmenbedingungen wie Prüfungs- und Studienordnungen eine erhebliche Rolle.

Studienbücher sind nur informelle Dokumente (etwa im Unterschied zu Scheinscheckheften), dennoch wurden sie durchgängig sorgfältig geführt, obwohl ihre Funktion den Studierenden durchaus unklar ist. 1994 der registrierten 2174 Veranstaltungen waren mit Unterschrift im Studienbuch versehen, d.h. mehr als 90% der besuchten Veranstaltungen ließen die Studierenden abzeichnen.

Prüfungsordnungen regeln die Studierendauer; sie unterscheiden zwischen Pflichtstunden und Richtstunden. Fatal im Hinblick auf die Erziehungswissenschaften ist, dass es nur etwa halb so viele Pflicht- wie Richtstunden gibt. Diese Situation wird noch verschärft durch die Praxis („Studium verschlanken“), die Pflichtzahl in der derzeit gültigen Prüfungsordnung (PO) gegenüber der vorausgehenden PO

Prüfungsordnung (PO)	Stufenschwerpunkt			gesamt
	Grundschule	Hauptschule	Realschule	
alte PO GH-Lehrer	17	16		33
neue PO GH Lehrer	83	20		103
alte PO R Lehrer			59	59
gesamt	100	36	59	195

Abb. 1 Zusammensetzung der Stichprobe: Verteilung der Studierenden auf Stufenschwerpunkt und Prüfungsordnung



nochmals zu senken (von 12 auf 10 bzw. 8), sodass nicht einmal mehr die Hälfte der Richtstundenzahlen verpflichtend ist. Daran ändern auch die auf der PO aufbauenden Studienordnungen nichts; sie schreiben einfach die Regelungen der PO fort und füllen sie allenfalls inhaltlich aus.

Vergleich der erziehungswissenschaftlichen mit der Gesamtzahl aller Veranstaltungen

Um einen Überblick zu erhalten, wurden in einem ersten Schritt nur die Zahl der insgesamt besuchten Veranstaltungen und die Zahl der Veranstaltungen aus den Bereichen der Erziehungswissenschaften erhoben (s. Abb 3). (Erziehungswissenschaft bezieht sich auf die beiden in EW I zusammengefassten Studienfächer Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik mit Grundschulpädagogik.) Im gesamten Studium belegte der/die Studierende im Mittel Veranstaltungen in einem Gesamtumfang von 122 Semesterwochenstunden (SWS), verteilt auf eine Studienzeit, die zwischen 6 und 8 Semestern liegt. „Fleißige“ Studierende kamen auf über 160 SWS (immerhin noch gut 6 % der Gesamtgruppe), andere bewältigten das Studium mit einem Gesamt von weniger als 80 SWS (6,7 %).

Auf EW entfielen davon im Mittel 22,3 SWS, d.h. 18,3 % (der insgesamt besuchten Veranstaltungen). Mit anderen Worten: Es sind nicht einmal ein Fünftel aller Veranstaltungen mit erziehungswissenschaftlicher Thematik. Bemerkenswert ist, dass die Streuung zwischen 4 und 48 SWS der besuchten EW-Veranstaltungen lag, über die Hälfte (53,3 % der Studierenden) belegte nur 20 oder weniger SWS in EW. Die Studierenden der Untersuchungsgruppe verteilten sich wie folgt auf die Varianten der Prüfungsordnungen, differenziert nach Lehrämtern (s. Abb. 1).

Der Vergleich der Gesamtzahl der belegten Veranstaltungen, differenziert nach den Prüfungsordnungen, bringt folgendes Ergebnis:

- alte PO GH im Mittel belegt 116 Stunden gegenüber einem Soll von 124
 - neue PO GH im Mittel belegt 117 Stunden gegenüber einem Soll von 120
 - alte PO R im Mittel belegt 133 Stunden gegenüber einem Soll von 130 Stunden.
- Auch hier darf die alleinige Betrachtung des Mittelwerts nicht darüber hinwegtäuschen, dass in jeder Gruppe etwa die Hälfte der Studierenden unter diesem

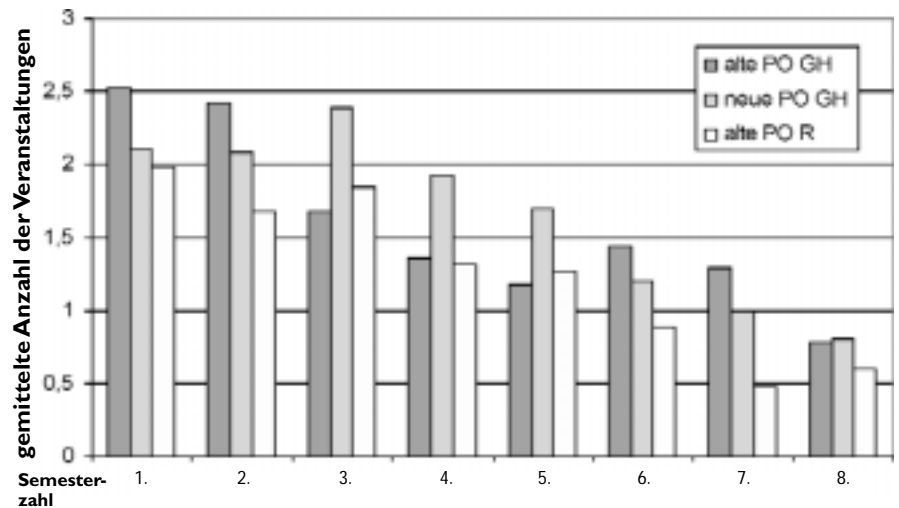


Abb. 2 Verteilung der jeweiligen Mittelwerte der besuchten EW-Veranstaltungen in den einzelnen Semestern (N=33, 103, 59)

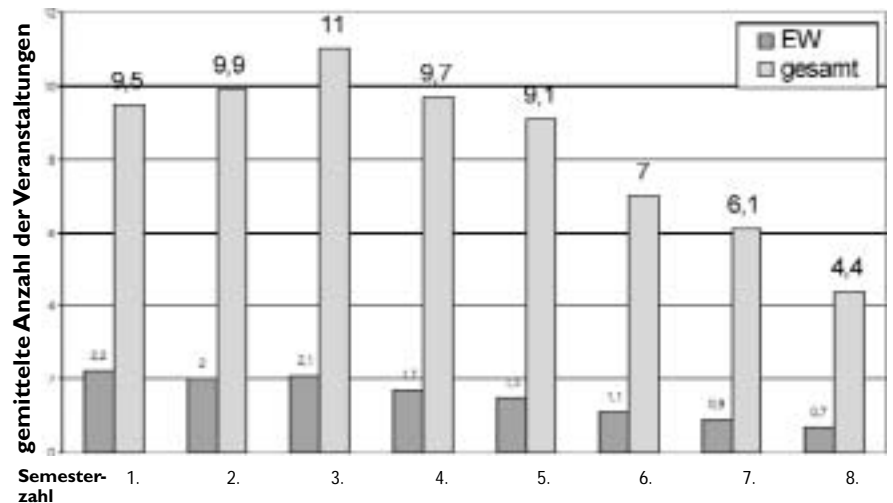


Abb. 3 Menge der Veranstaltungen (im Mittel): EW und gesamt (N=195)

Wert liegt. Verbesserungsmaßnahmen müssen daher erreichen, eine Mindestbelegung von Veranstaltungen für diejenigen zu sichern, die es sich mit dem Studium eher leicht machen; ist die Annahme so falsch, dass es sich dabei um solche Studierende handelt, mit denen ihre Kollegien später wenig Freude haben?

Belegungspraxis im Studienverlauf in EW und bei Berücksichtigung aller besuchten Veranstaltungen

Erhoben wurde die Belegung je Semester. Auf dieser Grundlage sind Aussagen möglich, wie sich Studierende im Studienverlauf durch Veranstaltungsbesuche engagieren. Wir stützen uns dabei auf absolute Belegungszahlen (also Anzahl der Veranstaltungen und nicht Stundenzahl).

Unabhängig von Prüfungsordnungen beginnt das EW-Studium stark und nimmt dann kontinuierlich ab bis zu einem Drit-

tel des ursprünglichen Engagements.

Dies kann ganz gegensätzlich interpretiert werden:

- Die Studierenden belegen im Grundstudium sehr viel und können dann entsprechend „zurückfahren“.
- Es wird schon „schwach begonnen und dann stark nachgelassen“.

Nimmt man nur EW wie im vorliegenden Fall, sind zwischen 2 und 2,5 Veranstaltungen je Semester im Grundstudium ausgesprochen wenig, so dass leider eher b zutrifft. Es fällt auf, dass nach alter PO GH im Unterschied zu den beiden andern PO ge-

gen Studierende eine Zunahme der Belegung zu verzeichnen ist. Hier wird in einem Endspurt das Stunden-Soll noch erreicht oder von Einzelnen sogar überschritten. Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden gibt es (entgegen einem weit verbreiteten Vorurteil, dass männliche Studierende im Lehrstudium sich weniger engagieren) keine erheblichen

Differenzen im Studienverhalten, was die Belegungspraxis betrifft.

Welch überschaubaren Anteil die Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium verglichen mit dem Gesamtstudium hat, zeigt exemplarisch das Diagramm 2 (Abb. 3).

Differenzierte Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen

Im dritten Teil der Untersuchung ging es um eine differenzierte Betrachtung der insgesamt 2.174 Veranstaltungen in EW, welche die 195 Studierenden belegten.

Bei der Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse der vergangenen - und somit für die erfassten Studierenden in Frage kommenden - Semester, stießen wir auf insgesamt 94 Lehrende, die im Bereich der Erziehungswissenschaften Lehrangebote machten. Wir unterscheiden diese 94 Lehrenden nach Professorenschaft (P), Mittelbauangehörigen (Mb) und Lehrbeauftragten (Lb). Von den 94 Lehrenden, die mit unterschiedlichem Deputatsumfang den drei Fächern zuzuordnen sind, entfallen auf „Allgemeine Pädagogik“ 26, auf „Schulpädagogik“ 54 und auf „Grundschulpädagogik“ 14. Die unterschiedliche Zahl im Veranstaltungsumfang der einzelnen Fächer spiegelt sich im Verhältnis der Lehrenden wider:

- Allgemeine Pädagogik: 556 Veranstaltungen
- Schulpädagogik: 1063 Veranstaltungen und
- Grundschulpädagogik: 178 Veranstaltungen.

Bei der Zuordnung der Veranstaltungen zu der Gruppe der Professoren, der Mittelbauangehörigen oder der Lehrbeauftragten unterschieden wir drei Veranstaltungsarten, die nicht immer eine gleichermaßen eindeutige oder unmissverständliche Zuordnung zuließen. Insbesondere erwies sich die Zuordnung der ILL-Veranstaltungen (Integriertes Lehren und Lernen) als nicht immer eindeutig.

Obwohl die jeweiligen Größen der Veranstaltergruppen nahe beieinander liegen, sind die Belegungsumfänge in den drei Gruppierungen sehr unterschiedlich.

Erst ein genauer Blick darauf, wie viele Veranstaltungen bei einzelnen Personen belegt worden sind, gibt näheren Aufschluss darüber, ob sich diese Unterschiede über alle Veranstalter in den einzelnen Gruppierungen gleichermaßen verteilen oder ob es u.U. nur einzelne Veranstalter sind, die besonders hoch frequentiert zu

	Professoren (N=30)	Mittelbauangehörige (N=30)	Lehrbeauftragte (N=34)
Einfache Veranstaltungen	822	786	158
Veranstaltungen mit zwei Veranstaltern	188	27	2
ILL-Veranstaltungen	114	75	2
Verteilung der insgesamt 2174 Veranstaltungen	1124	888	162

Abb. 4 Verteilung der Lehrenden und Zahl der belegten Veranstaltungen dieses Prüfungsjahrgangs

einer derartigen Verzerrung beitragen. Dabei zeigt sich:

- Pensionierte Professoren hatten vereinzelt so hohe Nachfrage wie Kollegen, die aktiv im Dienst sind,
- Professoren im Dienst wurden vereinzelt kaum nachgefragt.

Im Mittel wurde von den 195 Personen, deren Studienbücher analysiert worden sind, eine *einzelne Professorin* oder ein *einzelner Professor* 39 mal als Veranstalter genannt - selbstverständlich sind Mehrfachnennungen jedes einzelnen Studienabgängers möglich.

Bei den *Mittelbauangehörigen* liegt der Mittelwert bei 34,3 und die Bandbreite gar zwischen 0 und 298 Nennungen.

- Ein einzelner Mittelbauangehöriger deckte beinahe ein Drittel (genau: 29 %) der insgesamt bei Mb-Veranstaltern genannten und besuchten Veranstaltungen ab.
- Ein Drittel der Veranstalter im Mittelbau wurde *wenig* nachgefragt.

Bei den *Lehrbeauftragten* bewegte sich alles erwartungsgemäß in bescheideneren Bahnen. Im Mittel waren es nur knapp 5 Nennungen, bei einer Bandbreite von 0 bis 27.

- Nur 4 der über 30 Lehrbeauftragten wurden nennenswert nachgefragt (10 und mehr Teilnehmende).

- Selbst bei den Lehrbeauftragten gab es vereinzelt Kooperationsveranstaltungen.

Was die *Veranstaltungsart* betrifft, wurde fast die Hälfte der Veranstaltungen in Seminarform besucht. Gut 10 % waren Vorlesungen und die nur 23 Übungen entsprachen etwa 1 %. Eventuell liegt speziell bei den Vorlesungen eine Unterschätzung des Wertes vor, da hier eine Attestierung nicht unbedingt als so notwendig eingeschätzt wird.

Es sei daran erinnert, dass sich alle Aussagen zunächst einmal auf die untersuchten 195 Absolventen eines Prüfungssemesters beziehen. Wie hoch ist allerdings die

Wahrscheinlichkeit, dass es sich nicht um einen typischen Jahrgang handelt, sondern um einen, der sich grundsätzlich von anderen in seinem Studienverhalten unterscheidet?

Konsequenzen

Eine Verbesserung der Situation könnte folgendermaßen erreicht werden:

- Zunächst sollte das problematische *Verhältnis* zwischen den Anforderungen in EW und den Fächern zugunsten EW verschoben werden. Probleme in der Schulpraxis sind stärker pädagogisch-psychologischer, weniger fachlicher Natur. Es sollte ein gleichgewichtiges Verhältnis zwischen EW, Schulpraxis, Fach 1 und Fach 2 angestrebt werden.

- Die Studienverpflichtung in der neuen PO ist so zu erhöhen, dass die Schere zwischen Pflichtstundenzahl und Richtstundenzahl geschlossen wird. Statt des derzeitigen Verhältnisses von 10 zu 20 wäre ein Verhältnis 16:20 denkbar. Dies ließe sich leicht erreichen, wenn statt des einen Hauptseminars deren zwei (wie früher!) vorgeschrieben würden und beiden Hauptseminaren je ein Seminar vorgeschaltet würde (plus 6 SWS = 3 Veranstaltungen). Ziel dieser Maßnahme wäre, für die Hälfte der Studierenden, die es sich mit dem Studium in EW allzu bequem machen, ein Mindeststudium in EW von 16, besser 20 SWS zu sichern; die andere Hälfte belegt diese Zahl ohnehin, für sie bedeutete diese Maßnahme keine Studienverschärfung

- Damit einher gehen müsste die längst überfällige Verlängerung der Studiendauer auf 8 Semester. Dies wäre auch kein Verstoß gegen die Tendenz, Studien zu verkürzen, nicht zu verlängern; das Lehrestudium in Baden-Württemberg (GHR) war schon immer ein Rumpfstudium, kein



akademisches Vollstudium, auch wenn Verbesserungen seit der Zeit, als ich (Martin Rauch, Anm. der Red.) in Freiburg studierte (1959-61), unverkennbar sind (damals 4 Semester „Studium“, direkt anschließend Voll-Volksschullehrer). Studienverkürzung ist angebracht in Fächern, deren Absolventen im Schnitt 28 Jahre alt sind, dies trifft auf unsere Studien nicht zu. - Die derzeitige Auslastung an Veranstaltungen lässt durchaus eine damit verbundene Erhöhung der Studierendenzahl zu, allerdings nur, wenn wenig nachgefragte Veranstaltungen sich stärker füllen und

überfüllte Veranstaltungen in der Teilnehmerzahl reduziert werden; dies ist durch Absprachen und Regelungen im Institut durchaus möglich.

- Natürlich würde die Situation für Unterrichtsräume sich verschärfen; erstens ist eine Raumerweiterung schon in Sicht, zweitens müsste möglicherweise von der Luxussituation Abschied genommen werden, dass sich jeder seine Zeiten selbst aussucht. Schon eine Kontingentierung „entweder Mo-Mi oder Mi-Fr“ schüfe in Verbindung mit der Verlängerung von Veranstaltungszeiten bis zum Abend ganz un-

erwartete Raumreserven.

Um die Eingangsfrage im Untertitel zu beantworten: Ein bisschen mehr Erziehungswissenschaft als derzeit dürfte es schon sein, um junge Menschen auf die Anforderungen vorzubereiten, die der lohnende, aber nicht ganz einfache Lehrerberuf mit sich bringt. :•

Anmerkung

1) Eine personell anonymisierte Fassung des ausführlichen Projektberichts ist bei den Autoren erhältlich.

Ute Bender

Zwischen Rezept und Reflexionshilfe

Allgemeine Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

„Durch Lehren das Lernen unterstützen und anleiten“ gilt gemäß der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ als übergeordnete Aufgabe von Lehrkräften (Terhart (Hrsg.) 2000, 47f.). Für diese Tätigkeit erscheint die Allgemeine Didaktik, die Wissenschaft vom organisierten Lehren und Lernen, im Verbund mit den Fachdidaktiken als genuine Bezugswissenschaft. Schließlich beansprucht sie, durch grundlegende strukturelle Überlegungen zur Analyse und Modellierung von Unterricht beizutragen (Jank/Meyer 1997, 71/92). - Nun aber zeigen zahlreiche Befragungen, dass das an der Hochschule erworbene Wissen nach Einschätzung berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer wenig Relevanz für die Unterrichtstätigkeit hat und Lehrende als „Autodidakten“ vornehmlich aus eigenen Erfahrungen lernen. Gerade die erziehungswissenschaftlichen Studien werden als wenig praxisrelevant kritisiert (Hermann 1999, 41-43; Terhart u.a. 1994, 196; Bohnsack 2000, 60-62/101-104).

Während Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Studierende und Referendare folglich mehr Praxisbezug im Studium wünschen und die mangelnde Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung beklagen, weist die Wissensverwendungsforschung jenen Anspruch in aller Deutlichkeit zurück: Wissenschaftliches Wissen sei

mit der Praxis des Lehrerhandelns gänzlich unvereinbar; man habe stattdessen von einer grundsätzlichen Differenz von „Wissen“ und „Können“ auszugehen (Dewey 1997; Bommers/Dewey/Radtke 1996; Radtke 1996). Diese Differenzannahme bleibt innerhalb der Lehrerausbildungsforschung jedoch nicht unwidersprochen: Vertreter/innen der sogenannten Integrationsthese gehen im Gegenzug davon aus, dass wissenschaftliches und professionelles Wissen trotz Verschiedenheit prinzipiell aneinander anschlussfähig und im Rahmen der Lehrerbildung zu verknüpfen seien (Nölle 2002; Koch-Priewe 2002).

Mit der Frage nach dem Verhältnis von „Wissen“ und „Können“ ist einer der zentralen Aspekte der Professionalisierungsdebatte der letzten Jahre benannt - wobei sich die Lehrerprofessionalität als äußerst komplexes „Begriffskonstrukt“ herausgestellt hat, das über eindimensionale Zugänge keinesfalls zu erfassen ist (Dirks/Hansmann 2000, 29f.). Wenn im Folgenden also einige Überlegungen zur Bedeutung der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu möglichen Zusammenhängen mit der späteren Berufstätigkeit angestellt werden, ist damit nur ein Aspekt unter vielen anderen angesprochen, die im dynamischen Professionalisierungsprozess von Lehrkräften eine Rolle spielen.

Allgemeindidaktische Modelle als Rezepte zum Verfassen von Unterrichtsentwürfen

„Dies ist keine akademische Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Stand der Theorienbildung, sondern eine hemdsärmelige und oft parteiische Anleitung zum Schreiben von Unterrichtsentwürfen“, beginnt Meyer seinen bekannten „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ (Meyer 1980, VII). Dort rekurriert er auf drei allgemeindidaktische Modelle, um zu demonstrieren, wie ein solcher Entwurf sachgerecht verfasst werden könne.

Didaktische Modelle erfüllen hier die Funktion einer Gliederungs- und Formulierungshilfe für Novizen. Sie stellen das Vokabular und die notwendigen Schemata bereit, um die individuellen Überlegungen professionell zu verschriftlichen. Dies hat zwar gelegentlich zur Folge, dass Unterrichtsentwürfe in stereotypisierender Weise geschrieben und mit „Scheinbegründungen“ ausgestattet werden, aber angesichts der Notwendigkeit für Berufsanfänger/innen, ihren Unterricht in zahlreichen Prüfungssituationen zu legitimieren, gewinnen solche „Rezepte“ durchaus gewisse Berechtigung. Selbstverständlich kann die Allgemeine Didaktik als Wissenschaft sich mit dieser anspruchslosen Rolle nicht zufrieden geben.



Allgemeine Didaktik als Hintergrundwissen zur Analyse von Unterricht

Sowohl im Rahmen der Differenzthese als auch der Integrationsthese erhält die Allgemeine Didaktik weitergehende Aufgaben. Nach Auffassung der Wissensverwendungsforschung haben wissenschaftliche Ausbildungsprozesse für Lehrerinnen und Lehrer der Differenz von Wissen und Können Rechnung zu tragen und insbesondere zwei Funktionen zu erfüllen: „Zum einen werden dem Auszubildenden ... durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber befinden, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt.“ (Dewe 1997, 239f.) Zum zweiten würden - und hier ist auf das im Vorstehenden skizzierte „Handwerkszeug“ zu verweisen - die Auszubildenden in die Lage versetzt, ihr unterrichtliches Handeln nachträglich zu legitimieren.

Praktikerwissen und wissenschaftliches Wissen blieben bei Novizen jedoch eher unverbunden nebeneinander stehen und erst im Zuge der Lehrerfortbildung trage wissenschaftliches Wissen dazu bei, Können zu reflektieren und zu versprachlichen (Radtke 1996, 249f.). Demzufolge sollten Studierende an der Hochschule in erster Linie lernen, „was man über Erziehung in der Organisation Schule wissen kann“ (ebd., 249). Schulpraktika gelten keineswegs als „Probepaxis“ für angehende Lehrer/innen, sondern als Gelegenheit zur Beobachtung und zur Weiterentwicklung von Theorie.

Die Wissensverwendungsforschung setzt somit voraus, dass Studierende über solide didaktische Kenntnisse verfügen: Didaktische Modelle dienen nicht nur als „Rezepte“ zur Legitimation von Unterricht, sondern darüber hinaus als theoretische

„Augen“ bei der Unterrichtsanalyse. Die Ergebnisse solcher Beobachtung sind im Rahmen von Hochschulveranstaltungen mit didaktischen Theorien in Verbindung zu bringen und zu generalisieren.

Allgemeindidaktische Modelle als Hilfe zur Gestaltung und Reflexion von Unterricht

Im Kontext der Integrationsthese hat insbesondere Koch-Priewe auf der Basis wissenspsychologischer empirischer Studien (Bromme 1981; ders. 1992 u.a.) herausgearbeitet, dass Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung sehr wohl auf Aspekte und Strukturen didaktischer Modelle rekurrieren, „obwohl sie das selbst nicht so erleben“ (Koch-Priewe 2000, 157). Erfahrene Lehrkräfte speicherten ihr Wissen als teils bewusstes, teils unbewusstes „Fallwissen“ in Form unzähliger „Aktivitätsszenarien“, welche auch fallorientierte „Wissensbrocken“ enthielten (Koch-Priewe 2000, 155). Während des Unterrichts wirke das szenarische Wissen nicht bewusst handlungsleitend, sondern als „tacit knowledge in action“ (vgl. Altrichter 2001, 57). Fallwissen müsse vom Individuum situationsspezifisch und prozessual konstruiert und könne keinesfalls an Hochschulen gelehrt werden. Dort sei vielmehr die Fähigkeit zur differenzierten Reflexion unterrichtlichen Handelns mit Hilfe didaktischer Theorien zu erwerben. An ausgewählten Fallstudien könnten Studierende lernen, allgemeindidaktische Strukturmomente von Unterricht zu erkennen und Unterrichtssituationen zu analysieren (Koch-Priewe 2000, 161f.). Hierzu sei ein differenziertes Netz didaktischer Kategorien aufzubauen (Nölle 2002, 64f.). Praktika ermöglichten den Novizen, ihr eigenes

„Fallwissen“ zu entwickeln. Um zu verhindern, dass Berufsanfänger/innen die Handlungsmuster von Experten lediglich imitierten, sei die Reflexion der Praktika entscheidend: Studierende benötigten dringend „nicht nur transferiertes oder transformiertes wissenschaftliches Wissen, sondern Hilfestellung dabei, sich die eigenen Erfahrungen reflexiv verfügbar zu machen“ (Kolbe 1997, 135).

Aus Sicht der Integrationsthese dienen didaktische Theorien folglich als Reflexionshilfe im Umgang mit dokumentierten oder selbst erfahrenen Unterrichtssituationen und als Hintergrund der Unterrichtsvorbereitung.

Resümee

Im Kontext aktueller Forschungen zum Lehrwissen und Lehrerhandeln ist die Allgemeine Didaktik als wichtiger Bestandteil des Lehramtsstudiums zu identifizieren. Ihre vielfältigen Funktionen kann sie gleichwohl nur dann wahrnehmen, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer eine umfassende didaktische Wissensbasis erwerben und sich nicht damit zufrieden geben, didaktische Modelle als stereotype Leerformeln zu reproduzieren. :•

Literatur

Altrichter, Herbert (2001): The Reflective Practitioner. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (2001), H. 2, S. 56-60. - Dewe, Bernd (1997): Grenzen der Didaktik. In: Keuffer, J./Meyer, M. A. (Hrsg.) (1997): *Didaktik und kultureller Wandel*. Weinheim. S. 220-248. - Koch-Priewe, Barbara (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In: Bayer, M. u.a. (Hrsg.) (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn/Obb.*, S. 149-169. - Koch-Priewe, Barbara (2002): *Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002), S. 1-9. Eine ausführliche Literaturliste ist bei der Autorin erhältlich.

Gabriele Metzler/Daniel Metzger

Welche Zukunft hat der AWT-Bereich im Rahmen der Bildungsreform?

3. AWT-Symposium (Arbeit, Wirtschaft, Technik)

Das nunmehr 3. AWT-Symposium im Oktober 2002 an unserer Hochschule war von besonderer Wichtigkeit. Es stand ganz im Zeichen der Auseinandersetzung um die für das Jahr 2004 anvisierte „Neue Bildungsreform“.

Wiederum kamen die Symposiumsteilnehmer/innen aus den baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen, dem Kultusministerium, den Schulämtern und Oberschulämtern, den Studienseminaren (Referendarausbildung) sowie den

Schulen, vertreten durch Schulrektoren und Lehrer/innen des AWT-Schwerpunktbereichs an Hauptschulen, zusammen, um über die im Zuge der Reform dringliche Thematik weitreichender, in manchen Punkten geradezu „revolutionär“, d.h. um-



stürzlerisch, anmutender Veränderungen zu diskutieren. Für die Teilnehmer/innen des ganztägigen Forums stand vor allem die Frage nach dem Fortbestand oder der möglichen Zerschlagung des einst als „Kern- und Kristallisationszentrum der Hauptschule“ angesehenen AWT-Bereichs (AWT = Arbeit, Wirtschaft, Technik) im Mittelpunkt des Diskurses.

Im Zentrum der Rede des Rektors Wolfgang Schwark stand, dass die Hochschule, nicht zuletzt durch die PISA-Studie, in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess begriffen sei, der vor Neuerungen nicht halt mache. Insbesondere stelle auch die neue Bildungsreform eine wesentliche Herausforderung für die mit der Lehrerbildung betrauten Institutionen dar. Des Weiteren äußerte sich Prof. Schwark, Mitglied des renommierten Bildungsrats, zur Umbruchssituation im Hochschul- und Schulbereich durch den sich vollziehenden Generationswechsel.

Interdisziplinarität statt Einzelkämpfertum

Christa Engemann, Regierungsschulrätin aus dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, stellte in ihrem Impulsreferat die gedankliche Konzeption und die wichtigsten Merkmale der „Neuen Bildungsreform“ unter besonderer Berücksichtigung der Fächerverbünde dar. Die Reform integriere die nach PISA notwendige, strukturelle Neuausrichtung, welche vorrangig ein hohes Maß an Interdisziplinarität und eine den Schulen zukommende Profilbildung und Freiraumgestaltung ermögliche. Demzufolge werden die Inhalte des Kerncurriculums durch die neu entwickelten, ergebnisorientierten Bildungsstandards bestimmt. Unter Wahrung dieser Standards böte sich den Schulen die Möglichkeit, so Frau Engemann, ein Drittel der Curriculumgestaltung eigenständig vorzunehmen. Die Bildungsstandards markierten die Zielfestschreibung der Ausbildungs- bzw. Wissens- und Kompetenzvermittlung, die unter Berücksichtigung des durchgängigen Wertehorizonts am Ende des jeweiligen Bildungsganges stünden. Festlegungen bezüglich der Bildungsstandards erfolgten, beginnend mit dem zweiten Schuljahr, in jeweils zwei Jahresschritten. Bezugnehmend auf die konkrete Ausgestaltung im Hauptschulbereich verwies Frau Engemann auf die völlig neu konzipierten Fä-



Abb. 1 Eröffnung des Symposiums durch Dr. Gabriele Metzler (stehend). Fotos: Anja Schüler

cherverbünde, deren Ausgestaltung den aktuellen Anforderungen der Bildungsreform gerecht würden.

Ein weiterer wichtiger Baustein der Bildungsinnovation sei die freie Ausgestaltung der Stundenverteilung an den Schulen. In der Grundschule würden beispielsweise in den Klassenstufen I bis IV für das Fach Deutsch 26 Stunden als Kontingent festgelegt. Die konkrete Verteilung der Stundenzahl und die damit verbundene Schwerpunktsetzung obliege den Schulen. Die festgelegten und für alle Schulen Baden-Württembergs einheitlich konzipierten Diagnosearbeiten (derzeit im Zweijahresrhythmus anvisiert) böten, so die Referentin, die Möglichkeit des rechtzeitigen Erkennens von Stärken und Schwächen der Schüler/innen und entsprächen insofern auch der Intention der Bildungsstandards. Die Referentin ließ keinen Zweifel daran, dass die im Hauptschulbereich vorgenommene Neuschöpfung der vier Fächerverbünde wesentlich zur Erhöhung des Lernerfolgs und zum - seitens des Kultusministeriums favorisierten - integrativ-interdisziplinären Denken und Handeln bei den Schülerinnen und Schülern der Hauptschule beitrüge. Im Rahmen dieser neuen Konzeption gäbe es nunmehr eine Aufteilung in Kernfächer und sogenannte Fächerverbünde. Die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Katholische Religionslehre bzw. Evangelische Religionslehre und Ethik blieben im Kern erhalten und stünden weiter im Zeichen der Vermittlung fachspezifischen Wissens.

Das Novum der Fächerverbünde

Die integrativ-interdisziplinäre Zielsetzung werde durch die vier Fächerverbünde der Hauptschule, „Welt - Zeit - Gesellschaft“, „Materie - Natur - Technik“, „Wirtschaft - Arbeit - Gesundheit“ und „Musik - Sport - Gestalten“ maßgebend bestimmt. Sprach-



Abb. 2 Christa Engemann referiert über die „Neue Bildungsreform“.

und Kommunikationsfähigkeit sowie problemorientiertes und analytisch-strukturierendes Denken habe eine Schlüssel-funktion in Bezug auf das Erschließen der hochkomplexen Welt, in der sich die Schüler/innen bewegten. Christa Engemann sprach von der Neugestaltung bestimmter, die Fächergrenzen sprengender Hochschul-Studiengänge, wie z.B. den „Life Sciences“, angeboten von der Universität Konstanz. In diesem neuen Studiengang erfolge eine Verknüpfung von naturwissenschaftlichen Basiskennnissen, die in verpflichtenden, aufeinander aufbauenden Elementarkursen vermittelt werden (in Biologie, Chemie, Physik, Mathematik und Informatik) sowie diversen frei wählbaren Modulen. Diese sind sowohl den Natur-, Geistes- als auch den Gesellschaftswissenschaften entnommen. Gefördert werden so vor allem interdisziplinäres und kreativ-vernetztes Denken. Der Erwerb von ausschließlich fachspezifisch begrenztem Wissen müsse in allen Bereichen aufgrund der vielschichtigen Veränderungen der Lebensbezüge und der rasant fortschreitenden Naturwissenschaften dringend überdacht werden und durch fächerübergreifendes, verknüpfend-kombinierendes Denken und Handeln ersetzt werden.

Die Fächerverbünde mit ihren jeweiligen Schwerpunkten bildeten komprimierte Wissensseinheiten, so Christa Engemann, sie ergänzten sich aber auch und hingen untereinander eng zusammen. Die hochkompetente (Mit-)Initiatorin des Verbundgedankens sprach in diesem Zusammenhang von einer gelungenen Integration des bisherigen AWT-Bereichs in die neu gegliederten Fächerverbünde. Auf eine äußerst positive Resonanz sei man bei den Lehrern und nicht zuletzt auch bei vielen gesellschaftlichen Gruppen, wie z.B. beim Bundesverband Deutscher Arbeitgeber (BDA), gestoßen.

Lehren aus der PISA-Studie

Im Verlauf der Bildungsplanarbeit seien die Schulen, so die Referentin, durch die Möglichkeit, ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen direkt an das Ministerium und an die Bildungsplankommissionen weiterzuleiten, in den Entwicklungsprozess maßgeblich mit einbezogen worden. Die Hochschulen, hier insbesondere vertreten durch Prof. Schwark, trügen ebenso zur Gestaltung dieser neuen Konzeption bei. Auch die Beteiligung vieler Eltern, insbesondere der Elternvertreter, ermögliche es, die Konzeption auf eine breite Basis zu stellen, so Christa Engemann. Angesprochen auf den bisherigen AWT-Bereich und dessen Verbleib, sprach die Regierungsschulrätin von der aus ihrer Sicht sinnvollen Integration der einzelnen AWT-Elemente in die neuen Fächerverbände. So integrierten drei der vier Fächerverbände den vollständigen oder modular ausgestalteten HTW-Bereich in sinnvoller und ergänzender Weise. Wesentliche Inhalte bzw. Elemente des Faches Technik fänden sich in allen vier Fächerverbänden dezidiert oder in impliziter Form wieder, z.B. Technik-Geschichte im Verbund „Welt-Zeit-Gesellschaft“. Frau Engemann stellte vor allem die Hauptschulen als Vorreiter einer maßgeblichen Entwicklung heraus, an der keine Schulart gänzlich vorbeikomme. Teamarbeit und Teambildung stünden an zentraler Stelle.

Keine Zerschlagung des AWT-Bereichs

Im Anschluss bezog sich Prof. Burkhard Sachs, zuständig für den Bereich Technik an der Pädagogischen Hochschule, in seiner kritischen Reflexion auf die bisherigen Vorstellungen der neuen Fächerverbände für die Hauptschule, insbesondere auf den, nach seiner Auffassung, intendierten „Wegfall“ des AWT-Bereichs. Im Kern stellte sich für den ausgewiesenen Technikdidaktiker die zentrale Frage nach dem *Verbleib der Essentials des alten AWT-Bereichs* in der Konzeption der neu entwickelten Fächerverbände.

Sachs' Verständnis nach war die Etablierung des AWT-Bereichs ein grundlegender Reformschritt der siebziger und der darauf folgenden Jahre bzw. Jahrzehnte. Er enthielt die baden-württembergische Antwort auf die Reformdiskussion, die sich bundesweit mit der Zielsetzung der Hin-

führung der (Haupt-)Schüler/-innen zur Berufs- und Wirtschaftswelt unter dem Stichwort „Arbeitslehre“ etablierte. Der begrifflichen Setzung dieses neuen Verbunds, so Prof. Sachs weiter, sei eine breite und fundierte Diskussion vorausgegangen. Die damaligen Überlegungen hätten vor allem zu einer Zusammenführung und Weiterentwicklung von technischer, wirtschaftlicher und haushaltsdidaktischen Ansätzen geführt. Eine wichtige Intention lag jenseits der Qualifizierungsnotwendigkeit vor allem in dem Ansinnen, die Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten, um ihnen den Praxisschock zu ersparen sowie ihre beruflichen Möglichkeiten zu verbessern, so der Referent.



Abb. 3 Prof. Burkhard Sachs plädiert für den Erhalt des AWT-Bereiches als einem Fachverbund.

Rückblick auf die siebziger Jahre

Der neue Ansatz führte zur Einführung des Fächerverbunds AWT an den baden-württembergischen Hauptschulen im Jahre 1978. Während sich in Baden-Württemberg das kooperative Konzept und damit ein Fächerverbundsmodell durchsetzen konnte, etablierte sich beispielsweise in Berlin und Hessen das Konzept der konsequenten Fächerintegration mit einer stark ausgeprägten Projektausrichtung, was auf integrierenden und weniger auf fachlich differenzierenden Inhalten basierte. Der Vortragende verwies auf die Methodenvielfalt, die als Kernelement des baden-württembergischen Ansatzes betrachtet werden müsse. Im Gegensatz zum integrativen Verfahren werde das additive Konzept der hohen Komplexität der Wirklichkeit eher gerecht, da auch weiterhin fachspezifische Inhalte vermittelt werden. Der baden-württembergische AWT-Bereich wurde von daher bewusst als dreigliedriger Fachunterricht konzipiert und mit obligatorischen fächer-

verbindenden Elementen kombiniert. Ausgehend von diesen konzeptionellen Überlegungen verwies Prof. Sachs in Bezug auf die neuen Fächerverbände auf Probleme beim intendierten, jedoch keineswegs umfassend konkretisierten Zusammenwirken der Lehrer/innen. Ein wesentliches Argument für das damalige AWT-Konzept habe darin bestanden, dass den (Haupt-)Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg eine sowohl technische als auch gediegene hauswirtschafterisch/textile Ausbildung geboten werden sollte.

Erhalten und neu gestalten

Dieser Ansatz hatte seine besonderen Stärken, aber auch partielle Schwächen. Entgegen der ursprünglich *gender-neutralen* Ausrichtung erfolgte über die im Konzept verankerte Wahlmöglichkeit zwischen den Fächern Technik und Hauswirtschaft/Textiles Werken eine im wesentlichen sozialisationsbedingte Fächerauswahl, so dass die Jungen fast ausschließlich im Fach Technik zu finden waren, wogegen die Mädchen HTW präferierten. Die notwendige Reform des AWT-Konzepts, so Sachs, müsse im Sinne einer ausgewogenen Ausbildung und Erziehung beider Geschlechter den Zugang zu sowohl technischen wie hauswirtschaftlich/textilen Fragestellungen ermöglichen. Der von Burkhard Sachs anvisierte strukturelle Reformbedarf erstreckte sich jedoch auch auf bestimmte inhaltliche Felder des AWT-Bereichs, wo der Referent verbindlich eine stärkere Einbeziehung von Umweltfragen anmahnte. So betonte der Vortragende eindringlich, dass in der Weiterentwicklung und Reform des bewährten AWT-Konzepts, der als „Profilbereich“ der Hauptschule unbedingt erhalten werden müsse, ein hohes (Aus-)Bildungspotential liege. Von daher müsse das AWT-Konzept unbedingt als sowohl eigenständiger wie herausgehobener Fächerverbund im Rahmen der geplanten neuen Konzeption bestehen bleiben.

Kritik an den Fächerverbänden

In Bezug auf die Ausgestaltung der von Sachs im Grunde befürworteten Fächerverbände dürfe man keine beliebigen Neukombinationen, die den AWT-Bereich in Frage stellten, anstreben. Den geplanten Veränderungen müsse vielmehr eine



klare Erkenntnis über die vorhandenen Probleme und der damit notwendig gewordenen Reformschritte vorausgehen. Die Fächer selbst sollten dabei nicht als Gegenpol oder gar Verhinderer eines neuen Konzeptes gesehen werden. Man könne der hohen Komplexität der Wirklichkeit nicht mit einem Unterricht der beliebigen Inhalte erfolgreich begegnen.

„Notwendig“, so Sachs, „ist eine Strukturierung der Schule nach den verschiedenen Aspekten der Wirklichkeit.“ Die Fächer seien in diesem Zusammenhang keinesfalls didaktisch rückständig. Es sei laut Prof. Sachs schwer nachvollziehbar, dass sich der Begriff Technik im Fächerverbund „Materie-Natur-Technik“ wiederfinde, nicht aber in dem wissenschaftstheoretisch weit sinnvolleren Kontext „Welt-Zeit-Gesellschaft“. Die Technik sei nicht naturgegeben, vielmehr ist Technik das Resultat des menschlichen Denkens und Schaffens, mit der Zielsetzung, Arbeitsprozesse zu verbessern und Lebensqualität zu sichern. Der Begriff „Technik“ könne eben nicht mit dem Begriff „Natur“ in Verbindung gebracht werden. Stattdessen entspräche Technik einer künstlich geschaffenen Natur. Nicht zuletzt die philosophische Ausdifferenzierung des Begriffsspektrums „Technik“ bei Martin Heidegger liefere einen Begründungsansatz, welcher die Trennung des Terminus „Natur“ von der durch „Menschenhand“ entwickelten Technik herausstellt.

Zuordnungs-Kritik ließe sich auch am Verbund „Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“, insbesondere an der dritten begrifflichen Setzung, festmachen. Es fehle an der Berücksichtigung der politisch-gesellschaftlichen Dimension. Die bisherigen, inhaltlich klar strukturierten Fächer stellten laut Prof. Sachs die eigentlichen Ausgangsorte für fächerverbindende Ansätze dar. Wer keine Fächer zulasse, werde keine geordneten Einsichten, sondern Wirrnis bzw. ein als „Filz“ zu bezeichnendes Nicht-Verstehen erreichen.

Der Wegfall der Fachgrenzen hätte vor allem die Verwischung der leistungsorientierten Differenzierung zur Folge. Die Schüler/innen erhielten dann kein klares Bild mehr über ihre Stärken und Schwächen in den einzelnen Fächern. Dem Technikunterricht gehe es insbesondere um die Befähigung der Schüler, die technische Wirklichkeit zu beurteilen und zu verstehen und darum in ihr handlungsfähig zu



Abb. 4 Die „Schülerfirma“ S.O.F.A. stellt sich vor.

werden. Das Zurückdrängen der Fächer zur Verstärkung pädagogischer Elemente im Sinne von Interdisziplinarität ist nach Sachs kein angemessener Ansatz, da die Fächer vielmehr die Agenten des pädagogischen Prozesses und nicht ihre Widersacher sind. Es gäbe somit keine stichhaltige Begründung für das Zerschlagen des AWT-Verbunds. Prof. Sachs plädierte eindringlich dafür, die bereits vorgenommenen Setzungen noch einmal zu überdenken.

Workshop-Arbeit

Im Anschluss an die beiden Impulsreferate bot sich die Möglichkeit einer Frageunde, in der insbesondere eine Revision der neuen Fächerverbünde bzw. deren Bezeichnungen angemahnt wurde. Rückfragen, vor allem bezogen auch auf die Zusammensetzung und Koordinierung der diversen Bildungsplankommissionen und deren Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, schlossen sich an.

Der Nachmittag stand ganz im Zeichen der Workshop-Arbeit. Die erste Gruppe beschäftigte sich mit dem Thema: „Wo bleiben die unverzichtbaren Inhalte [Fächerkerne] in den Fächerverbänden?“. Ein weiterer Workshop stellte die Auswirkungen des Reformkonzepts auf die Lehrer/innenausbildung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Workshoparbeit konzentrierte sich auf den Versuch, den jeweiligen Verbänden eine logisch-sinnvolle Strukturierung zu geben. Im Verbund „Materie-Natur-Technik“ sahen die Teilnehmer/innen vor allem die Fächer Biologie, Chemie, Physik sowie Teilinhalte aus Technik und dem HTW-Bereich angesiedelt. Sachs' Kritik wurde nachdrücklich unterstützt und mündete in einen dringenden Appell der Teilnehmer/innen, den AWT-Bereich als Verbund bestehen zu lassen.

Die zweite Gruppe beschäftigte sich mit den notwendigen Veränderungen in Be-

zug auf die Lehrerbildung. In der Diskussion stellte sich jedoch heraus, dass die viel wichtigeren Probleme gerade im Bereich der Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase - d.h. zwischen Hochschulstudium und Referendariat - liegen. Die Frage, wie können die an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen mithelfen, die Studenten/innen besser auf ihren Beruf vorzubereiten, nahm dabei einen wichtigen Platz ein. Die Gruppe sah die drängendsten Probleme vor allem in der konzeptionellen Ausprägung der zweiten Phase.

Angenehmes Ambiente durch S.O.F.A.

Unübersehbar waren die kulinarischen Angebote und räumlichen Verwandlungen, herbeigeführt durch die Schülergruppe S.O.F.A. (Schüler Organisieren Fast Alles) der Staudinger Gesamtschule. Die Schüler/innen einer siebten und achten Klasse hatten keine Mühen gescheut, die Symposiumsteilnehmer/innen mit möglichst vielen Annehmlichkeiten zu verwöhnen und ihnen das gegenseitige Kennen lernen durch professionell selbst gefertigte Namensschilder zu erleichtern. Eine überzeugende kommunikative Leistung der Schüler/innen war insbesondere auch, dass die Mitglieder des S.O.F.A.-Teams über Entstehung, Ziele und Arbeitsweise ihrer „Schülerfirma“ informierten. Die gelungene Präsentation ihrer Arbeit sowohl in Worten wie in Taten erfüllte in mancherlei Hinsicht eine Brückenfunktion und regte die Symposiumsmitglieder an, immer wieder auch über die praxisbezogenen Umsetzungsmöglichkeiten theoriebasierter Diskurse nachzudenken.

Ausgerichtet wurde auch dieses dritte Forum zum AWT-Bereich an Hauptschulen von Prof. Burkhard Sachs (Technik) und Dr. Gabriele Metzler (Politikwissenschaft und politische Bildung). ∴

Guido Schmitt

Migration und Globalisierung und die Schule

Vortragsreihe zum Globalen Lernen

Die Vortragsreihe zu „Perspektiven globalen Lernens“ sollte angesichts des 11. September 2001 signalisieren, dass interkulturelles in globales Lernen übergehen muss. Nicht der Islam ist der Feind unserer Zivilisation, sondern die zunehmende Diskrepanz zwischen der großen Armut etwa in der arabischen und dem Reichtum in der westlichen Welt (Prof. Werner Ruf, Kassel). Nur Zuwanderung sichert unseren Wohlstand, aber selbst dadurch ist höchstens die Problematik abzufuffern, dass spätestens 2050 der schwindende Bevölkerungsanteil der arbeitenden Jungen in Deutschland das Leben der Alten nicht mehr finanzieren kann (Prof. Dieter Oberndörfer, Freiburg). Die PISA-Studie fordert drastisch zum Umbau des Bildungswesens auf: Migrantenkinder, Individualisierung und Differenzierung sind zentrale Probleme (Prof. Uwe Bong, Prof.in Ingelore Oomen-Welke, Dr. Guido Schmitt, Freiburg). Zum Studium im Ausland und zur Zusammenarbeit mit Studierenden aus dem Ausland an unserer Hochschule ermunterte Prorektorin Oomen-Welke.

Afrika wird wirklich ein auf lange Zeit noch verlorener Kontinent sein, wenn Korruption in vielen Ländern dort andauert und Investitionen und Demokratie



nicht wirksam realisiert werden können (PD Heribert Weiland, Freiburg). Kinder werden kriminalisiert und in afrikanischen Gefängnissen menschenunwürdig weggesperrt. Die Initiative BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance) mit Sitz in Lahr vermag sehr wohl etwas auszurichten, wie auch eine eindrückliche Ausstellung im Foyer des KG III bewies (Horst Buchmann, Lahr; Prof.in Karin Schleider,

Freiburg). Die Arbeit von UNICEF Deutschland stellte ihr Vorsitzender (Reinhart Schlagintweit, Köln) dar: Er betonte die Notwendigkeit von Bildung für alle Kinder der Welt und eröffnete die Ausstellung „UNICEF macht Schule“, z.B. auch mit Bildern über Unterricht im Busch und auf Hausbooten. Die Arbeitsgruppe UNICEF Freiburg (Dr. Karin Maurer) stellte sich vor. Ethnische Konflikte und das Zusammenleben von Mehrheiten und Minderheiten sind ein weltweites Problem, gerade aber in Südostasien, wozu das Fach Völkerkunde der Universität arbeitet (Prof. Stefan Seitz, Freiburg).

Globales Lernen kann und sollte auch in der Lehrküche stattfinden. Eine Studierende der Hochschule trug didaktische Ideen aus ihrer Examensarbeit im Fach „Mensch und Umwelt“ vor (Tanja Henninger). Mehrsprachigkeit und globales Lernen für alle! - in diese Forderung des letzten Vortrags mündete die Reihe ein und in (noch) utopische Vorstellungen zu einer Europäischen Schule (Guido Schmitt).

Migration ist seit Anbeginn der Menschheit ein weltweiter Tatbestand. Die Schule ist das Integrationszentrum moderner Gesellschaften. Dort muss das Zusammenleben zwischen Mehrheiten und Minderheiten erlernt werden. Sprachlicher und kultureller Assimilationsdruck sind äußerst fragwürdig. Fremdenfeindlichkeit und Gewalt werden zum Problem. Migration und Globalisierung werden zu Lernherausforderungen. Arbeitslosigkeit und Resignation der Jugendlichen ist am besten mit aktiven Lernmethoden entgegen zu arbeiten, auch um Devianz und Selbstdestruktion vorzubeugen. Interkulturelles und globales Lernen findet jedoch an deutschen Schulen noch kaum statt. Die Begabungschancen der Zwei- und Mehrsprachigkeit und auch ihr ökonomischer Zukunftswert sind noch kaum erkannt.

Bei der Auswertung der PISA-Studie wird übersehen, dass das erfolgreiche Schweden seit 1975 Migrantenkindern das Recht auf den Gebrauch ihrer Muttersprache im Unterricht zusichert und dort 60000 Schülerinnen und Schüler in rund 60 Sprachen am Muttersprachenprogramm teilnehmen. In der modernen Eu-

ropäischen Schule müssen verstärkt Menschenrechte und Demokratie ganz praktisch gelernt und reflektiert werden, müssen vor allem der Selbstwert aller Schülerinnen und Schüler, auch der zugewanderten, gestärkt werden, müssen die Vielfalt der Kulturen und Sprachen und das Recht auf die eigene Sprache und Kultur wertgeschätzt und so europäisches und globales Bewusstsein entwickelt werden. Sensibilität für Mehrsprachigkeit muss ein zentrales Lernziel für alle sein.

In gruppen- und projektorientierten Unterrichtsverfahren ist Zusammenarbeit über Wettbewerb zu stellen. Im Modell einer sprachenvielfältigen und solidarischen europäischen Schule wäre neben Kursunterricht in den grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik) dem Projektunterricht halbtags mehr Raum einzuräumen.

Ab Klasse 7 sollte ein Wochentag Berufserkundungen und dem Erwerb beruflicher Kenntnisse vorbehalten sein. Migrantenkinder sollten Lesen in der Zweitsprache (Deutsch) und in ihrer Muttersprache (Deutsch) lernen, einheimische Deutsche sollten mit ihnen zusammen im Sachunterricht auch deren Sprache erlernen (als Begegnungssprache). Ausländische und eingesessene Lehrkräfte arbeiteten dann im Team Teaching zusammen. Die Fächer wären in Bereichsdidaktiken mit fächerübergreifenden Projekten einzugliedern, angefangen bei den Lernbereichen (Welt-)Literatur/Theater/Film und Natur/Technik/Umwelt. Nachmittags könnten in Schulsozialarbeit mit Kulturwerkstätten weitere berufsnahe Fähigkeiten erworben werden. Im Curriculum Sprachenvielfalt wären in der Sekundarstufe Schnupperkurse in verwandten europäischen und auch außereuropäischen Sprachen anzubieten. Deutsch würde generell - auch zum Vorteil benachteiligter eingessener Schülerinnen und Schüler - nach Grundsätzen von Deutsch als Zweitsprache unterrichtet.

Die Zukunft zweisprachiger Bildung hat auch in Deutschland schon begonnen: in Waldkirch-Kollnau, Wolfsburg und Berlin beispielsweise. Unter den Bedingungen von Migration und Globalisierung werden sich Schule und Unterricht immer mehr verändern müssen, so könnte das Fazit der Vortragsreihe lauten. ∴



Gerhard Preiß

Entdeckungen im Zahlenland

Ein Projekt zur mathematischen Bildung im Kindergarten

Es ist üblich geworden, die pädagogische Zeit nach der im Dezember 2001 veröffentlichten PISA-Studie in die Zeit „vor PISA“ und in die Zeit „nach PISA“ einzuteilen. Nach PISA schallt durch ganz Deutschland der Ruf zur grundlegenden Erneuerung des Schulsystems. Beginnen müsse man mit dem energischen Auftrag an die Kindergärten, die Kinder so früh wie möglich sprachlich, mathematisch und naturwissenschaftlich zu fördern. Treibt man nicht mit einer Vorverlegung schulischer Inhalte den Teufel mit dem Belzebub aus? Besteht nicht die Gefahr, mit dem Unternehmen Schule, das nach der PISA-Studie in Deutschland doch so arg misslungen ist, noch die intakten Kindergärten zu infizieren?

Die stärksten Bedenken löst bei vielen Beobachtern und Betroffenen die Vorstellung aus, dass kleine Kinder in Zukunft sogar Mathematik betreiben müssen. Geht doch diesem Fach der Ruf voraus, besonders schwierig zu sein, Misserfolge zu erzeugen und Angst auszulösen. Derartige Befürchtungen wären berechtigt, wenn lediglich Inhalte und Methoden aus dem Mathematikunterricht der Grundschule in den Kindergarten vorverlegt würden. Dieser Beitrag soll zeigen, dass es auch anders geht. Eine mathematische Frühförderung kann anspruchsvoll sein und dennoch Kindern (und Erzieherinnen!) Spaß machen und dabei die Kindheit durch wichtige Erfahrungen bereichern.

Das Projekt „Entdeckungen im Zahlenland“, dessen Konzept hier geschildert wird, beruht auf Vorarbeiten und Überlegungen des Verfassers, die Jahre „vor PISA“ begannen. Im Kindergarten erprobt wurde das Projekt erstmals im Sommer 2002 am Max-Planck-Kindertagheim in Lahr. Das öffentliche Interesse war groß: Die örtliche Presse berichtete, der SPIEGEL kam (Nr. 27/1.7.02) und an zwei Terminen drehte das Fernsehen (SPIEGEL TV und SWR 3).

Die beiden Säulen des Projekts

Der Titel „Entdeckungen im Zahlenland“ weist auf die beiden tragenden Säulen

des Projekts hin: die natürliche Neugier der Kinder und die Notwendigkeit, die abstrakte Welt der Mathematik als sinnlich erfahrbares „Land“ zu gestalten.

Kinder zeigen früh ein ausgeprägtes Interesse für Zahlen, das sich vor allem im Auswendiglernen der Zahlwortreihe *eins, zwei, drei, ...* äußert. Beschränkt sich jedoch das Verständnis für Zahlen allein oder hauptsächlich aufs Zählen, so engt man den Erfahrungsbereich der Zahlen erheblich ein und führt zudem die Kinder in eine Sackgasse, aus der einige, später in der Schule, nicht mehr herausfinden und so Gefahr laufen, „rechenschwach“ zu werden. Durch dieses Projekt soll beispielhaft gezeigt werden, welchen Reichtum das „Zahlenland“ für Entdeckungen verschiedener Art bietet und wie man das Interesse der Drei-, bis Sechsjährigen dafür wecken und erhalten kann.

Die drei Kompetenzbereiche

Im Projekt „Entdeckungen im Zahlenland“ treffen sich Kompetenzen aus drei Disziplinen: *Pädagogik des Kindergartens, Didaktik der Mathematik* und *Neurodidaktik*.

Ein Auftrag zur Bildung im Kindergarten kann nur gelingen, wenn seine Umsetzung die bewährte Pädagogik des Kindergartens durch neue Inhalte und Methoden ergänzt und erweitert, aber keine Konkurrenz zu ihr aufbaut. Entsprechend wird als Leitlinie des Projekts die natürliche Einpassung des „Zahlenlands“ in die Lebenswelt der Kinder von drei bis sechs Jahren betrachtet.

Mit der Mathematik hat sich der Mensch ein Symbolsystem geschaffen, das ihm hilft, über die Welt nachzudenken und seinem Wissen darüber Ausdruck zu geben. Doch lernt man die mathematische Sprache nicht so nebenbei wie die Muttersprache. Der Zugang zur Welt der Mathematik öffnet sich den Kindern nur durch organisiertes Lernen. Wie sich die Mathematik historisch aus praktischen Bedürfnissen und aus der Beobachtung der Umwelt entwickelt hat, so müssen sich auch die Zahlen den Kindern praktisch und konkret darbieten.



Abb. 1 Möbel für das Zahlenhaus. Fotos: Preiß



Abb. 2 ZWEI und DREI sind eingerichtet



Abb. 3 In der Wohnung der VIER wird noch gearbeitet.

In der Zeit vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr verfügt das Gehirn des Menschen über eine besonders hohe Formbarkeit. In dieser Zeit werden prägende neuronale Netze angelegt, die das ganze Leben lang wirksam bleiben. Hinzu kommt, dass es für die Entwicklung mancher Anlagen sensible und kritische Zeitfenster gibt, also besonders günstige Phasen bzw. solche, nach deren Ablauf sich die entsprechende Anlage kaum noch ungestört entfalten wird. Einige dieser Zeitfenster sind bis zum Beginn der Schulzeit weit geöffnet und sollten deshalb benutzt werden, bevor sie sich - teilweise endgültig - schließen.

Das Zahlenland

Der Aufbau des Zahlbegriffs, wie er in diesem Projekt für den Kindergarten vorgeschlagen wird, vollzieht sich im Rahmen von vier Erfahrungs- und Handlungsfeldern, die hier nur grob skizziert werden können: im *Zahlenhaus*, auf dem *Zahlenweg*, in den verschiedenen *Zahlenländern* und im *Zahlengarten*.

Jede Zahl hat im *Zahlenhaus* ihren festen Ort. In der „guten Stube“ wohnen die wichtigsten Zahlen, die Zahlen von eins bis zehn. Vor allem mit diesen Zahlen sollen die Kinder eine immer engere Bekanntschaft aufbauen. Im *Zahlenhaus* machen sie sich mit den Eigenschaften der Zahlen vertraut. Das *Zahlenhaus* wird zu Beginn gemeinsam mit den Kindern eingerichtet. Die Wohnungen der einzelnen Zahlen erhalten passende Möbel: In fünf



Abb. 4 In der guten Stube wohnen die Zahlen EINS und FÜNF. Stimmt alles?

hinter ihm liegt. Durch das Gehen auf dem *Zahlenweg* werden geistige Leistung und körperliche Bewegung verbunden und zu gegenseitiger Unterstützung gebracht. (Abb. 5)

Im *Einerland* wohnt die EINS, dort gibt es alle Dinge nur einmal. Die ZWEI wohnt im *Zweierland*, wo alle Dinge paarweise



Abb. 5 Auf dem Zahlenzug erkunde ich die Zahlen Schrift für Schritt.

bzw. zehn Rhythmikreifen kommen Hausnummern, Bilder, Bälle, Bauklötze usw. Im Laufe der Zeit wird diese Ausstattung immer reichhaltiger. Wenn die Wohnungen möbliert sind, werden die Zahlen freundlich begrüßt und am Schluss ebenso freundlich verabschiedet. (Abb. 1-4)

Auf dem *Zahlenweg* nähert man sich den Zahlen „Schritt für Schritt“. Hier ist das wichtigste Hilfsmittel das Zählen. Als Material dienen Teppichfliesen, auf die die Ziffern von 1 bis 20 aufgemalt sind. Der *Zahlenweg* soll den Kindern so vertraut werden wie ein täglich begangener Pfad mit seinen markanten Zeichen und Verweilplätzen. An jeder Stelle kennt sich das Kind aus und weiß, was vor ihm und was

auftreten. Entsprechend: *Dreierland*, *Viererland* usw. Am Tor zum jeweiligen *Zahlenland* wacht ein Wächter darüber, dass nur passende Dinge und Lebewesen eintreten dürfen. Was gibt es nur einmal? Die Sonne, den Mond, meine Mutter, mich selbst usw. Welche Dinge treten paarweise auf? Welche Blumen besitzen drei, welche vier oder fünf Blütenblätter? Wie viele Beine hat ein Vogel, eine Katze, eine Fliege, ein Käfer oder eine Spinne; ein Stuhl oder ein Tisch? Welchem *Zahlenland* könnte man ein Fenster oder eine Tür zuordnen? Durch „Geschichten vom *Zahlenland*“ wird das Märchenhafte betont und die Phantasie der Kinder angeregt. In den *Zahlenländern* löst man Rätsel, singt

passende Lieder, tanzt oder lernt einen Abzählreim auswendig. (Abb. 6)

Der *Zahlengarten* dient der geometrischen Darstellung von Zahlen und einem ganzheitlichen Lernen in freier Natur. Er ist ein anregender Ort der Muße, der Entdeckungen, der Nachdenklichkeit und der spielerischen Tätigkeiten. Das Prinzip Ganzheitlichkeit, wie es beim *Zahlenhaus* und beim *Zahlenweg* das pädagogische Handeln leitet, erfährt beim *Zahlengarten* eine doppelte Erweiterung. Zum einen ist der *Zahlengarten* als Einheit eingebettet in den Außenbereich des Kindergartens, also in die Spiel- und Erkundungswelt der Kinder. Zum anderen stiftet der *Zahlengarten* vielfältige Zusammenhänge zwischen Zahlen, geometrischen Formen und Natur und fördert so eine differenzierte Wahrnehmung.

Eine Erprobung mit zehn Stationen

Eine Erprobung des Projekts fand, wie eingangs erwähnt, im Sommer 2002 am Max-Planck-Kindertagesheim in Lahr an zehn Terminen statt. Sie wurde vom Verfasser durchgeführt, unterstützt durch Dr. Gerhard Friedrich, Mitglied der Arbeitsgruppe Neurodidaktik und durch die beiden Erzieherinnen Susanne Fink und Asli Schulte. Jeder der zehn Termine, je einer pro Woche, dauerte etwas länger als eine Stunde. Es nahmen 15 Kinder im Alter von vier und fünf Jahren teil.

Die natürliche Neugier der Kinder wurde als eine tragende Säule des Projekts bezeichnet. Bei der Erprobung durfte der Verfasser erleben, dass seine bereits hohen Erwartungen an die Lernbereitschaft und an das Lernvermögen der Kinder immer wieder übertroffen wurden. Es war spannend und unterhaltsam, gemeinsam mit den Kindern das *Zahlenland* zu erkunden. ∴



Abb. 6 Eine Geschichte vom SECHSerland

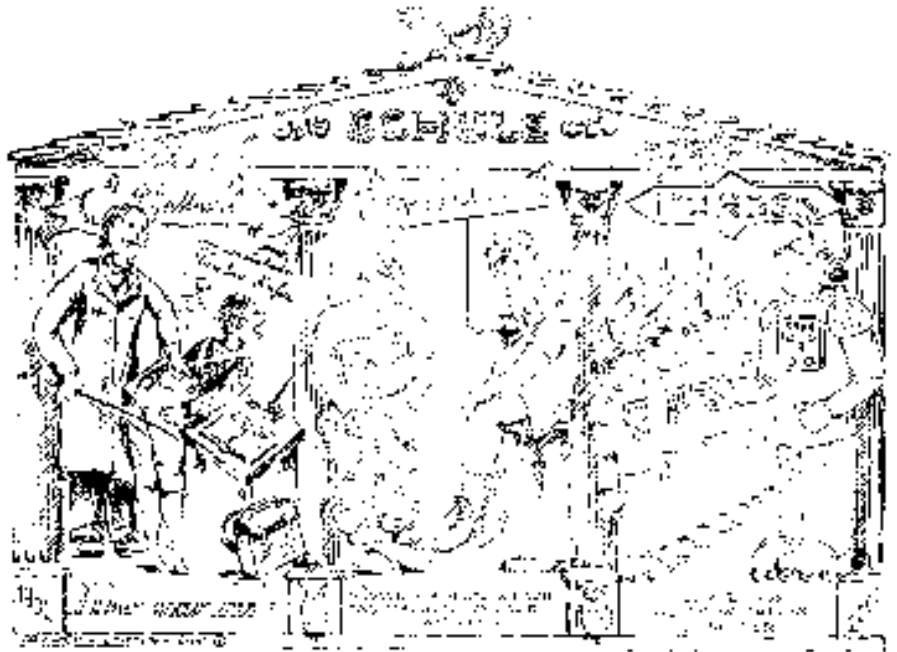
Andrea Wagner

Ministerin Schavan besuchte die Hochschule

Überlegungen nach der Rede der Ministerin

Der PISA-Schock ist vorbei. Schenkt man den Politikern Glauben, geht es jetzt darum Nägel mit Köpfen zu machen. Die Diskussion um Bildungsstandards, Profilentwicklung von Schulen und die verstärkte Förderung der Lese- und Rechenkompetenz zeigt erste Ergebnisse, aber ist diesen zu trauen? In der *Zeit* vom 10.10.2002 liest man: „Die bildungspolitischen Verantwortlichen [...] stürzen sich in vertraute Organisationsdebatten. Wie fast immer geht es um das System statt um die Menschen.“ Auch der Diskussion um die Novellierung der Studienordnung für die Pädagogischen Hochschulen könnte man diesen Vorwurf machen, denn diese wirft m.E. einige Fragen auf, denen ich auch mit einem Rückblick auf die Rede von Bildungsministerin Annette Schavan Ausdruck verleihen möchte. Sie hat in ihrer Rede am 4.7.2002 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zum Thema „Die Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Modernisierungsprozess unseres Bildungswesens“ auch die neue Studienordnung vorgestellt.

In einer Rede zur „Krise in der Erziehung“ weist Hannah Arendt darauf hin, dass Krisen in der Erziehung nicht nur als Bedrohung aufgefasst werden sollten, sondern auch als Chance, über das „nachzudenken, was sich in ihr von dem Wesen der Sache selbst offenbart hat.“¹ Diesem Wesen der Sache nachzugehen, darüber einen (herrschaftsfreien?) Diskurs zu führen, wäre eine Chance, die PISA-Studie jenseits einer Profilierung der Länder untereinander zu interpretieren, und endlich in den Blick zu nehmen, was Deutschland von anderen Ländern lernen könnte². Anders ausgedrückt: vielleicht sollte man sich nicht auf den „Lorbeeren“ ausruhen, dass Baden-Württemberg gerade mal knapp über dem OECD-Durchschnitt liegt, sondern Baumerts Rat ernst nehmen, wenn er konstatiert: „Die Herkunft der Schüler spielt für den Schulerfolg eine große Rolle [...]. Das heißt auch: Die Vorbilder für unsere Schulen sind nicht innerhalb Deutschlands zu suchen, sondern im Ausland.“ (*Die Zeit* 27.6.02).



Nach PISA gilt es natürlich auch die Lehrerinnenbildung in den Blick zu nehmen - und, wo notwendig, zu reformieren. Doch wer sind denn die Menschen, die sich für diesen Beruf entscheiden? Es waren einige anwesend beim Besuch der Ministerin; sie kamen leider nur sehr kurz zu Wort. Annette Schavan hat in ihrer Rede immer wieder auf die wünschenswerten Merkmale einer guten Lehrerin verwiesen: Da wurde etwa genannt, dass „Lehrer ein Herz für Kinder“³ haben sollen, dass sie „gerecht und humorvoll“, dass sie „fachkompetent“ sein müssen, aber auch einen „reflektierten wertebezogenen Standpunkt haben müssen“, dass sie „spannenden Unterricht“ halten müssen und zu alledem auch über eine „persönliche Autorität verfügen“ sollten. An Idealen ist zunächst nichts auszusetzen, zumindest wenn man davon ausgeht, dass Ideale immer wieder als Antriebsfeder für Reformen dienen können. Die Betonung sollte aber auf der dienenden Funktion liegen und vor allem sollten diese Ideale gemeinsam mit denjenigen entwickelt werden, die diesen Beruf ergreifen wollen. Denn eine Frage drängt sich mir an dieser Stelle auf: Was sind denn die Vorstellungen von Studierenden über ihren zukünftigen Beruf? Wo kommen ih-

re Deutungsmuster, Eigentheorien und Vorstellungen über ihre Identität als Lehramtsstudierende und als zukünftige LehrerInnen vor? Es macht mich immer wieder nachdenklich, wenn diejenigen, die sich für ein Studium an der Hochschule entschieden haben, nicht nach ihrer Meinung gefragt werden. Da wird von Lehrerpersönlichkeiten gesprochen, die aus vielen unterschiedlichen Facetten bestehen. Und es wird immer noch davon ausgegangen, dass man diese „Eigenschaften“ entwickeln könne, ohne eigene biografisch-konstruierte Erfahrungen und die darauf aufbauenden Interpretationen der „Realität“ zu berücksichtigen. Es wird immer noch so getan, als ob die Studierenden nicht fähig sind, einen eigenen Standpunkt vertreten zu können, und gleichsam von außen so etwas wie Bedeutung an sie herangetragen werden könnte. So war es dann auch nur konsequent, dass den Studierenden am Ende der Veranstaltung nur ein paar Rede- oder Frageminuten zugestanden wurde und dass zumindest bei mir ein schales Gefühl ob der rhetorischen Seifenblasen zurückblieb. Ich möchte deshalb noch ein wenig mit diesen Seifenblasen spielen, versuchen sie festzuhalten und Fragen zu stellen.



Offen gebliebene Fragen

Frau Schavan bezeichnete den LehrerInnenberuf als „kulturschaffende Profession“ und sprach davon, dass die Ausbildung den gewandelten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen müsse. So weit, so gut. Aber auch hier die Frage: Wo ist die veränderte Lebenswelt der Studierenden zu finden? Wo wird der Tatsache Rechnung getragen, dass auch die Studierenden eine äußerst heterogene Gruppe von erwachsenen Menschen sind, die mit sehr mannigfachen Erfahrungen und sehr unterschiedlich ausgeprägter Berufsmotivation ihr Studium beginnen und abschließen? Oder fast könnte man argumentieren, dass diese doch schon das „Produkt“ einer individualisierten und emanzipatorischen Erziehung/Gesellschaft sind. Demnach müssten sie doch, wenn man diesen Gedanken konsequent zu Ende denkt, auch die Möglichkeit haben, ihre Vorstellungen in einem (demokratischen) Diskurs einbringen zu können. Doch steht die Expertenkommission längst fest, und von einer Studierendenvertretung war nicht die Rede. Wie kann es sein, dass die geltende GHPO, die noch nicht einmal evaluiert ist, als Fehlentscheidung abgetan wird? Haben dann alle Studierenden, die bislang nach dieser Studienordnung studiert haben, eine unprofessionelle Ausbildung durchlaufen?

Wo sind in diesem „Fundamentum“, der Basis des neuen Studienaufbaus, z.B. grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in Rhetorik, Philosophie, biografischer Selbstreflexion zur Schärfung der Berufsmotivation zu erwerben? Wo bleiben Moderationstechniken, Konfliktmanagement und qualitative sowie quantitative Forschungsmethoden, die den hermeneutischen Blick schärfen und Lehrerinnen und Lehrer befähigen Stop-and-Think-Phasen einzulegen. Oder dient die Verbreiterung der Ausbildung im „Fundamentum“ eben doch nur der „Einsetzbarkeit in der Schule“ und nicht einer fundierten Ausbildung?

Und eine letzte Frage sei erlaubt: Wie ist es zu erklären, dass, obwohl Baden-Württemberg über die „modernste Hauptschule“ in der BRD verfügt, die Studierendenzahlen für den Schwerpunkt Hauptschule kontinuierlich zurückgehen?⁴ Könnte es vielleicht auch sein, dass jene, die die Hauptschule fürchten, dies aus Berührungsängsten tun oder dass das von Bourdieu und Passeron (1971) beschriebene Vermeidungsverhalten hinsichtlich (höherer) Bildungsgänge nicht nur von unten nach oben gilt, sondern auch von oben nach unten?⁵

Und was haben all diese Fragen mit PISA zu tun? Vielleicht nur das eine: Eine Schule lebt von ihren Schülerinnen und Schülern und von ihren LehrerInnen. Die Schule braucht engagierte Lehrerinnen und Leh-

rer, denen der Begriff Lernkultur näher liegt als der Begriff Leitkultur, die mit offenen Unterrichtsformen experimentieren können, weil sie an einer Pädagogischen Hochschule die nötige Ausbildung dafür erhalten haben, die also sowohl fachlich als auch didaktisch und methodisch flexibel auf die Veränderungen in der Gesellschaft reagieren können. „Die Dinge besser machen“: das wollen wir doch alle - aber gefragt werden, wollen wir auch. ::

Anmerkungen

1) Arendt, Hannah (1958): Die Krise in der Erziehung. Bremen.

2) Wie kann es sein, dass von einem sehr guten Abschneiden Baden-Württembergs bei PISA-E gesprochen wird, wenn das Max-Planck-Institut konstatiert, dass „Baden-Württemberg gerade mal auf dem OECD-Durchschnitt rangiert“ und „der Anteil der Risikoschulen (auf unterer Kompetenzstufe I) (...) in allen Ländern der BRD sehr hoch“ ist? (Vgl. www.maxplanckinstitut.de)

3) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Pressemitteilung vom 4. 7. 2002. Die Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Modernisierungsprozess unseres Bildungswesens.

4) Bei der Immatrikulation von Hauptschulstudierenden kann von einer Stagnierung gesprochen werden: seit 1998 liegt die Zahl der Ersteinschreibungen für den Schwerpunkt Hauptschule im Durchschnitt bei 50 (!) Studierenden an der PH Freiburg.

5) Bourdieu und Passeron (1971) haben darauf hingewiesen, dass Eltern und Kinder der Unterschicht in Frankreich (Frankreich liegt übrigens in Bezug auf PISA vor Deutschland) ein „typisches Vermeidungsverhalten“ aufzeigen, wenn es um die Entscheidung für einen höheren Bildungsweg geht. Vgl. Bourdieu, P./ Passeron, J. C. (1973): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.

Heike Gumbel/Angela Birg

Eröffnung des Akademischen Jahres 2002/03

Preisverleihung für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten

Nachdem sich bis zum 23. Oktober 2002 alle Studierenden, Dozent(inn)en und Angestellten der Pädagogischen Hochschule wieder an diesem Ort eingefunden hatten, die Seminarstundenpläne fertiggestellt waren und der Alltag des Wintersemesters 2002/03 seinen Lauf nahm, konnte das Akademische Jahr in der zweiten Woche der Vorlesungszeit auch offiziell begonnen werden. Mit rhythmischen Klängen stimmte eine Jazz-Band den Semesterauftakt ein und Prorektor Uwe Bong begrüßte alle Anwesenden in der Aula.

In seiner Eröffnungsrede hob Rektor Wolfgang Schwark die günstigen Berufschancen hervor und begründete dies mit der derzeitigen Personallage in den Schulen. Eine weitere positive Entwicklung sei, dass gerade die PISA-Studie die ursprüngliche Bedeutung des Lehrerberufs wieder ins Bewusstsein der Öffentlichkeit rücke. Auf der anderen Seite hat die Hochschule aufgrund der steigenden Studierendenzahl schwerwiegende Probleme zu bewältigen. Hierbei erwähnte Schwark vor allem die fehlenden Räume in entsprechender Größe und die fehlenden finanziellen Mittel

aufgrund der angespannten Haushaltslage des Landes. Erste Schritte der Problemlösung finden sich in der Besetzung neuer Dozentenstellen, in der Einführung eines Numerus Clausus sowie in der Verlängerung der Veranstaltungszeiten bis 22 Uhr, um die Auslastung der Räumlichkeiten der Hochschule zu optimieren.

Nach der PISA-Studie stehen der Lehrerausbildung neue Entwicklungen bevor. Der Qualität des Unterrichts komme, so Schwark, eine immer größere Bedeutung zu - nicht nur die Inhalte des Bildungsplans sollen den SchülerInnen vermittelt



werden, auch sogenannte Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit oder Verantwortungsbewusstsein nehmen einen immer höheren Stellenwert ein. Dies können künftige Lehrer und Lehrerinnen aber nur leisten, wenn neben der Ausbildung auch eine Persönlichkeitsentwicklung stattgefunden hat, d.h. Ausbildung und Bildung müssen im Gleichgewicht zueinander stehen.

Im Anschluss an die Rede von Prof. Dr. Wolfgang Schwark trat Eva Wiedemann als studentische Vertreterin des AStA auf die Bühne und wünschte eine gute Zusammenarbeit mit allen Beteiligten.

Hauptprogramm dieser Eröffnungsfeier stellte die Preisverleihung für besonders gelungene wissenschaftliche Abschlussarbeiten und Dissertationen dar. Die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule (VdF), die Evangelische Landeskirche in Baden und die Gewerkschaft für Wissenschaft und Erziehung, Bezirk Südbaden, prämierten die hervorragenden Leistungen der Studierenden. Prof. Schwark begrüßte die Preisverleihung als einen Teil der „Kultur der Anerkennung“, die den Studierenden Anreiz und Würdigung bieten soll.

Anders als in den vergangenen Jahren stellten die Preisträgerinnen und Preisträger ihre Arbeiten selbst vor. Die Arbeiten umfassten ein breites Spektrum der Pädagogik und der anderen Fakultäten. Überreicht wurden die Preise von Lothar A. Böhler, dem 1. Vorsitzenden der VdF und der stellvertretenden Vorsitzenden Bertl Humpert. Carina Lammer referierte über „Afrika im Kinderbuch. Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Deutschunterricht der Grundschule.“ Sandra Nägel stellte ihre Arbeit über die „Nutzung des Internets für den Deutschunterricht“ vor. Auch Thomas Eckert beschäftigte sich in seiner



Die Preisträger/innen: Vordere Reihe: Karin Lange, Heike Bläser, Andrea Wagner, Carina Lammer, Angela Kläßen, Sandra Nägel, Jörg Johannes Lechner. Hintere Reihe: Birgit Sonja Günther, Oliver Mentz, Thomas Eckert, Gabriel Stängle

Arbeit mit den neuen Medien und gab eine kurze Zusammenfassung über den „Orthographieerwerb mit Hilfe eines silbenstrukturierenden Computerprogramms. Beobachtungen in einer Freiburger Grundschulklasse“, die er mit dem Gedicht „Computerlied“ abrundete. Birgit Sonja Günther beschäftigte sich in ihrer Arbeit mit „Mathematik lernen in Frankreich und Deutschland - Vergleichende Aspekte und Bilinguale Ansätze am Beispiel des Bruchrechnens“. Auch für Heike Bläser war der Mathematikunterricht Thema ihrer Arbeit: „Vergleichende Analyse neuerer Schulbücher für den Mathematikunterricht im 1. Schuljahr“. Angela Kläßen stellte ihre Diplomarbeit „Mädchen- und Frauenbildung im Kaiserreich 1871 - 1918. Emanzipatorische Konzepte bei Helene Lange und Clara Zetkin“ vor. Oliver Mentz berichtete über seine Dissertation mit dem Titel „Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimensionen in der Geographiedidaktik Frankreichs“. Jörg Johannes Lechner gab einen Einblick in „Die philosophisch-anthropologische Ethik Hans Reiners und ihre Bedeutung für eine lebensbezogene Pädagogik“.

Die Evangelische Landeskirche in Baden vergab ihren Johann-Peter-Hebel-Preis an zwei Studierende. Zum einen bekam Karin Lange den Preis für ihre Arbeit „Das Abendgebet von Psalm 4. Exegese und didaktische Überlegungen“, die sie kurz vorstellte. Den zweiten Preis erhielt Gabriel Stängle, der sich mit dem Thema „Mission und interreligiöser Dialog zum Beginn des 21. Jahrhunderts - eine fachwissenschaftliche Reflexion mit religionspädagogischem Ausblick“ beschäftigte. Zum ersten Mal würdigte auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bezirk Südbaden, eine gelungene wissenschaftliche Hausarbeit. Der Preis ging an Andrea Wagner, die ihre Arbeit „Es hat mir niemand geholfen, aber es hat mich auch niemand eingeschränkt“ - Entwicklungsschritte hin zum Offenen Unterricht am Beispiel der Berufsbiographie einer Hauptschullehrerin“ vorstellte. Abgerundet wurde das Programm mit einem kurzen Film von Prof. Dr. Michael Klant: „Roll over the Border“ - ein Flug über Baden-Württemberg. Anschließend gab es die Möglichkeit, auf das neue Studienjahr anzustoßen. :•

Christa Röber-Siekmeyer

Spracherziehung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration

Auszüge aus der Dankesrede zur Verleihung des Initiativpreises Deutsche Sprache

Professorin Christa Röber-Siekmeyer, Vorsitzende des Vereins zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien (VPAK) in Osnabrück sowie Erziehungswissenschaftlerin und Sprachdidak-

tikerin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, nahm am 19.10.2002 den mit 10.000 Euro dotierten *Initiativpreis Deutsche Sprache* in Kassel entgegen. Mit dieser Preisverleihung wird die fast 25-jähri-

ge Arbeit mit Zuwandererkindern gewürdigt. Über 10.000 Zuwandererkinder haben in den verschiedenen Projekten des Vereins die Gelegenheit gehabt, ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu er-

weitem und auf diese Weg eine Schul- und Berufskarriere zu erlangen, die ansonsten an der Sprachbarriere gescheitert wäre.

„Über den Initiativpreis Deutsche Sprache haben wir uns sehr gefreut. Wir sehen in ihm eine bedeutsame Anerkennung unserer Arbeit. [...] In diesem Zeitraum haben rund 10.000 Zuwandererkinder in unseren verschiedenen Projekten die Gelegenheit gehabt, ihre Sprachkompetenz im Deutschen zu erweitern. Gleichzeitig helfen wir ihnen bei den Aufgaben, deren Betreuung die Schule an den außerschulischen Nachmittag abgibt. So haben wir bereits 1985 begonnen, Einschulungshilfen anzubieten, die derzeit als eine Antwort auf die Fragen im Anschluss an PISA in mehreren Bundesländern eingerichtet werden. In ihnen arbeiten und spielen Mitarbeiterinnen des Vereins mit kleinen Gruppen von Erstklässlern täglich drei Stunden nach dem Unterricht. Wir verfolgen die aktuelle Diskussion zum Thema Zuwanderung und Deutschlernen teilweise mit einigem Erstaunen. Es gilt nicht nur dem derzeitigen Entdecken der Tatsache, dass es gerade die Zuwandererkinder sind, die durch die großen Maschen des deutschen Bildungsnetzes fallen. Es gilt vor allem der Tatsache, dass ein politischer Streit über die Aussage entstehen konnte, dass das Beherrschen der deutschen Sprache die Bedingung für



Christa Röber-Siekmeyer (l.) bei der Preisverteilung des Initiativpreises Deutsche Sprache 2002. Foto: Röber-Siekmeyer

eine sozial angemessene Existenz in Deutschland ist. Wenn die *Verpflichtung* zum Deutschlernen mit dem längst überfälligen staatlichen *Angebot* zum Deutschlernen verbunden wird, ist diese Entwicklung uneingeschränkt zu begrüßen. [...]

Ein zweiter Blick auf die Kausalkette zwischen schulischer und gesellschaftlicher Karriere lässt jedoch einen Faktor der Spracharbeit erkennen, der im Allgemeinen kaum bis gar nicht wahrgenommen wird: Für das Leben in einer hochindustrialisierten Gesellschaft wie der unsrigen reicht es nicht aus, die Mehrheitsprache *sprechen* zu können - moderne Gesellschaften sind literate Gesellschaften, d.h. alle diejenigen, die nicht kompetent auch schriftlich kommunizieren können, sind von entscheidenden Bereichen abgeschnitten. Erst vor wenigen Monaten hat der Hessische Verwaltungsgerichtshof darauf hingewiesen, dass 'die Fähigkeit, sich schriftlich zu äußern', zu den Voraussetzungen der Lebensmöglichkeit hier; damit auch zu den Voraussetzungen für die Vergabe der deutschen Staatsbürgerschaft, gehört.

Aus diesem Grunde hat Schrift immer eine zentrale Bedeutung in unserer Arbeit mit den Zuwandererkindern gehabt. [...] PISA lehrt uns, dass unsere Arbeit in Osnabrück in die richtige Richtung geht. Ihre Früchte waren bisher vorwiegend lokal zu ernten. Wir wünschen uns für die Zukunft, dass viele neugierig werden und sich für unsere Wege und unsere Ergebnisse interessieren. So ein Preis wie dieser, den wir heute in Empfang nehmen dürfen, kann dazu wirkungsvoll beitragen.“ ::

Wolfgang Roth

Forschung mit Folgen

ausLÄNDERinitiative ist Preisträgerin bei Bundeswettbewerb

In einem deutschlandweiten Wettbewerb zur „Integration von Zuwanderern“ des Bundespräsidenten und der Bertelsmannstiftung ist die *ausLÄNDERinitiative Freiburg e.V.* eine der zehn Preisträgerinnen. Für ihre kontinuierliche Arbeit und ihr offensichtlich überzeugendes Konzept einer interkulturellen Integrationsarbeit wurde sie im Rahmen einer Gala-show am 22.8.02 in Berlin durch den Bundespräsidenten Johannes Rau geehrt und erhielt einen Scheck in Höhe von 7.500 Euro.

Viele werden sich erinnern: 1974 wurde unter dem Rektorat von Willi Potthoff im

Rahmen eines von der VW-Stiftung finanzierten Forschungsprojektes an der Pädagogischen Hochschule die „Ausländerinitiative Freiburg e.V.“ gegründet. Seither arbeitet die Initiative in Freiburg mit zahlreichen Studierenden und BürgerInnen, mit PraktikantInnen und Ehrenamtlichen, inzwischen auch mit zehn fest angestellten Kräften. Sie erteilt Hausaufgabenhilfe und Förderunterricht, organisiert Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, sie berät und betreut Familien und Erwachsene. In einem weiteren Projekt (Bundesländer-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung) wurde ein neues

Konzept zur Kultur-Sozialarbeit entwickelt und es sind Sprachkurse für Erwachsene, Frauengruppen, Näh- und Kochkurse und zahlreiche kulturelle Veranstaltungen hinzugekommen. Insgesamt geht es der Initiative um den Austausch der in Freiburg vertretenen Kulturen, so dass sie sich gegenseitig respektieren und bereichern. Soweit die Vorgeschichte.

Im Frühjahr 2002 hatte nun der Bundespräsident gemeinsam mit der Bertelsmannstiftung die im Bereich Integration von Zuwanderern tätigen Initiativen eingeladen, sich an einem „Integrationswettbewerb“ zu beteiligen. Zur großen Über-



raschung und Ermutigung aller haben sich über 1300 Initiativen daran beteiligt, was zeigt, dass in Deutschland viel mehr Menschen als erwartet ehrenamtlich tätig sind und sich um die Integration von Zuwanderern, von Flüchtlingen und ArbeitsmigrantInnen, bemühen und das Miteinander der Kulturen und Menschen zu gestalten suchen. Erst dieser Wettbewerb hat die durch die Medien verzerrte Sicht zurechtgerückt: Während über rechtsextreme und fremdenfeindliche Gewalt und Gegengewalt eher reißerisch berichtet wird, kommen die viel zahlreicheren positiven Kontakte zwischen Deutschen und Zuwanderern (fast) nicht zur Sprache!

Kriterien für die Auswahl der Projekte waren u.a. die Ziele und Maßnahmen, Professionalität, die Effekte und die Nachhaltigkeit von Projekten. Die zehn besten wurden ausgezeichnet. Unter der Federführung von Wolfgang Roth, des langjährigen Vorsitzenden der *ausLÄNDERinitiative*, entstand der 50-seitige Antrag, in dem alle MitarbeiterInnen ihre Arbeit schildern und reflektieren.

Die Initiative bedankt sich bei der Hochschule und bei allen Bürgerinnen und Bürgern für die vielfältige Unterstützung, die die nun ausgezeichnete Arbeit ermöglichte und bittet auch weiterhin um Mitarbeit und Unterstützung. Es geht nicht nur darum, Einzelnen, die Orientierung zu ermöglichen und ihnen eine faire Chance zu bieten, sich hier zu entfalten. Es geht



Die Preisträger/innen des Wettbewerbs „Integration von Zuwanderern“ beim Empfang von Bundespräsident Rau (4. v. r.). Den Preis für die *ausLÄNDERinitiative* nahm Wolfgang Roth (2. v. r.) entgegen. Foto: Roth

für die Gesellschaft insgesamt darum, die Zuwanderung nicht als „Problem“ zu beklagen und abzuwehren, sondern als Chance zu nutzen und die Ressourcen und Fähigkeiten aller hier lebenden Menschen in ihrer Vielfalt zu sehen und aufeinander bezogen zu gestalten. Zeigt doch die PISA-Studie, wie weit wir von dem Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller an den Lebensmöglichkeiten in unserer Region (und in der Welt) entfernt sind und dass heute noch schwer vorstellbare Anstrengungen auch in der Pädagogik und in der LehrerInnenausbildung notwendig sind. Aus der Sozialarbeit „für“ Ausländer wurde eine Kultur-Sozialarbeit und schließ-

lich eine interkulturelle Pädagogik, die gerne als Terminus benutzt wird, um die sich aber letztlich nur relativ Wenige bemühen. Viele WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen scheinen die Realität der Globalisierung (noch) nicht angemessen zur Kenntnis genommen zu haben.

Wenn Sie sich informieren wollen, so rufen Sie unter 0761-405555 an, oder schreiben Sie an den SÜDWIND, Lorettostr. 52 in 79100 Freiburg, oder mailen Sie die Adresse amoelbert@gmx.de an. Dort kann auch die Antragschrift zum Integrationswettbewerb - in leicht veränderter Form als Selbstdarstellung der Initiative - bestellt werden. ∴



Udo Ritterbach

Und bildet und bildet und bildet ...

40 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg

Juni 2002. Szene im Postzimmer.

A: „Guten Morgen! Hab Sie gestern gar nicht gesehen. Hatten Sie etwa keine Einladung im Fach?“

B: „Doch, doch! Schon am Dienstag. Ich wär` auch gekommen, aber ... Na, ja. Sie wissen schon.“

A: „Wem sagen Sie das?! Konnt` auch nicht überall selbst hingehen. Aber Ihr Beitrag soll ja ganz ordentlich gewesen sein?! Was man so hört!“

B: (mit einem leichten Unterton aufkeimenden Unverständnisses in der Stimme)

„Ganz ordentlich? Aber Frau Kollegin, ich muss schon sagen. Aber das können Sie ja

nicht wissen. Meine Studies hatten ja nur 6 Wochen Vorbereitungszeit. Dafür war das schon knapp - ääähhh - knapp unter göttlich. Also, wenn ich mir vorstelle, wir hätten das ganze letzte Semester daran arbeiten können. Na ja, man muss sich ja Steigerungsmöglichkeiten offen halten. Zum 50sten.“

A: „Da haben Sie allerdings Recht. Soll ja auch nur ein Probelauf für das 50-jährige Jubiläum im Jahre 2012 gewesen sein. Was man so hört! Deshalb sind die Aktionen zu „40 Jahre PH Freiburg“ ja auch diskret extern evaluiert worden. Der Bericht soll übrigens schon demnächst im PH-FR erscheinen.“

Feldversuch zur Evaluierung der Feiertauglichkeit einer Bildungseinrichtung (vorläufige Kurzfassung)

1. Evaluierungskonzept

Die Evaluierungskommission hat sich auf eine unkonzeptionierte kombinierte Messung der Leistungsmerkmale Feierfreude, Resonanz auf Identifikationspotentiale unter gleichzeitiger Identifizierung von Involvementresistenzen festgelegt. Die eingesetzten Messverfahren stammen ausschließlich aus dem Instrumentarium der normfreien Akkumulation retrospektiver

spontaner Zufallseindrücke. Die Ergebnisse wurden inhaltlich angereichert durch spekulative Interpretationen des narrativen Printmedienniederschlags. Die Kriterien zur Validitätsbegrenzung und zur Reproduzierbarkeitsprävention der Internationalen Ethikkommission für Festivitätsevaluationen sind streng erfüllt.

Die Pädagogische Hochschule Freiburg wurde in laufenden Bildungsproduktionsprozessen unter Berücksichtigung eines angemessen knappen zeitlichen Vorlaufs unvermittelt dem folgenden Impuls ausgesetzt: „Die Pädagogische Hochschule Freiburg wird 40 Jahre alt. Wie können Sie sich beteiligen? Wie wollen Sie sich anziehen? Können Sie sich da etwas vorstellen?“

Ergebnisse

Der 1. Teilimpuls „Die Pädagogische Hochschule Freiburg wird 40 Jahre alt.“, wurde angemessen aufgenommen und in einer der Einrichtung adäquat institutionalisierten Form reflektiert. Unter der kollegialen Regie des geschickten Kollegen Neithard Clemens, dem die Lenkungsfunktion des rekrutierten Arbeitskreises „40-Jahre-PH-Freiburg“ zufiel, wurde hingebungsvoll, mit Leidenschaft und Engagement kreierte, motiviert, eruiert, selektiert, akquiriert, lokalisiert, terminiert und organisiert. Schließlich sollten sich Vertreterinnen und Vertreter aller wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen Teilpopulationen angemessen beteiligen können.

Der 2. Teilimpuls „Wie können Sie sich beteiligen?“ führte zu den durchaus erwartbaren Resonanzen. Es trat eine spontane Segmentierung der PH-Population nach der Stärke der Ausprägung der Wesensmerkmale des Typus Einladende und des Typus Eingeladene ein. Somit kann festgestellt werden, dass erforderliche Selbstregulationsmechanismen stark genug ausgeprägt sind. Die Repräsentanz der PH-Population in den beiden polaren Beteiligungsformen (a) Ausrichten von Aktivitäten und (b) Besuchen von Aktivitäten lag ergebnisorientiert über die gesamte Dauer des Erhebungszeitraums nahe der Optimalverteilung. Wo und wann auch immer Events angeboten wurden, waren – für den rein hypothetischen Fall unzureichender Annahme der Angebote durch PH-Externe – hinreichend viele PH-interne Personalkapazitäten frei, um diese Lücken eindrucksvoll schließen zu können.



Unter Rücksichtnahme auf das bereits angesprochene Alter wurden die Feierlichkeiten wohl dosiert und zeitlich entzerrt abgeleistet. Auf abwechslungsreiche vollwertige Beiträge wurde angemessen geachtet. Unterschiedlichste Anbieter/innen unterbreiteten Offerten für ihre Menübeiträge: Physiker, Musiker/innen, Sprachwissenschaftler/innen, die von Haushalt/ Textil, Künstler/innen, Sportler/innen, Rektoren, Studierende. Zugleich näherte sich der Anteil der Pädagoginnen und Pädagogen unter den Lieferanten asymptotisch der Sättigungsgrenze. Hiermit geht nach der vorherrschenden Auffassung üblicherweise eine Steigerung des Anstrengendseins bis knapp unter die Belastungsgrenze einher. Dennoch gelang unter den gegebenen Konstellationen die Genese von Kurzweiligkeit und Feiervergnügen, was in einer ersten Analyse auf die Reinnovation bzw. Reanimation verschütteter oder unvermuteter Talente zurückgeführt werden konnte. Kreativität und Begeisterungsfähigkeit wurden der untersuchten Spezies in älteren Darstellungen womöglich allzu leichtfertig aber nachhaltig zu Unrecht abgesprochen. Hier ist offenbar ein neues Kapitel in der Pädagogenverhaltensforschung aufzuschlagen.

Der 3. Teilimpuls „Wie wollen Sie sich anziehen?“ wurde sowohl auf der Beziehungsebene des Pragmatismus als auch in der Dimension der Ästhetik aufgegriffen: Zwischen den Fächern zog man sich z.B. mit Flyern an. Nach Außen eher über die Pressestelle und der Unterstützung durch unsere Kollegin Helga Epp. Und für alle Fälle mit den von Dörte Eickhoff zu wirkungsvollen Eye-Catchern gestalteten Plakaten. Wegen der Durchsicht wurde sinnvollerweise darauf verzichtet, Besucher/innen für Aktivitäten mit Plakaten vor Gastüren anzuziehen. Die selbst entdeckte Transferaufgabe: „Und wen wollen wir außer uns selber noch alles anziehen?“ führte zur Einladungen und zum Besuch unterschiedlichster weiterer Gäste. Ihnen allen sei an dieser Stelle für die entgegengebrachte Wertschätzung Dank gesagt.

Der 4. Teilimpuls „Können Sie sich da etwas vorstellen?“ führte zur Offenlegung einer ausgeprägten Kompetenz in der Differenzierung von Erwartungen und Angeboten. Das Spektrum reichte von Positionen 2002 bis zu „Von der Stille - Bei Licht - Was klingt.“ Von Medea bis zu Chormusik. Von Figuren im Spiel bis zu Physik im Kabarett. Von Therapie der anonymen Didaktiker bis zum Haus der Sinne. Von Sommerfest bis zu Jubiläumsnacht. Von Volleyball bis zu Festakt mit zum Schluss Take Five!

Das Gleiche kann für die Differenzierung der Ansprüche festgestellt werden. Die Evaluierungskommission bescheinigt ausdrücklich eine ausgeprägte Anspruchsvariabilität. Die qualitativen Profile der beobachteten Erwartungen und Angebote wiesen dennoch eine erstaunlich hohes Maß an Kongruenz aus.

Eine wiederkehrende Forderung lautete: „Kunstvoll sollte es sein!“ Dem wurde eine 5-Künstler-Ausstellung der Mitglieder des Kunstkollegiums Eberhard Brügel, Ulrike Weiss, Gerhard Birkhofer, Michael Klant und Manfred Wild mehr als gerecht. Hier wurde ein eindrucksvolles Rendezvous hausinterner Auffassungen von Kunst verwirklicht: von Bleistift bis Projektion, von großformatiger Leinwand bis Kubus, von Guckkasten bis Video-Clip, von ornamentgewordenem Müll zu müllgewordenem Ornament, von am Boden zu sehenden Installationen zu nördlich am Bodensee Loop rotierenden Horizonten.

Andere Erwartungsmultiplikatoren formulierten ihre Zielvorstellungen mit „Etwas mehr Action, bitte!“ Unter der therapeutischen Bearbeitung der Kolleginnen Sabine Karoß und Petra Plata nahmen die „Anonymen Didaktiker“ daraufhin die biographische Aufarbeitung ihrer Schultraumata auf. Köstlich wirre und bizarre Schulszenen von „Willst Du mit mir gehen?“ bis zur Zigarette auf der Schultoilette wurden von Studierenden auf die Beine und die Bretter der Bühne im E-Werk gestellt. Furiose Tanzszenen, schwungvoll und mitreißend umgesetzt, führten zu Nebenwirkungen im Publikumsraum, die in die Rubrik Begeisterungstürme einzuordnen waren.

Ein weiteres Segment der Anspruchsteller forderte indes einen leisen Kontrapunkt. Ein poetisches Gespräch im inspirierten Bild-Klang-Raum mit Kompositionen der



Zwölftonkomponisten Toru Takemitsu und Josef Matthias Hauer und lyrischen Texten bot da die Performance „Von der Stille - bei Licht - Was klingt“, die Klaus Möller, Maria Rapp und Ulrike Weiss zu Gehör und Gesicht brachten.

Die von anderer Seite eingeforderte Befriedigung der Bedürfnisse nach Spannung und Erfolgsrausch wurde mit scharf angeschnittenen Aufschlägen und dichten Blocks am Netz sichergestellt. Die Freiburger PH-Volleyballer gewannen in dem von Kollegen Neithard Clemens organisierten packenden Turnier vor heimischem Publikum die Deutsche Hochschulmeisterschaft. Gleichzeitig wurde mit dem Erreichen des Bronzeplatzes durch die Frauenmannschaft ein nachhaltiger Beitrag zur Umsetzung des Gender-Aspekts geleistet.

Angesichts dieses Erfolges erscheint die kritische Anfrage der Vertreter der Position „Sport ist O.K.! Aber wo bleibt die europäische Kultur?“ verständlich, ob neben dem Anstimmen der Schlachtgesänge am Volleyballfeld weitere gesangliche Aktivitäten zu erwarten waren. Der Lust des Kollegen Christoph Schwartz an der Stimme und seiner Gabe zur infektiösen Verbreitung dieses Virus verdankt die Pädagogische Hochschule ihren lebendigen Chor. Dieser brachte in der Christuskirche in einem beeindruckenden gemeinsamen Konzert mit Gästen aus dem ungarischen Kecskemét, dem Arcus Kammerchor Chormusik von Bach, Fauré und Britten zu Gehör. Zudem kam auch der Concert Choir der Stetson University (USA) für ein gemeinsames Konzert mit dem Chor der Pädagogischen Hochschule in der Martinskirche nach Freiburg. Hier wurde ein wohl gestimmter Beitrag zur deutsch-amerikanischen Freundschaft geleistet, für den eine gewisse dämpfende Wirkung auf die bilateralen verteidigungspolitischen Verstimmungen späterer Monate nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann.

Neben der Kultur sollte selbstredend auch der wissenschaftliche Odem präsent sein. Einen unaufdringlichen aber gehaltvollen Hauch bot hierzu der Gastvortrag mit integriertem Schmeck- und Schnupperkurs von Prof. Dr. Ines Heindl aus Flensburg zum Thema Jugend zwischen Power-Food und Lust auf Genuss.

Die aufkommende Unterstellung einer überzogenen Pädagogisierung wurde pro-



phylaktisch durch das angebotene Physikalische Kabarett kompensiert. Die Physiker-Kollegen Eberhard Claus und Klaus Hartmut Wiebel verifizierten ihre quicklebendige Profession mit viel Amusement für ihr Publikum, in dem sie sich den zentralen Fragen der Menschheitsgeschichte „Wie wasserdicht ist ein Damensöckchen?“ und „Wann funktionieren elektrische Geräte am besten?“ widmeten.

Die Bedenken der zweifelnden Fraktion „Zu praktisch! Wo bleibt denn da die Philosophie?“ konnten durch tiefgründige Menükomponenten souverän aufgefangen werden. Die Theatergruppe der PH um die Kollegin Birgit Kindler hatte sich in einer Collage dem Stoff angenähert, aus dem Medeen sind. In zwanzig kleinen Szenen - von der Antike bis zur Gegenwart - wurde der verstoßenen Königstochter eben kein Stempel aufgedrückt, auf dem etwas steht, was nicht stimmt. Ihre „Medea“ setzte sich mit Mut, Ehre, Direktheit und Ehrlichkeit auseinander.

Leider kann an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass die Erreichung der Zielvereinbarung zur Vermeidung von Zwischenfällen während der Jubiläumswochen wiederholt ernsthaft gefährdet wurde. Bedauerlicherweise kam es zu nicht durch die PH unmittelbar zu verantwortenden aber dennoch global Besorgnis erregenden Zwischenfälle. Im HTW-Trakt musste die in Campusrandlage erkrankte Mutter Erde wiederholt durch den mutigen Einsatz textiler Gnome aus der Bühnenwerkstatt der Studierenden um die Kollegin Eve Marie Zeyher-Plötz und den Puppenspieler Gregor Schwank unter Beschaffung der heilenden Kräfte der Naturgewalten gerettet werden. Gleichzeitig tasteten sich eine Etage tiefer ungeachtet dieser Dramatik Menschen vom Kindergartenkind bis zum C4-Professor im Blindversuch über Textur, Form und Struktur an die morphologische Differenzierung von Fenchel und Kohlrabi heran. Studierende und alle Lehrenden des Faches Haushalt/Textil hatten doch schließlich in einem Haus der Sinne Texti-

lien und Lebensmittel mit allen Sinnen erfahrbar gemacht.

Anlässlich der Festveranstaltung als dem offiziellen Höhepunkt der Jubiläumswochen reichte die Füllung der Aula bedrohlich nahe an die kritische Masse pädagogischer Kompetenz heran. Umrahmt von den mal feinfühligem, mal Beschwingtsein auslösenden Saitenklängen des Harfinisten Charles Trenet stand das gesprochene Wort der Prorektorin Ingelore Oomen-Welke, des Rektors Wolfgang Schwark, des Staatssekretärs Michael Sieber und des emeritierten Kollegen Wolfgang Hug im Mittelpunkt. Die anschließende Jubiläumsnacht, die gemeinsam mit den Kräften des AstA ausgerichtet wurde, ließ diesen Jubiläumstag inmitten reichhaltiger Jubiläumswochen ausklingen.

Die letzten Nester potentieller Bedenkenträger hatte man frühzeitig in einer möglichen Allianz der Idealo-Materialisten und der Devotionaliensammler vermutet, deren Bedürfnisse kaum durch Veranstaltungen jedweder Natur nachhaltig saturierbar erscheinen. Die Präferenzen (nicht nur) dieser Spezies für die Verstofflichung ideeller Werte in bleibende Sachgegenstände wurden in idealer Weise mit der Festschrift Perspektive PH Freiburg angesprochen.

Die Evaluierungskommission kommt in der Gesamtschau zu ihrem Fazit. Es wurde sich bewegt. Es war bewegend. Es wurde ausgestellt und vorgestellt. Es wurde mit Wort und Klang der Ton getroffen. Es wurde getanzt und man ließ die Puppen tanzen. Es schmeckte und man ließ es sich schmecken. Die Gäste und Besucher spendeten freundlichen, gar frenetischen Applaus, eine gute Presse, Freude, Lob und Schulterklopfen. Kognitiv und emotional konnte sich die Pädagogische Hochschule vermitteln lassen: „Wir können uns sehen lassen!“. Und es soll sogar geschmunzelt worden sein. Angesichts der Vielfalt und Fülle der durch den Evaluierungsanlass ausgelösten Aktivitäten ist durchaus davon auszugehen, dass in dieser Kurzfassung wertvolle Jubiläumsbeiträge, verdienstreich beteiligte Personen oder gar für einen ausgewogenen Rückblick Unverzichtbares unerwähnt geblieben sind. Es sei hoffentlich großzügig verziehen. Die 40 ist schließlich überschritten! :*

Helga Epp

Es gendert ...

Frauen- und Geschlechterforschung an der Hochschule

Mit der fakultätsübergreifenden Ringvorlesung „Gender Studies und Fachwissenschaften“ und der Buch-Veröffentlichung „Gender Studies und Fachwissenschaften. Ein Forschungsfeld im Spiegel von Lehr- und Lernangeboten.“

(s. Rezension S. 53) erweiterte sich im Wintersemester 2002/03 das Angebot der Frauen- und Geschlechterforschung an der Pädagogischen Hochschule.

„Gelächter der Geschlechter“, die Gender-Frage in der Medienkomik - so das Thema des Vortrags, mit dem Professorin Helga Kotthoff die Ringvorlesung eröffnete. Der Andrang der weiblichen Interessierten war groß, unter den ca. 100 Anwesenden waren auch einige Männer zu entdecken. Mit kommunikationswissenschaftlichen Betrachtungen zu einzelnen Komikerinnen zeigte Helga Kotthoff, wie diese mit der Performance von Gender spielen und damit vorhandene Geschlechterbilder unterlaufen. Mit „Das Fach Physik in der Krise“ rückte Professorin Sylvia Buchen ein ganz anderes Thema in den Mittelpunkt. Sie ging der Frage nach, weshalb kaum ein anderes Fach bei Mädchen und jungen Frauen derart unbeliebt ist

und ob sich daraus Rückschlüsse auf den traditionellen Physikunterricht ziehen lassen. Befasste sich dieser Vortrag mit strukturellen Problemen, so setzte sich Professorin Dorothee Schlenke mit Werten und Normen aus der geschlechter-spezifischen Betrachtungsweise auseinander. Als Theologin untersuchte sie, welchen Beitrag die christliche Theologie für das anvisierte Ziel einer gender-sensitiven und zugleich integrativen Moral und Ethik zu leisten vermag.

Werden die Besonderheiten und Bedürfnisse von Jungen innerhalb der Auseinandersetzung um eine gender-gerechte Sozialisation und Erziehung zu wenig beachtet? Professor Thomas Fuhr ging der

Frage nach, ob Jungen das „problematische“ Geschlecht sind. Er referierte Ergebnisse der Forschung zur Sozialisation von Jungen und zeigte auf, welche Probleme Jungen haben und vor welchen Her-



ausforderungen eine jungengerechte Pädagogik steht. Die Vorstellung von geschlechtlichen Unterschieden überformt bewusst oder unbewusst in vielen Fällen unser Denken und Handeln. Professorin Ingelore Oomen-Welke verdeutlichte dies am Beispiel der Sprachen. Wir unterscheiden natürliches und grammatikalisches Geschlecht, Sexus und Genus. Verschiedene Sprachen gehen jedoch damit unterschiedlich um. Eine wichtige Frage lag für Oomen-Welke darin, ob durch die Grammatikalisierung von Sexus und Genus im Sprachgebrauch Bewusstsein für diesen Aspekt geprägt wird.

Zwei Beiträge befassten sich auf andere Weise mit der Geschlechterproblematik.

Dr. Ursula Elsner stellte Frauenbilder bei Christoph Hein dar - starke sinnliche Frauen, die ein männlicher Autor erfindet. Elsner kommt zu dem Schluss, wenn Heins Werke aus „feministischer Sicht“

gelesen werden bzw. wenn die Gender-Sicht eingenommen wird, dann öffnen sich verborgene und ausgesprochen spannende Textschichten. Der Gastbeitrag von Dr. Heidrun Bomke aus Magdeburg beschäftigte sich mit dem (auto)biographischen Schreiben von Schriftstellerinnen aus der DDR. Sie zeigte, wie einzelne Autorinnen durch ihre biographisch-künstlerischen Gestaltungen zu kreativen Begleiterinnen des langsamen Zerfalls der DDR und der individuellen und kollektiven Transformation wurden. Den Abschluss der Ringvorlesung bildeten Professorin Gudrun Ringel und Diplompädagogin Annegret Erbes. Gudrun Ringel ging der Frage „Familienplanung weltweit - eine Frauensache?“ nach und beleuchtete Faktoren, die die verschiedenen Maßnahmen der Familienplanung beeinflussen. Sie zeigte auf, wie die individuellen Dimensionen von Frauen mit den gesellschaft-

lichen verwoben sind. Annegret Erbes schloss die Vorlesungsreihe mit ihrem Vortrag „Von der historischen Frauenbewegung zur Geschlechterforschung“ ab. Sie zeichnete die Veränderungen der theoretischen Zugänge in der Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht nach: vom Gleichheits- über den Differenz- bis zum dekonstruktivistischen Ansatz.

Die Ringvorlesung gab dank der Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen aller drei Fakultäten einen hochinteressanten Einblick in gender-relevante Themenstellungen und fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen verschiedener Disziplinen. :*



Sigrid Weber

Love me Gender

Eine Rezension

Helga M. Epp (Hg.): *Gender Studies und Fachwissenschaften. Ein Forschungsfeld im Spiegel von Lehr- und Lernangeboten*. 184 S., 13 Illustrationen, Filibach-Verlag, 2002, 12 €.

Dass sich auch an der Pädagogischen Hochschule die Geschlechterforschung etabliert, zeigt die Publikation *Gender Studies und Fachwissenschaften. Ein Forschungsfeld im Spiegel von Lehr- und Lernangeboten*. Dozent/innen der Hochschule berichten über ihre Seminare, die sie unter Gender-Aspekten gestaltet haben. Das Themenspektrum ist ausgesprochen weit und streift fast alle Fachdisziplinen: „Populäre Literatur von und für Frauen“, „Männliche und weibliche Politikstile“, „Große Frauengestalten in der Theologie- und Kirchengeschichte“, um nur einige zu nennen. Begleitet wird das dokumentarische Material von einführenden Texten der Herausgeberin Helga M. Epp. Auf wenigen Seiten gelingt es ihr, das Wesentliche über den Forschungsstand der einzelnen Fachbereiche aus Gender-Sicht nachzuzeichnen und den Blick für die Potenziale der Gender-Forschung zu öffnen. Auf diese Weise schlägt sie die wichtige Brücke von der Theorie zur Praxis.

Die größte Spannung des Buches entsteht jedoch aus der dokumentarischen Kraft der Seminarberichte. Hier wird sichtbar, wie unterschiedlich und vielgestaltig die Zugänge zu Gender Studies und deren praktische Umsetzung sein können.

So nahmen einige Lehrende die neuen Erkenntnisse der Geschlechterforschung zum Ausgangspunkt und machten sie für ihre Seminare produktiv. Jasmin Merz-Grötsch rückte z.B. in ihrer Veranstaltung zum Thema „Geschlechtsspezifische Zugänge zum Schreiben“ auch die Jungen ins Blickfeld und begründet die unbedingte Notwendigkeit für Pädagog/innen, eigene Geschlechterstereotypen zu reflektieren. Nur unter dieser Voraussetzung lassen sich pädagogische Prozesse so gestalten, dass Mädchen und Jungen jenseits von Geschlechterzuschreibungen ihre in-

dividuellen Fähigkeiten und Stärken entfalten können. Joachim Pfeiffer beschäftigte sich mit Filmen und Fernsehserien der Gegenwart, weil „kaum ein Medium die Wahrnehmung und Veränderung von Geschlechterrollen so sehr beeinflusst hat

bildern sichtbar wird. Eine spannende und differenzierte Schulung der Wahrnehmung, die zugleich ein wirksames Mittel gegen Stereotypisierungen ist.

Anderen Seminarberichten merkt man an, dass die Dozent/innen in ihren theoretischen Ausgangsüberlegungen und Schlussfolgerungen hinter dem zurückliegen, was die Frauen- und Geschlechterforschung in den letzten beiden Jahrzehnten an neuen Erkenntnissen hervorgebracht hat. Das kann man kritisieren. Viel wichtiger scheinen mir aber das Interesse, Engagement und die Offenheit für Gender-Fragen, die in den Darstellungen zum Ausdruck kommen - zumal die Bedingungen nicht die besten sind. Einige Seminarberichte zeigen, dass es mit einem erheblichen Motivationsaufwand verbunden ist, Studierende für eine Gender-Veranstaltung zu interessieren und bei der Stange zu halten. Das Bewusstsein dafür, dass es für Pädagog/innen eine Notwendigkeit ist, sich mit der Kategorie Geschlecht auseinander zu setzen, um Mädchen und Jungen optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu gewähren, hat sich bei den Studierenden offenbar noch

nicht durchgesetzt. Wohl aber bei einem Großteil der Lehrenden.

Und das ist die wichtigste Botschaft dieses Buches. Die Bereitschaft der Dozent/innen, sich mit diesem Buch in einen öffentlichen Diskurs zu Gender-Fragen zu begeben, ist nicht nur ein Hinweis darauf, dass Gender Studies zum nicht mehr in Frage gestellten Bestandteil des Hochschullebens geworden sind. Sie spiegelt auch die Lust auf Debatte, das Interesse an Austausch, um die eigenen Positionen weiterzuentwickeln. Es ist der Hochschule zu wünschen, dass sie den mit diesem Buch eingeschlagenen Weg fortsetzt.

Ein wichtiges und anregendes Buch für alle, die mehr über Theorie und Praxis von Gender Studies an einer Pädagogischen Hochschule erfahren wollen. :•

Die Autorin ist Lektorin im Herder Verlag.



wie das Kino“. Durch die Auseinandersetzung mit Gender-Theorien verbunden mit der Methode der Filmanalyse entwickelten die Studierenden eine größere Sensibilität für die vielfältigen Geschlechterkonstruktionen des Gegenwartsfilms sowie die Fähigkeit, die Strategien des Kamerablicks - männlich, weiblich oder neutral - zu erkennen.

Dann gab es Seminare, die weniger das Potenzial der Gender-Theorien, als vielmehr das ihrer Fachdisziplin zum Erkenntnisgewinn in Gender-Fragen nutzten. Eberhard Brügel untersuchte z.B. das Bild der Frau in der Kunst sowie Kunst von Frauen. Als methodisches Instrument setzte er die werkimmanente Analyse von Bildern ein, bei der durch die Feststellung von formalen Beziehungen wie Raumkonzeption, Gestaltung von Licht und Schatten oder Farbe die Inszenierung von Frauen-

Melanie Schmidt

„Die Insel“ von Athol Fugard

Eine Aufführung der Theatergruppe der PH

Südafrika, 70er Jahre, Zeit der Apartheid und Rassenunruhen. Die berühmte Zuchthausinsel Robben Island, ein Gefängnis für politische Straftäter vor der südafrikanischen Küste, bildet die Kulisse für die Tragödie von Athol Fugard. Ein mitreißendes, zwischenmenschliches Drama, das den Zuschauer über vier Szenen hinweg in eine ungewöhnliche Spannung versetzt und ihn alles um sich herum vergessen lässt.

John und Winston, gespielt von Georg Richter und Markus Färber, sitzen seit drei Jahren zusammen in diesem Gefängnis ein. Ihr Tagesablauf wird bestimmt von Zwangsarbeit und den Launen des Aufsehers Hodoshe, der sich oft genug einen Spaß daraus macht, die beiden wehrlosen Häftlinge brutal zu prügeln und mit sinnlosen „Sisyphusarbeiten“ zu quälen. Abends, in den wenigen Stunden vor dem Zapfenstreich versuchen John und Winston ihr Leben einigermaßen menschenwürdig zu gestalten. Sie pflegen ihre Wunden, versuchen sich so gut es geht Mut zu machen und holen sich so ein gewisses Maß an Menschlichkeit zurück, von der tagsüber seitens des Gefängnispersonals nichts zu spüren ist. Sie sind füreinander da und versuchen mit ihrer hilflosen Wut fertig zu werden.

Athol Fugard, 1932 in Südafrika geboren, bekam nach seinem Philosophiestudium als Gerichtsschreiber in Johannesburg einen unmittelbaren Einblick in die Auswirkung der Apartheid. Nachdem er zunächst eine Theatergruppe gegründet hatte, die in den schwarzen Ghettos u.a. „Woyzeck“ von Büchner und „Der kaukasische Kreidekreis“ von Brecht aufführte, begann er auch eigene Stücke zu verfassen. Die Tatsache, dass Athol Fugard das Stück gemeinsam mit den befreundeten schwarzen Schauspielern John Kani und Winston Ntshona erarbeitete, die durch seine Initiative aus der berühmten Häftlingsinsel Robben Island freigekommen waren, gibt dieser Tragödie eine ganz besondere Note. Die beiden Mitarbeiter und Mitautoren spielten jahrzentlang ihre eigenen Rollen und behielten darin sogar ihre Namen bei. Fugard hebt das



„Die Insel“ mit Markus Färber (v.) und Georg Richter (h.)

Stück jedoch auf ungewöhnliche Art und Weise auf ein zeitloses Niveau: Er flicht die antike Sophokles-Tragödie „Antigone“ in sein Stück ein: Ein Unterhaltungsabend für das Gefängnispersonal und die Mitgefangenen soll Ablenkung bringen. Für dieses Ereignis studieren John und Winston eine eigene Bearbeitung der Tragödie „Antigone“ ein. Antigone widersetzt sich den Gesetzen des Staates bzw. dem Machthaber Kreon, indem sie ihren Bruder Polyneikes begräbt, einen „Staatsverräter“, der auf dem Schlachtfeld umgekommen ist. John, der Initiator der Aufführung, ist intelligent, voller Elan und inspiriert von der Theaterkunst. Der naiv unbeholfene Winston hingegen empfindet nur Demütigung, die Rolle der Antigone als Frau zu spielen. John versucht nun Winston für das Stück zu begeistern. Hier schafft Fugard etwas ganz besonderes: Der Zuschauer kommt nicht umhin, diese Bemühungen Johns zu belächeln, dazu trägt auch Winstons falsche Interpretation des Verhörs und der Verurteilung der Antigone bei. Man er tappt sich - nicht nur in dieser Szene - bei einem inneren Schmunzeln, um jedoch gleich darauf wieder in die harte und unbarmherzige Gefängnis-Alltags-Welt mit hineingerissen zu werden.

Als John von seiner vorzeitigen Entlassung erfährt, kommt es zu Spannungen zwischen ihm und Winston, der den Rest seines Lebens auf der Insel verbringen wird. Eine Frage stellt sich beim Zuschauen, nicht nur in dieser Szene, sondern das ganze Stück hindurch immer wieder: Wie viel Menschlichkeit lässt sich unter unmenschlichen Bedingungen bewahren?

Trotz allem, John und Winston setzen zum Schluss alles daran, das Stück aufzuführen. Sie fertigen sich sogar Requisiten aus einfachen Utensilien, die sie am Strand oder im Steinbruch finden, für ihr Vorhaben, das ihnen in ihrer verzweifelter Situation die Möglichkeit bietet, ihren eigenen Protest vor Mithäftlingen und Wachpersonal zu artikulieren.

Georg Richter als John und Markus Färber als Winston erbrachten unter der Regie von Birgit Kindler eine kleine Meisterleistung. Bei den Aufführungen im Januar 2002 verstanden sie es, das Publikum in ein Kaleidoskop der Gefühle eintauchen zu lassen. Manchmal wusste man nicht, ob man lachen oder weinen sollte. Zwei Stunden voller intensiver Gefühle, die die Zuschauer/innen auf eine Art und Weise in den Bann zogen, wie sie es selten erlebt haben. :*



Eberhard Brügel

Coming out!

Auszüge aus der Eröffnungsrede zur Ausstellung von Studierenden des Instituts der Künste an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in der Städtischen Galerie Schwarzes Kloster

Als wir bei der letzten Beurteilung der Examensmappen neben anderen Arbeiten auch die Mischfigur aus Sparschwein und Kuscheltier für diese Ausstellung auswählten, ahnten wir nicht im Entferntesten, welche brisante Aktualität unsere Entscheidung gerade an diesem Ort im Schwarzen Kloster noch bekommen sollte. Ob aber ein freundlich blickendes Schwein mit einem solchen enormen Fassungsvermögen, prall gefüllt mit fest gebündelten Euroscheinen, das Finanzloch der Stadt stopfen und damit den Bestand der Städtischen Galerie sichern könnte, muss bezweifelt werden. Aber noch gibt es sie, die Galerie, was mir Anlass gibt, mich bei den Verantwortlichen des Kulturamtes, für die Chance, hier ausstellen zu dürfen, zu bedanken. Dank auch unserer Kollegin Ulrike Weiss und den Kollegen Gerhard Birkhofer und Manfred Wild. Sie leisten die Hauptarbeit in der künstlerischen Ausbildung unserer Studierenden und haben in der Vorbereitung dieser Ausstellung wesentlich zu deren Gelingen beigetragen.

Auf ein exemplarisches Vorgehen muss ich mich beschränken, wenn ich im Folgenden auf die hier gezeigten Arbeiten zu sprechen komme. Obwohl dieser Ausstellungsraum, in dem wir uns befinden, nicht gerade klein ist, können wir nur einen Ausschnitt des künstlerischen Schaffens unserer Studierenden darbieten. Um dies zu verdeutlichen, lege ich zunächst einmal die Struktur des Studiums dar: Es gliedert sich im künstlerischen Bereich in die zwei Phasen des Grund- und Hauptstudiums. Im Grundstudium wird mit obligatorischen Veranstaltungen ein Fundament zu legen angestrebt. Mit dem Grundstudium wird eine möglichst große Breite künstlerischer Gattungen garantiert, um die Studierenden für ihre spätere kunstpädagogische Aufgabe zu qualifizieren. Stellt das Grundstudium ein Pflichtprogramm dar, so kann man beim Hauptstu-



COMING OUT!

Studierende am Institut der Künste,
PH Freiburg, stellen aus

Städtische Galerie Schwarzes Kloster
Rathausgasse 48, 79098 Freiburg

5. Dezember 2002 - 19. Januar 2003
Di - So 10 - 17 h

Malerei
Zeichnung
Druckgrafik
Skulptur
Fotografie
Video

Foto: am Institut der Künste
Design: Ulrike Weiss

dium, das in der Regel mit dem vierten Semester beginnt, durchaus von einer Kür sprechen. Die Angebote sind inhaltlich enger gefasst, wie Zeichnen, bzw. Malen für Fortgeschrittene, Tuschezeichnung, Porträtmodellieren, teils auf themenorientierte Gestaltung wie Inszenierte Fotografie, Experiment mit Licht und Schatten usw. In der hier gezeigten Ausstellung sind Beispiele vor allem aus den im letzten Jahr angebotenen Veranstaltungen Holzschnitt, Radierung, Objektkunst, Skripturales Gestalten, Collage und Kitsch zu sehen. Obwohl unsere Lehre nicht auf die Ausbildung von Künstlerinnen und Künstlern, sondern auf Kunsterziehung ausgerichtet ist, leiten wir unsere Ansprüche an die gestalterische Arbeit der Studierenden von der Kunst her. Sie ist und bleibt das primäre fachliche Bezugsfeld, auf welchem Prinzipien erkannt, Probleme formuliert, Ausdruck gestaltet, das Abenteuer von Experiment und offenen Prozessen gewagt werden kann und noch vieles mehr. Wer diese Orientierung an der Bildenden Kunst im

Bereich der Lehrerbildung für vermessbar hält, sollte zur Kenntnis nehmen, dass es keine lehrer-, bzw. schulspezifische Kunst gibt, sondern nur die Bildende Kunst in einer aufregenden pluralistischen Vielfalt.

Die meisten hier ausgestellten Arbeiten erschließen sich den Betrachtern ohne Mühe. Rhythmus, grafische Strukturierung mit malerischer und räumlicher Wirkung zeichnet die meisten skripturalen Blätter aus. Die wechselseitige, sich gegenseitig beeinflussende Verflechtung von fotografischer Vorlage und gleichermaßen malerischer und grafischer Grisaille erzielt eine Integration der einzelnen Bildelemente und -bereiche, deren Grenzen und Übergänge nur bei genauer Beobachtung zu entdecken sind. Analytisches Denken kommt in der gegenständlichen Zeichnung zur Geltung ebenso wie eine feine Hell-dunkel-Differenzierung.

Kontraste oder Nuancierungen in leuchtenden oder tonig gehaltenen Farben kennzeichnen die Breite der malerischen Arbeiten. Äußerste Reduktion einiger plastischer Werke verweisen auf die Auseinandersetzung mit konkreter Kunst. Ihre fragile Zartheit widerlegt einmal mehr die Behauptung, dass gedankliche Systematik künstlerische Sensibilität zwangsläufig ausschließt.

Fantasie im Sinne des lateralen, divergenten Denkens, d.h. der assoziativen Ausdeutung, kommt in der Objektkunst zur Geltung. Wer würde auf den ersten Blick erkennen, dass die auf dem Wasser schwimmenden, transparenten, im Licht reflektierenden Seerosen aus so banalen Gegenständen wie Plastikflaschen entstanden sind. Dagegen beziehen die Vögel und Figurengruppe ihren Reiz gerade daraus, dass sich das verwendete Material Schuhspanner; bzw. Fahrradbremse sofort zu erkennen gibt. Welche Bewandnis es mit den scheinbar achtlos auf den Fenstersimsen abgelegten Telefonen hat, das heraus-

zufinden überlasse ich Ihrer Neugierde. Was hat es aber mit dem Kitsch auf sich, der hier unübersehbar herumsteht? Kitsch unterläuft doch einem meist unwillentlich, schleicht sich unmerklich ins Auge und Herz. Nun, Sie wissen es sicher, auch diese Gattung, früher als Unkunst tituliert, ist inzwischen Objekt und Opfer zeitgenössischer Kunst geworden. So seltsam es auch klingen mag, gerade diese Thematik stellt besondere Ansprüche neben einer schlüssigen Gestaltung vor allem an die Fantasie, genauer formuliert, an den intelligenten und überraschenden Witz. Das Design des Hundenapfes in der Form eines vergoldeten Knochens veranschaulicht die Wertschätzung, die der treueste Freund des Menschen nicht nur emotional sondern auch kommerziell erfährt. Die malerische Darstellung von Schokolade und von farbigem, mit Zucker bestäubtem Geleekonfekt ist triptychonartig von zwei Büstenhaltern flankiert. Der eine in flüssige Schokolade getaucht, der andere

mit gerolltem und verschnörkeltem Konfekt bunt und ornamental geschmückt, haben sie sich zu süßen Objekten der Begierde für Naschkatzen und Schleckermäuler verwandelt. Die Fotografie ist an den Ausstellungswänden, verglichen mit dem Stellenwert, den sie bei uns einnimmt, relativ spärlich vertreten. Das kleinste Bild mit den Ausmaßen von gerade einmal 15 x 15 mm befindet sich weder an den Wänden noch auf dem Boden oder auf dem Tisch dieses Ausstellungsraumes, sondern auf dem Plakat zu dieser Ausstellung. Ich meine das Signet der Pädagogischen Hochschule, das in einem Kompaktkurs des Faches Kunst entwickelt wurde. Zunehmend gewinnen auch die modernen Medien Video und digitale Bildbearbeitung in der künstlerischen Ausbildung an Bedeutung. Das Video der Schlachtung eines Schweins nimmt Bezug auf den geschlachteten Ochsen von Rembrandt und dessen expressive Nachgestaltung durch Chaim Soutine. Der Film

beginnt in der Metzgerei. Die einzelnen Verarbeitungsschritte erfolgen zwar in der realen Abfolge, aber in der Rückschau, d.h. der Film läuft rückwärts. Am Ende des Videos blicken wir in die treuerzigen Augen des Schweins. Die Bilder, in unterschiedlichen Ausschnitten, in Tempo und Filmschnitt ausdrucksvoll gestaltet, sind musikalisch untermalt von einem Liebeslied, das vom Autor des Filmes selbst getextet und komponiert wurde. Zum Schluss möchte ich eine symbolische Handlung vollziehen. So wie die Touristen in Rom Münzen in den Trevibrunnen werfen, womit sie sich eine Rückkehr in die Ewige Stadt garantieren wollen, so werde ich jetzt einen Euro in das Sparschwein werfen in der Hoffnung, dass damit das Finanzloch der Stadt geschlossen wird und die kulturelle Vielfalt der Stadt, vor allem die Städtische Galerie Schwarzes Kloster erhalten bleibt. Denn wir würden gerne noch einmal hier ausstellen. Der Euro ist gefallen. Die Ausstellung ist eröffnet. :'

Angela Birg

Fabeln

Eine Ausstellung

Fabeln sind nicht nur, wie so oft behauptet, trockene lehrhafte Geschichten mit abschließender Moral, sondern Texte mit hintergründigem Humor, wertvoll und witzig. Im Wintersemester 2002 hat Dorothee Schäfer, ehemalige Professorin für Grundschuldidaktik an der Hochschule, einige sehr wertvolle Bücher aus ihrer in über 20 Jahren angesammelten Bibliothek zu diesem Thema ausgestellt. So erfährt man auf anschauliche Weise einiges über den als Begründer des Genres geltenden Schriftsteller Aesop (6. Jh. v. Chr.) und wird durch die Ausstellungsstücke in den drei geräumigen Vitrinen durch die ganze Geschichte der Fabeln bis in die heutige Zeit geführt. Man kann lesen, dass La Fontaine, der mit seinen Fabeln in Versen („Fables choisies en vers“) seinen Weltruhm begründete, die Erstausgabe seiner Fabelbücher 1-6 dem sechsjährigen Dauphine, Sohn und Thronfolger des Sonnenkönigs Ludwig XIV. widmete. Da sich Fabeln wegen ihrer



Fabeln aus vier Jahrtausenden

Kürze und Sprache für Kinder gut eignen, wurden sie früh auch für Schüler/innen als Lehrmaterial entdeckt. Generationen von Schüler/innen haben sich mit Hilfe von Fabeln im Lesen und in Fremdsprachen geübt. Viele werden sich an ihren eigenen Schulunterricht erinnern, denn wer kennt sie nicht: maitre corbeau et le renard (den Herrn Raben und den Fuchs)? Ausgestellt sind neben den alten Büchern in Latein und Griechisch auch Bücher Englisch, Französisch sowie Deutsch. Zwischen den ausgestellten Büchern sitzen immer wieder Kuschtiere - passende natürlich. So sitzt z.B. ein Löwe neben der aufgeschlagenen Fabel vom Löwen und der

Maus. Darin wird der Löwe, der nicht glauben wollte, dass auch eine Maus ihm einmal helfen könnte, von eben dieser aus einem Netz befreit. Auch einige Goldtaler sind zwischen den Erklärungen zu den verschiedenen Fabelschriftstellern, unter anderem Gotthold Ephraim Lessing

oder Joachim Heinrich Campe und deren Büchern, fröhlich verteilt.

Doch es ist nicht nur das Alter der Bücher, sondern auch die liebevolle Ausgestaltung aller Bücher. Die Schrift und vor allem die Bilder beeindruckten durch ihren künstlerischen Ausdruck. Um auf dies besonders hinweisen zu können, ist ein Teil der Ausstellung den berühmten Illustratoren von Fabeln gewidmet. Wilhelm Heys Fabeln erschienen 1833 mit den Bildern von Otto Spechter. Heute werden häufig alte Fabeln mit modernen Bildern illustriert und neu aufgelegt. So kann man sagen: die Ausstellung ist wie ihr Thema selbst: humorvoll, wertvoll und lehrreich. :'



Karin Schleider

Kinder in Gefängnissen und Polizeigewahrsam in Ländern Westafrikas

Eine Ausstellung an der Hochschule

In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zweig der Internationalen Kinderrechtsorganisation „Bureau International Catholique de l'Enfance“ (BICE) konnte im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Perspektiven Globalen Lernens“ im Sommersemester 2002 (s. S. 44) die Ausstellung „Kinder in Gefängnissen und Polizeigewahrsam in Ländern Westafrikas“ gezeigt werden. Diese Ausstellung, die durch Mittel des Landes Baden-Württemberg mitfinanziert wurde, dokumentierte sehr

anschaulich die Arbeit des Vereins zur Durchsetzung, der am 2.9.1990 in Kraft getretenen UN-Kinderrechtskonvention. Der 1995 gegründete deutsche Zweig (Sitz in Lahr/Schwarzwald) arbeitet mittlerweile in sechs Ländern Afrikas und gibt dabei direkte Hilfen für die betroffenen Kinder und Jugendliche, wie psychosoziale Beratung, Rechtsbeistand, Versorgung von Grundbedürfnissen etc. und verbessert so sehr wirksam und konkret deren problematische Situation.



© BICE-Deutschland/Jacky Naegelen

Für die Ausstellungseröffnung konnte der Geschäftsführer der Organisation Horst Buchmann gewonnen werden, der zunächst die schwierigen Bedingungen dieser Kinder und Jugendlichen schilderte und in einem weiteren Schritt die Arbeit des Vereins veranschaulicht (weitere Informationen unter www.bicedeutschland.de). In Kooperation mit der genannten Organisation wird zudem ein EU-Daphne gefördertes Projekt zur Prävention von Gewalt im Kindes- und Jugendalter durchgeführt. ::

Dietrich von Heymann

Erinnerung eines „Geburtshelfers“

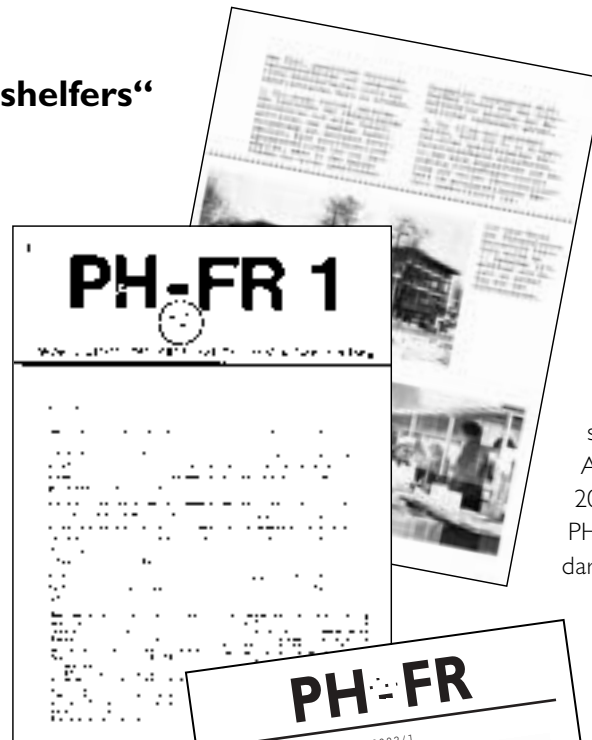
Zur Entstehung von PH-FR

Ist es Ihnen nicht auch schon einmal so gegangen, dass Sie Ihren Geburtstag vergessen haben? Bei PH-FR ist das passiert. Das 25-jährige Jubiläum!

1975 berief mich der damalige Rektor Prof. Dr. Willy Potthoff in eine Kommission, die sich um die Corporate Identity der Hochschule bemühen sollte. Mein Vorschlag einer „Kundenzeitschrift“ nach Art vieler Firmen oder von Non-Profit-Organisationen wurde aufgegriffen, ebenso meine Idee, sie mit einer nachempfundenen Autonummer zu betiteln. PH-FR sollte wegen des „Wiedererkennungswertes“ zweimal im Semester erscheinen. Das Bäumchen blüht und gedeiht noch immer, und man weiß, dass es nicht nur von PH-Angehörigen und Ehemaligen, sondern auch im „Ministerium“ und in den Schulämtern gelesen wird. Rektor Wolfgang Schwark hat die Zeitschrift länger als die Hälfte ihres bisherigen Lebens als Herausgeber gefördert. Danke dafür.

Dank aber auch den Autor/innen, Sekretärinnen und Gestalter/innen und Redakteur/innen - wie Reinhold Voß, der seit 15 Jahren Mitglied der Redaktion ist.

Mittlerweile hat sich das äußere Erscheinungsbild deutlich verbessert. Am wechselnden Inhalt lässt sich aber nach wie vor das innere Leben unserer Hochschule



PH-FR 1976/1

sehr schön nachzeichnen: Neben Fachbeiträgen aus Forschung und Lehre sind auch Leben und Tod, Rezensionen und Ankündigungen, Zugänge und Abgänge und was sonst noch so geschieht hier zu erfahren. Ob sich al-

erdings die Bindung der Hochschulmitglieder an ihren Lebensraum durch PH-FR wirklich verstärkt hat, kann bisher nicht bewiesen werden. Tatsache ist indessen, dass es an Autoren und Autorinnen nicht mangelt: 2002/1 zählt über 40 Beiträge; PH-FR ist als Organ der selbst-darstellenden Publikation beliebter denn je, auch dank der vortrefflichen Schwerpunkt-bildung und ansprechenden grafischen Gestalt, was den „Geburtshelfer“ natürlich sehr freut.

Vielleicht kehrt die Redaktion einmal zur alten „Autonummer“ zurück und leiht dem Humor noch ein wenig mehr das Ohr; denn in unserer Hochschule geht es bei allem Ernst der Lehre und Forschung doch mitunter auch sehr heiter zu. ::

PH-FR 2002/1

Heike Gumbel/Angela Birg

Eine neue Beratungsstelle an der Hochschule

Interview mit der Studienberaterin Kathinka Dettmer

Vorbei die Zeit der Orientierungslosigkeit im Studium. Seit Beginn des Wintersemesters 2002/03 haben wir, die Studierenden, eine wichtige Anlaufstelle für unsere Fragen, das Studium und Studienordnung betreffend, hinzubekommen. Kathinka Dettmer, die selber unter anderem an der Pädagogische Hochschule Freiburg studierte und schon von daher mit den Schwierigkeiten bestens vertraut ist, steht den Studierenden jetzt mit Rat und Tat zur Seite. Schon der erste Tag zeigte das Bedürfnis der Studierenden nach einer Erweiterung des Beratungsangebotes - über 100 Erstsemester drängten sich vor der Bürotür:

PH-FR: Wie haben Sie sich bisher an der Hochschule in Ihrer Funktion als Studienberaterin eingelebt?

K. Dettmer: Der Beginn besteht natürlich zunächst einmal darin, möglichst viele wichtige Informationen zu sammeln: Ansprechpartner, Telefonnummern und so weiter. Geholfen hat mir dabei, dass ich selbst Studentin dieser Hochschule war und somit die Räumlichkeiten schon kannte. Mindestens so wichtig ist es für eine Studienberaterin, sich mit der Studienordnung vertraut zu machen, denn sie ist die Grundlage ihrer Arbeit. Ich hatte auch die Gelegenheit, in den Semesterferien im Studentenwerk zu hospitieren.

Die Arbeitsatmosphäre ist sehr gut und gerade die Zusammenarbeit mit dem Studentenwerk funktioniert reibungslos.

Aus welchem beruflichen Bereich kommen sie?

Ich habe an der Universität Freiburg zunächst Anglistik, Germanistik und Psychologie studiert und wechselte nach der Zwischenprüfung an die Pädagogische Hochschule, da mir die Universität zu praxisfern erschien. Hier absolvierte ich das Grundschullehreramt mit den Fächern Deutsch und Kunst und habe das auch sehr zügig abgeschlossen. Danach ging ich an die FU in Berlin und schloss mein zuerst begonnenes Studium mit dem Magister ab.

Nach dem Studium habe ich in der Unternehmensberatung als Personalentwicklerin und anschließend als Pressesprecherin einer Non-Profit-Solarorganisation hier in Freiburg gearbeitet.

Wie wird das neue Beratungsangebot von den Studierenden angenommen?

Vor allem spürt man, dass die Studieren-



Kathinka Dettmer im Beratungsgespräch

den sehr dankbar sind für dieses neue Angebot! Der Andrang gerade in den ersten Tagen des Semesters zeigte außerdem, dass hier tatsächlich ein großer Bedarf bestand, das bereits vorhandene Angebot noch zu erweitern. Ein weiterer Beweis dafür ist die Geschwindigkeit, in der sich das Angebot herumgesprochen hat.

Sie sprechen die zwei bereits bestehenden Beratungsstellen für Lehramtskandidaten und Diplomanden an. Inwieweit ergänzen sich diese Angebote oder konkurrieren miteinander?

Ich hatte, weil gerade zu Beginn des Semesters so wenig Zeit blieb, noch keine Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit den Kollegen und Kolleginnen. Eine Konkurrenz wollen wir nicht und es wird sie auch nicht geben. Gerade in Anbetracht des hohen Bedarfs bin ich dankbar, nicht die alleinige Anlaufstelle zu sein.

Welche Fragen wurden Ihnen bis jetzt am häufigsten gestellt?

Zuerst sind da die allgemeinen Schwierigkeiten beim Verständnis der Studienordnung. Dann aber kann man die Fragen in drei Kategorien gliedern. Noch vor dem Studienbeginn wurden vor allem Fragen zur Berufsorientierung gestellt. Einige waren sich noch nicht sicher, ob sie an der PH oder an der Universität studieren sollten. Dann sind da die Fragen der Erstsemester, die noch nicht wissen, wie und nach welchen Kriterien man sich seinen Stundenplan aufstellt. Ihnen möchte ich ein Gefühl dafür geben, dass sie jetzt an einer Hochschule sind und sie ihre Seminare und Fächer nicht nur nach dem „Ich muss“-Prinzip, sondern auch nach dem „Ich darf“- oder „Was interessiert mich“-Prinzip wählen können. Als nächstes sind die Fragen nach den Möglichkeiten eines Studienwechsels oder eines Neueinstiegs z.B. nach einer Babypause zu nennen.

Manchmal kommen auch Studierende mit allgemeinen Problemen, die sie mit dem Studium haben, zu mir:

An welche Stellen vermitteln sie die Studierenden bei Fragen, die über Ihren Bereich hinausgehen?

Das hängt von den Problemen ab: Bei finanziellen Schwierigkeiten verweise ich an die Bafög-Stelle des Studentenwerks oder gebe Informationsmaterial über Stipendien weiter. Handelt es sich um berufliche Orientierungsfragen, gebe ich Tipps zu Praktika. Dabei helfen mir die Kontakte und Erfahrungen aus meiner vorherigen beruflichen Tätigkeit. Bei anderen Problemen leite ich je nach Bedarf an die Angebote innerhalb der Hochschule - wie die Schreibwerkstatt, die Pädagogische Werkstatt u.a. - oder an das Studentenwerk weiter. Manchmal kommt es auch vor, dass ich den Studierenden zu einem Besuch der psychologischen Beratungsstelle rate.

Wenn man Ihnen gegenüber sitzt, spürt man Ihr Engagement bei der Arbeit. Haben Sie schon Ideen, die Sie gerne in Ihrer Arbeit umsetzen möchten?

Momentan bin ich zwar noch mit der Einarbeitung und den vielen Fragen der Studierenden zu ihrem Studienbeginn beschäftigt, Ideen kommen mir aber bei meiner Arbeit ständig. So ist es mir ein großes Anliegen, die Informationen der Studienordnung übersichtlicher zu gestalten. Des Weiteren würde ich gerne eine Homepage erstellen, die den Studierenden die Möglichkeit zur Selbsthilfe gibt. Auf ihr würde ich alle häufigen Fragen mit den dazugehörigen Antworten sammeln, Informationen zu Angeboten der PH bündeln und Kontaktadressen für weiterführende Stellen bekannt geben. Weiterhin stelle ich mir vor, die Kontakte zwischen den Dozent/innen, den Studierenden, dem Dekanat, dem AStA und den Fachschaften zu vertiefen, um dadurch Verbesserungsvorschläge schneller umsetzbar zu machen.

Viele Ideen, die eine sehr intensive Arbeitszeit beanspruchen werden.

Sicherlich lassen sich die Ideen nicht ad hoc umsetzen. Zuerst werde ich feststellen müssen, wie sich die Nachfrage innerhalb eines Semesters verteilt. Danach lässt sich feststellen, wann die intensivste Beratungsphase ist und wann mir die Zeit für die Verwirklichung solcher Ideen bleibt. :*



Leonie Merz/Heike Gumbel

Was bedeutet Ihnen die Zukunft?

Die Studentengruppe „Zukunftswerkstatt“ stellt sich vor

Die *Zukunftswerkstatt* wurde gegründet von einer Gruppe engagierter Studierender - bunt gemischt aus allen Studiengängen -, die sich aktiv für ihre Zukunft einsetzen möchte. Denn nachdem sich die Gründungsmitglieder innerhalb und außerhalb ihres Studiums intensiv und jede/r sehr persönlich mit dem Themenblock *Zukunftsfähigkeit, Nachhaltigkeit* und *sustainable development* auseinandergesetzt hatten, wurde ihnen schnell bewusst, dass diese Inhalte nicht länger leere Floskeln bleiben durften. Unter *Zukunftsfähigkeit* ist zu verstehen, die ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Grundlagen des Lebens aller Menschen dieser Erde zu erhalten, ohne die Möglichkeit zu gefährden, dass künftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen und ihren Lebensstil wählen können. Für den Erhalt des Ökosystems bedeutet das zum Beispiel, dass sich Konsumgewohnheiten zugunsten der Nutzung erneuerbarer Ressourcen von Grund auf verändern müssten.

Blicken wir auf die sozialen Konsequenzen, so müssen wir uns eingestehen, dass Frieden und soziale Gerechtigkeit in der Welt nur hergestellt werden können, wenn Grundbedingungen wie die Befriedigung der Grundbedürfnisse und der freie Zugang zu Bildung für alle Menschen gewährleistet sind.

Betrachten wir die Ökonomie, so kann sie nicht nur aus reinem Selbstzweck handeln. Vielmehr sollte sie im Dienst der Erhaltung der Lebensgrundlagen stehen und ihre innovativen und finanziellen Potentiale im Sinne sozialer Gerechtigkeit und einer gesunden Mitwelt einsetzen.

All diese Ziele hören sich sehr groß und - für den Einzelnen - unerreichbar an. Deswegen wollen wir versuchen, diese weltpolitischen Ziele mit unserem Alltag und unserem Lebensumfeld zu verknüpfen. Während unseres Studiums ist die Pädagogische Hochschule eines unserer bestimmenden Lebensumfelder. Für uns liegt daher nichts näher, als das eigene Engagement hier einzubringen.

Die *Zukunftswerkstatt* sieht sich der Verwirklichung der Idee einer zukunftsfähigen



Campus-Aktion „Verhüllter Würfel“

Entwicklung an der Hochschule verpflichtet. Wir wollen ganz bewusst unabhängig sein von jeglichen Gremien und Gruppierungen. Aber, wir wollen mit allen kooperieren, die die gleichen Ziele und Visionen im Blick haben.

Unserer Meinung nach sind diese und weitere mögliche Aspekte einer zukunftsfähigen Entwicklung (und da sehen wir eine ganze Menge!) an unserer Hochschule noch nicht genügend verwirklicht. Wir sehen uns in der Verantwortung, kommenden Generationen von Studierenden das Einüben einer persönlichen, zukunftsfähigen Haltung und eine fruchtbare Auseinandersetzung mit dem gesamten Themenbereich zu ermöglichen. Vor allem sehen wir die große, manchmal drückende, dann aber auch wieder beflügelnde Verantwortung gegenüber den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, denen wir später als Pädagog/innen und hoffentlich als Vorbilder begegnen werden.

Es ist eine immense Chance durch pädagogisches Arbeiten Denkanstöße zu geben und so eine Bewusstseinsänderung in den kommenden Generationen zu bewirken. Die Berücksichtigung des Generationenvertrags darf sich nicht im politischen Handlungsspielraum erschöpfen, sie muss ein Kriterium für eine an Zukunftsfähigkeit gemessene, erfolgreiche Bildung und Erziehung in allen Bildungseinrichtungen sein. Also müssen in den Hochschulveranstaltungen diese durchaus drängenden Inhalte stärker berücksichtigt werden. Es muss den Studierenden ermöglicht wer-

den, sich umfangreich zu informieren und die eigene Persönlichkeit innerhalb eines nachhaltigen (also auch demokratischen) Hochschullebens zu entwickeln und zu stärken.

Wir selbst wollen dazu ein Forum bieten. Wir haben uns ganz bewusst für eine freie und nicht völlig verbindliche Arbeitsweise entschieden. Diese gestaltet sich derart, dass es eine „Stammgruppe“ gibt, die sich regelmäßig trifft und aktuelle Themen, Ideen, Veränderungsvorschläge etc. bespricht. Bei diesen gemeinsamen Treffen werden „Arbeitskreise“ gebildet, in denen sich die Mitglieder nach Interesse und Arbeitsaufwand zusammenfinden. Die Arbeitskreise können konstant oder auch temporär arbeiten.

Das Sommersemester 2002 stand hauptsächlich im Zeichen der Erarbeitung des ausführlichen Leitbildes. Allerdings trat die *Zukunftswerkstatt* auch letztes Semester schon aufmerksamkeitsregend in die Hochschulöffentlichkeit: Die Verhüllung des Würfels war unsere Aktion! Programmatisch ist der Spruch zu verstehen, der auf dem Würfel zu lesen war: „*Es liegt in Deiner Hand.*“

Wir sind uns des Ausmaßes unserer Forderungen und erst recht der Forderungen, die die weltpolitische Situation an uns stellt, bewusst. Doch „wenn viele kleine Menschen an vielen kleinen Orten viele kleine Schritte tun, dann verändert sich das Antlitz der Erde“ (afrikanischer Sprichwort). Es liegt tatsächlich in unserer Hand, unsere Zukunft zu beeinflussen. ∴



Gerd Bräuer

Herbstakademie des Schreibzentrums

1. bundesweite Lehrer/innenweiterbildung zum Schwerpunkt „Schreib- und Lesezentren in der Schule“

Vom 27.09. bis zum 1.10.2002 wurde die erste Herbstakademie des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt; eine bundesweit erste Lehrer/innenweiterbildung zum Schwerpunkt „Schreib- und Lesezentren in der Schule“.

Das Ziel der Weiterbildung bestand darin, Konzeptionen für den Aufbau von Einrichtungen für fächerübergreifende Schreib-

und Leseförderung zu entwerfen. Auf der Grundlage von Impulspräsentationen zu den Schwerpunkten Schulentwicklung, Projektarbeit, Portfolioarbeit und Tutor/innenausbildung entwickelten die Teilnehmer/innen eigene Vorstellungen zu Schreib- und Lesezentren an ihren Schulen. Diese intensive Arbeitstagung konnte nicht zuletzt dank der finanziellen Unterstützung der Körber-Stiftung (Hamburg) und des

Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) organisiert und durchgeführt werden. Für den 14./15. März 2003 ist die nächste Weiterbildung, diesmal ausschließlich für interessierte Schulen in Baden-Württemberg, geplant. Die Ergebnisse der Herbstakademie 2002 finden Sie unter www.ph-freiburg.de/schreibzentrum.

Personalia

Veränderungen

Prof. Dr. Marita Schocker-von Ditzfurth hat den Ruf auf die C4-Professur Englisch angenommen.

Dr. Peter Berger übernimmt eine C3-Professur in Mathematik.

Dr. Albert Scherr hat den Ruf auf die C3-Professur Soziologie angenommen.

Dr. Gabriele Sobiech hat den Ruf auf die C4-Professur in Sport angenommen.

Professurvertretungen haben übernommen:

Dr. Jürgen Nicolaus, Sport, befristet

Dr. Sabine Reh, Schulpädagogik, befristet

Dr. Rolf Plötzner, Mediendidaktik, befristet

Dr. Thomas Krettenauer, Musik, befristet

Dr. Claudia Fuchs, Institut für deutsche Sprache und Literatur, befristet

Dr. Michael Hock, Päd. Psychologie, befristet

Michael Hug, Wahrnehmung einer Vertretungsprofessur an der PH Karlsruhe, befristet

Mit Ablauf des SS 2002 ging Prof. Dr. Klaus-Dieter Osswald (Soziologie) in den Ruhestand.

Ausgeschieden

Erich Queitsch, Techn. Angestellter, ZIK, Abteilung Audiovisuelle Medien, in den Ruhestand

Horst Farkas-Richling, Techn. Angestellter, ZIK, Abteilung Netze und Computer, in den Ruhestand

Anne Otto, Fremdsprachensekretärin, Institut für Fremdsprachen

Stefan Zwick, wiss. Angestellter, Geschichte

Detlef Brunen, wiss. Angestellter im Institut für Erziehungswissenschaft II

Carlos Santos-Nunier: Fachschulrat, Biologie

Einstellungen

Monika Ulrich-Mohnke, Sekretärin im Institut für Ev. und Kath. Theologie, Teilzeit

Gisela Vogt, Fachschulrätin im Institut für Fremdsprachen, Fach Englisch

Karin Melloni, Diplombibliothekarin

Thomas Royar, Fachschulrat, Mathematik

Eva Wagner, wiss. Angestellte, Erziehungswissenschaft II, befristet, Teilzeit

Ute Massler, wiss. Angestellte, Fakultät II, Institut für Fremdsprachen

Dr. Claudia Riehl, wiss. Angestellte, Fakultät II, Institut für deutsche Sprache und Literatur, befristet

Anke Diekmann, wiss. Angestellte im Forschungsprojekt „Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens“, befristet

Teresa Günter, Fremdsprachensekretärin im Institut für Fremdsprachen, befristet, Teilzeit

Ulrike Hormel, wiss. Angestellte im Forschungsprojekt „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“, befristet

Dr. Erica Eyrych, Lektorin für Englisch, Institut für Fremdsprachen, befristet, Teilzeit

Dietmar Bender, Systembetreuer/Multimedienproduzent im Forschungsprojekt „Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens“, befristet

Thomas Schollenberger, Techn. Angestellter, ZIK, befristet

Vivienne Mellor-Schwartz, wiss. Angestellte im Forschungsprojekt „Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens“, befristet, Teilzeit

Chrystele Schielein, wiss. Angestellte im Forschungsprojekt „Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens“, befristet, Teilzeit

Dr. Martin Otteni, Institut für Biologie, Chemie, Geographie und Physik, Abteilung Biologie

Autorenverzeichnis

Gerd Bräuer: Prof., Dr., Deutsch. - Detlef Brunen: Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.Arb. (FH), Allg. Pädagogik/Sozialpädagogik. - Achim Bühler: Prof., Dr., Chemie. - Wolfgang Edelstein: Prof. Dr., em. Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin. - Helga Epp: M.A., Presse & Kommunikation. - Martin Ganter: Prof., Dr., Physik. - Erwin Graf: Dr., Dipl.-Päd., Chemie, Schulpädagogik. - Klaus Günther: Prof., Dr., Mathematik. - Klaus Hoggenmüller: abgeord. Realschullehrer. - Eynar Leupold: Prof., Dr., Französisch. - Dorothee Lindenberg: Prof., Dr., Deutsch. - Joachim Pfeiffer: Prof., Dr., Deutsch. - Christa Röber-Siekemeyer: Prof., Dr., Erziehungswissenschaft I/Deutsch. - Wolfgang Roth: Prof., Dr., Psychologie. - Holger Rudloff: Prof., Dr., Deutsch. - Volker Schneider: Prof., Dr., Biologie. - Sybille Schütte: Prof., Dr., Erziehungswissenschaft I. - Wolfgang Schwark: Prof., Dr., Schulpädagogik. - Siegfried Thiel: Prof., Erziehungswissenschaft I/Heimat-Sachunterricht.



Fit bis ins hohe Alter: Ihre -Privatvorsorge!

Sprechen Sie jetzt mit uns über
Ihre private Altersvorsorge.

www.sparkasse-freiburg.de



SPARKASSE
FREIBURG - NÖRDLICHER BREISGAU

die Bank · das Vertrauen · der Erfolg

Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V.

Der Vorstand der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. ist neu- bzw. wiedergewählt worden. Als 1. Vorsitzender wurde Lothar A. Böhler, Stiftungsdirektor, im Amt bestätigt. Die stellvertretende Vorsitzende Bertl Humpert, Senatorin e.h., legt ihr Amt nach zwölf Jahren nieder; ihre Nachfolge übernimmt Elisabeth Utz. Hermann Müller, Vorstandsvorsitzender a.D. gibt nach acht Jahren das Amt des Schatzmeisters an Horst Kary, Vorstandsvorsitzender der Sparkasse Freiburg - Nördlicher Breisgau, weiter. Peter Mollus, Verwaltungsdirektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wird im Amt des Schriftführers bestätigt. Mitglieder kraft Amtes sind: Karl-Heinz Harter, Kulturreferent des Regierungspräsidiums Freiburg und der Rektor der Pädagogischen Hochschule Wolfgang Schwark.



Der alte und der neue Vorstand der Vereinigung der Freunde. Von links: Peter Mollus, Wolfgang Schwark, Lothar A. Böhler, Bertl Humpert, Hermann Müller, Elisabeth Utz, Karl-Heinz Harter. Foto: Helga Epp

Prorektoren-Wahl

Der Senat hat in seiner hochschulöffentlichen Sitzung am 15. Januar 2003, auf Vorschlag von Rektor Wolfgang Schwark nach Anhörung des Hochschulrates, Prof. Dr. Udo Ritterbach (Haushalt/Textil) als Prorektor für Studienangelegenheiten gewählt. Er tritt die Nachfolge von Prof. Dr. Uwe Bong an, der mit Ablauf des WS 02/03 in den Ruhestand tritt. Als Prorektor für Forschungs- und Auslandsangelegenheiten wurde Prof. Dr. Gerhard Weber (Psychologie) gewählt. Er wird Nachfolger von Prof. Dr. Michael Bommes, der einem Ruf an die Universität Osnabrück folgt. Die Amtszeit der beiden Prorektoren beginnt am 1.04.2003.

Peter Günther

65 Semester an der Pädagogischen Hochschule

Zum Abschied von Klaus-Dieter Fehse

Klaus Fehse durchlief die für die erste Generation von Professoren an Pädagogischen Hochschulen typische, wissenschaftliche Universitätsausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Nach seinem Studium der Anglistik und Amerikanistik, der lateinischen Philologie, der Philosophie und der Pädagogik an den Universitäten Heidelberg, Freiburg, München und Saarbrücken folgten das 1. und 2. Staatsexamen und - unverzichtbar für den Fremdsprachenlehrer und späteren Fremdsprachendidaktiker - Auslandsaufenthalte und Berufszeiten in Schottland und in England - ein Jahr Assistant Teacher in Glasgow und ein Jahr Lektor am German Department der Universität Keele. Schließlich 1968 die Promotion an der Universität des Saarlandes. Im Anschluss daran schlug er zielstrebig eine Hochschullehrerlaufbahn im Bereich der Lehrerbildung ein. Während seiner Assistentenzeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe bewarb er sich auf eine Dozentur und es gelang ihm, fast gleichzeitig erste Listenplätze an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd zu erhalten. Zum Sommersemester 1970 wechselte er als Dozent an die Pädagogische Hochschule Freiburg. Schon ein Jahr später stand er vor einer weitreichenden persönlichen und beruflichen Entscheidung. Nach erneuter Bewerbung erhielt er 1972 den Ruf auf eine ordentliche Professur (H4) für die Didaktik der Englischen Sprache an der Pädagogischen Hochschule Münster.

Klaus Fehse entschied sich für Freiburg. Über drei Jahrzehnte hat er durch seinen unermüdlichen persönlichen Einsatz unsere Hochschule dauerhaft mitgeprägt - sei es im Hinblick auf eine funktionierende Infrastruktur, sei es bei der konzeptionellen Fort- und Weiterentwicklung der Studiengänge - zuletzt gemeinsam mit Eckhard Rattunde in vorbildlicher Weise bei der Einrichtung der Europalehrämter. Darüber hinaus hat er - besonders während der Jahre, in denen die Hochschule noch die 2. Phase der Reallehrerausbildung mitbetreute, aber auch im Rahmen der Lehrerfortbildung, vielfältige Kontakte

zu den Schulen, zum Staatlichen Schulamt und zum Oberschulamt Freiburg aufgebaut, die sich positiv bis heute auswirken. Er hat im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung fast alle wichtigen Funktionen wahrgenommen. Alles kann nur Teil einer Aufzählung sein, angesichts seiner gewaltigen Leistung auf einem Gebiet, das unsere Hochschule im Sinne einer echten Horizonterweiterung wirklich in den Kontext internationaler Beziehungen gestellt hat. Über 25 Jahre lang - von 1972 bis 1998 - war Klaus Fehse als Senatsbeauftragter und Vorsitzender des Ausschusses für Auslandsbeziehungen hauptverantwortlich beteiligt an der Entwicklung eines für die Größenordnung unserer Institution außergewöhnlich breiten Spektrums von Auslandskontakten, Partnerschaften, Austauschprogrammen sowie an der Bereitstellung von Studienplätzen besonders an Hochschulen und Universitäten in englischsprachigen Ländern. Zuletzt konnten durch seine Vermittlung allein 80 Studierende an die University of Waikato in Hamilton, Neuseeland geschickt werden - eine echte Pionierleistung. Das Geheimnis seines Erfolgs in diesem Bereich liegt wohl zum großen Teil in seiner intimen Kenntnis anderer Kulturen und Menschen begründet, aber auch in seiner Weltläufigkeit, der Sicherheit, sich mühelos in unterschiedlichen Kontexten zu bewegen sowie seiner Fähigkeit, auch auf die Interessen seiner Gesprächspartner einzugehen.

Klaus Fehse hat sich in Forschung und Lehre in den Bereichen Linguistik/Didaktik und Literatur/Kultur gleichermaßen profiliert. Auf eines seiner Spezialgebiete - zwischen der Angewandten Linguistik und der Fremdsprachendidaktik angesiedelt - sei hingewiesen: Seine intensive Beschäftigung mit den Problemen der Leistungsmessung und Leistungskontrolle im Fremdsprachenunterricht, die 1973, gemeinsam mit dem Kollegen Wulf Praeger verfasst, zur Veröffentlichung eines viel benutzten Handbuchs zum Testen in der Schule führte. Gleiches gilt für den erfolgreichen Fremdsprachendidaktiker. Sein langjähriger Freund und Weggefährte Eckhard



Rattunde erinnert sich gern an die gemeinsame Arbeit (s. Kasten).

Ein weiterer Schwerpunkt von Klaus Fehse liegt in den Bereichen der englischen Literatur und Kultur. Das Thema seiner Dissertation „Der Reim und seine Funktion im englischen Drama vor 1600 - ein Beitrag zur Geschichte des elisabethanischen Dramenverses“ war im Kontext einer der großen englischen Kulturepochen angesiedelt. Bei der Lektüre dieser Untersuchung wird schnell deutlich, dass es sich nicht um rein quantitative, statistisch-empirische Forschung handelt. Vielmehr wird die Verwendung des Reimes analysiert in seiner vielfältigen, bedeutungstragenden Funktion als sinngestaltendes Element im dramatischen Kontext insgesamt.

In der Beschäftigung mit diesem Thema lagen auch die Ursprünge für sein besonderes Interesse an einer spezifischen Literaturgattung - dem Drama. So gelang es ihm, in der Folgezeit in Veröffentlichungen mühelos die Brücke zu schlagen vom 16. Jahrhundert zur Interpretation des britischen, irischen, auch des amerikanischen Dramas im 20. Jahrhundert. Diese Studien mündeten dann 1975 in die Publikation eines zusammen mit Norbert Platz herausgegebenen Themenbandes: „Das zeitgenössische englische Drama“. In regelmäßigen Abständen hat Klaus Fehse mit seinen Studierenden die Relevanz von solchen Texten im Hinblick auf ihre Aktualität für die Analyse der Gegenwart diskutiert, aber auch am Beispiel des dramatischen Dialogs den jeweiligen Kommunikationsprozess untersucht und dadurch gleichzeitig bei den künftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern das Bewusstsein geschärft für die Art und Weise wie verbale Interaktion modellhaft ablaufen kann.

Eine besondere Liebe verbindet Klaus Fehse mit William Shakespeare. Aufschlussreich ist, dass es die Komödien sind, die es ihm angetan haben - vielleicht auch, weil sie oft mit geistreichen Wortspielen, dramatischen Wortgefechten, mit pointierter Figurencharakterisierung, mit entlarvender Situationskomik und geschliffener Dialogkunst faszinieren und so auf die vielfältigen Facetten von Sprache im situativen Kontext prägnant hinweisen. Aufgeschlossen für neue Entwicklungen, steht Klaus Fehse fest in einer akademischen Tradition. Als studierter Lateiner

Während einiger Studienreisen und bei Lingua-Treffen in Glasgow lernte ich über Klaus-Dieter Fehse den am Jordanhill College of Education von Steve Bell und seiner Arbeitsgruppe erprobten methodischen Ansatz „Storyline“ kennen. Etwa zur gleichen Zeit - zu Beginn der 90er Jahre - wurde durch Publikationen in der Fachzeitschrift „Le français dans le monde“ das von F. Debyser und J. M. Caré (BELC, Paris) entwickelte Konzept „Simulation globale“ in der Fachdidaktik Französisch diskutiert. Beiden Ansätzen ist - trotz unterschiedlicher Adressatengruppe (Storyline, ein ganzheitliches Konzept für die Grundschule; Simulation globale, ein methodischer Ansatz für Intensivkurse Französisch mit Erwachsenen) - eine starke Lernerzentriertheit, ein Bemühen um die gestalterischen Möglichkeiten beim Lernprozess und eine handlungsorientierte, kreative Konzeption des Lernvorgangs gemeinsam.

Aus der Begegnung in Glasgow und aus der intensiven Diskussion über die zugrunde liegenden pädagogischen und lernpsychologischen Aspekte der beiden Konzepte wurde eine mehrjährige gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit, in der es uns gelang, Materialien für ein „Fremdsprachliches Lernen und Gestalten in Sachfeldern“ zu entwickeln, in Teilen zu erproben und diesen gemeinsamen fremdsprachendidaktischen Ansatz mit Studierenden

hat er sich in den letzten Jahren besonders mit den Beiträgen von Manfred Fuhrmann zur abendländischen Bildungsidee und zum Literaturkanon beschäftigt, und es ist ihm ein persönliches Anliegen, dass der Kulturdialog auch in Zukunft im Rahmen des Lehrerstudiums erhalten bleibt. Wenn ich ihn als einen gebildeten Menschen bezeichne, dann als einen, der neben rein wissenschaftlichen auch ausgeprägte künstlerische und musische Interessen hat. Die Synthese von Fachverstand und Kunstgenuss runden das Bild von Klaus Fehse auf höchst sympathische Weise ab.

Am 29. November 2002 wurde zu Ehren von Professor Klaus-Dieter Fehse ein wissenschaftliches Symposium zu

der Abteilungen Englisch und Französisch in verschiedenen Kompaktseminaren ins Lehrangebot des Instituts für Fremdsprachen zu integrieren.

Klaus-Dieter Fehse war in all diesen Jahren einer intensiven fachübergreifenden Zusammenarbeit ein zuverlässiger, kompetenter und engagierter Gesprächspartner und Kollege, dem eine Neuorientierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts hin zu mehr Schüleraktivität und zu einem gestalterischen kreativen Sprachenlernen besonders am Herzen lag. In der Zusammenführung von Aspekten der Storyline (Glasgow) und der Simulation globale (Paris) und in der Auseinandersetzung mit Fragen der Übertragung auf schulisches Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe I lag und liegt für mich der besondere Wert unserer gemeinsamen Aktivitäten, die stets von einem hohen Maß an Sachorientierung, Kollegialität und Freundschaft geprägt waren. Das hat für mich diese erfolgreiche fachübergreifende Forschungsarbeit und Lehre ausgezeichnet, sie so fruchtbar und exemplarisch für das gemeinsame Bemühen um eine Neukonzeption des schulischen Fremdsprachenunterrichts werden lassen. Dafür möchte ich dem Freund und Kollegen Klaus-Dieter Fehse danken und ihm Gesundheit und weitere Aktivität auch nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Hochschuldienst wünschen.

Eckhard Rattunde

dem Thema „Lernziel Selbstständigkeit im Fremdsprachenunterricht“ veranstaltet und fand einen festlichen Abschluss in einer gemeinsamen Abendveranstaltung.

Lieber Klaus Fehse! Die Zusammenarbeit mit dir entwickelte sich für die Hochschule, für das Fach und für unsere persönliche Beziehung zu einem dauerhaften Glücksfall. Was mich immer wieder beeindruckt: Die ursprüngliche Dynamik hat sich unverändert bis zum heutigen Tag erhalten - deine Fähigkeit, immer neue Impulse zu geben, zündende Ideen zu entwickeln und im richtigen Augenblick gezielt die Initiative zu ergreifen. Wie kaum ein anderer Kollege bist du zum Motor und Generator des Faches



Englisch geworden - lebendiger Ausdruck dessen, was heute als Qualitätsmanagement bezeichnet wird. Als besonders vorbildlich habe ich immer dei-

ne Auffassung vom Berufsethos empfunden, eine Geisteshaltung, die man mit Bedeutungen des englischen Verbs „profess“ beschreiben kann: Seine Prinzipien

öffentlich kundtun, sich zu ihnen in jeder Situation bekennen, für sie mit der eigenen Person einstehen. - „Ad multos annos!“-:

Gustav Adolf Lörcher

Diagnose und Therapie

Hans-Dieter Gerster geht in den Ruhestand

„Nennen Sie eine Situation, in der man $1/3 : 1/2$ berechnen muss“. Mit einer solchen Frage konfrontierte Dieter Gerster gerne nicht nur Mathematikstudenten, sondern auch Kollegen in der Schule oder Hochschule. Und wenn nach einer längeren Pause des Schweigens keine Antwort kam, sagte er: „Wenn Sie sich nichts Sinnvolles dafür vorstellen können, wie sollen dann die Schüler Mathematik als etwas Sinnvolles erfahren? Konsequenterweise sollten Sie auf Aufgaben im Unterricht verzichten, für die Sie keinen realen Hintergrund finden können - oder Sie sollten intensiver darüber nachdenken, welche realen Situationen es gibt, die zu solchen Rechnungen führen.“ Diese Frage macht eine für die ganze Lehr- und Forschungstätigkeit Gersters an der Hochschule kennzeichnende Grundidee sichtbar: Die Suche nach sinnvollen Begründungen und tragfähigen Vorstellungen, die Schüler und Lehrer befähigen, Situationen quantitativ zu erfassen. Eine weitere leitende Grundidee für seine Lehr- und Forschungstätigkeit: Das Kind und seine individuellen Fähigkeiten ernst nehmen.

Gersters Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg erstreckte sich auf einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren. Aus der Rückschau sind drei Etappen zu erkennen:

In den 70er Jahren stand im Zusammenhang mit der Einführung der Modernen Mathematik bei ihm die fachwissenschaftliche Grundlegung im Vordergrund. In seinen Veröffentlichungen ging er daran, die fachwissenschaftlichen Grundlagen so aufzubereiten, dass sie den Studierenden besser zugänglich wurden.

Langsam verschob sich sein Blickwinkel. Angesichts der immer deutlicher ins öffentliche Bewusstsein tretenden Probleme eines über die Köpfe der Schüler hin-

weggehenden Mathematikunterrichts trat in den 80er Jahren zunehmend der Schüler in sein Blickfeld.

Angeregt vom schwedischen PUMP-Projekt, in dem neue Ansätze zur Diagnose von Schülerleistungen entwickelt wurden, begann er schriftliche Schülerarbeiten zu sammeln und dabei die bisher wie unerwünschte Abfallprodukte angesehenen Fehler bei den schriftlichen Rechenverfahren mit einer beeindruckenden diagnostischen Schärfe zu analysieren und für die didaktische Reflexion fruchtbar zu machen. Statt im Mathematikunterricht die Bewertung in den Vordergrund zu stellen und Fehler durch schlechte Noten zu bestrafen, zeigte er durch seine Diagnose, wie Lehrer und Schüler aus Fehlern lernen können. Ergebnis dieser Analyse war ein Standardwerk über Fehler bei schriftlichen Rechenverfahren, das 1982 erschien.

Diesen Ansatz dehnte er in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe im Fach Mathematik an der Hochschule auf den ganzen mathematischen Schulstoff aus und analysierte mit ihnen zusammen in einem mehrjährigen Projekt mehrere tausend Schülerarbeiten der Hauptschulabschlussprüfungen von 1985 bis 1988 im Hinblick auf die von den Schülern gewählten Lösungsverfahren und die dabei auftretenden Fehler (Abschlussbericht 1992).

Angeregt durch praktische Erfahrungen - er war einer der ersten, der die Möglichkeit für ein Forschungssemester nutzte, um ein halbes Jahr lang (1979/80) den Mathematikunterricht in der 5. Klasse einer Hauptschule zu übernehmen -, durch konkrete Beobachtungen in einer Dyskalkulieklinik bei Rolf Gubler (1984) in der Schweiz und durch systematische Schulkontakte, die er während seiner Zeit als Leiter der schulpraktischen Abteilung

(1983-87) aufbaute, weitete er seine Sicht aus und beschäftigte sich nicht mehr nur mit schriftlichen Schüleräußerungen, sondern begann konkret mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten - vor allem mit solchen, die Probleme beim Rechnen schon in den ersten Klassen hatten.

Das befähigte ihn in den 90er Jahren, zahlreiche konkrete, methodisch sorgfältig durchdachte Vorschläge zu erarbeiten, wie den wichtigsten Fehlern beim Aufbau des Zahlbegriffs und beim Rechnen im Unterricht vorgebeugt werden kann. Leitende Idee war dabei, die Gedankengänge der Kinder ernst zu nehmen, dem Kind beim Lernen und bei der Entwicklung des eigenen Denkens zu helfen und Lernsituationen zu schaffen, in denen die Kinder nicht blind mit Zahlen hantieren, sondern die dahinter stehenden quantitativen Vorstellungen und die reichhaltigen Beziehungen sehen lernen. In einem mehrjährigen Forschungsprojekt zusammen mit Rita Schulz untersuchte und begleitete er rechenschwache Kinder und stellte ihre Lerngeschichte auf dem Hintergrund der internationalen Forschung 1998 in einem profunden Abschlussbericht zusammen.

Gleichzeitig fand er einen neuen Weg, die Ausbildung an der Hochschule praxisnäher zu gestalten: Er betreute Studierende, die rechenschwachen Schülerinnen und Schülern Stützunterricht gaben, und machte die Reflexion ihrer Beobachtungen, Erfahrungen und wahrgenommenen Schwierigkeiten zum Thema von didaktischen Hauptseminaren und vieler von ihm betreuter wissenschaftlicher Hausarbeiten; Lernen und Forschen wurden so integriert.

In den letzten Jahren sprach es sich immer mehr an den Schulen herum, dass bei Gerster praktikable Vorschläge für wichtige Alltagsprobleme des Mathe-



matikunterrichts zu finden sind. Das führte zu einer Vielzahl von Einladungen zu Lehrerfortbildungen und zu einer großen Resonanz in der Lehrerschaft nicht nur in Baden-Württemberg, sondern im ganzen Bundesgebiet und machte ihn zu einem wichtigen Ratgeber bei Rechenschwierigkeiten.

Im Kontakt mit Dieter Gerster war immer seine fröhliche Begeisterung und sein großes Engagement für eine Verbesserung des Mathematikunterrichts zu spüren. Sei-

ne Ideen propagierte er unermüdlich mit missionarischem Eifer. Seine wissenschaftliche Neugier bewahrte ihn davor, in festgefahrenen Bahnen zu landen; er schaffte es, auf dem neuesten Stand der Diskussion zu sein, und war in der Lage, eigene Lösungen im Lichte neuer Beobachtungen und neuer Forschungsergebnisse auch wieder in Frage zu stellen und zu revidieren.

Gibt es eine Situation, in der Dieter Gerster selber $1/3 : 1/2$ rechnen könnte?

Physiker definieren $\text{Leistung} = \text{Arbeit} : \text{Zeit}$; daraus erhält man $\text{Zeit} = \text{Arbeit} : \text{Leistung}$.

Man könnte sich vorstellen, dass Dieter Gerster in Zukunft seine berufliche Arbeit auf $1/3$ reduziert. Wenn er dabei nur noch mit der Hälfte der bisherigen Leistung tätig wäre, würde er $1/3 : 1/2 = 2/3$ seiner bisherigen beruflichen Arbeitszeit benötigen. Damit hätte er $1/3$ seiner Zeit frei, um zu beginnen, die Ruhe und Gelassenheit des Alters zu genießen. ::

Uwe Bong

Klaus Kramer im Ruhestand

Nach 33 Jahren Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg scheidet Klaus Kramer zum Ende des Sommersemesters 2002 aus dem aktiven Dienst aus.

1937 in Bottrop geboren, ist er in der Pferde- und Reiterstadt Warendorf aufgewachsen. Nach dem Abitur folgte, wie es sich für einen Sportstudenten gehört, das Studium an der Deutschen Sporthochschule in Köln, zeitweise unterbrochen durch das Studium in Freiburg. Das Sportstudium ergänzte er durch die Fächer Latein und Griechisch, ein klassischer Altphilologe also auf einer Sportprofessur. Das Examen zum Diplom-Sportlehrer legte Kramer 1960 an der Deutschen Sporthochschule in Köln ab, drei Jahre später das Staatsexamen an der Universität Köln.

An einige Jahre Schuldienst schloss sich die Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent am historischen Seminar der Deut-

schen Sporthochschule und danach an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Köln an. In diese Zeit - Juli 1966 - fällt auch die Eheschließung mit Dietgard Kramer-Lauff. Im November 1968 folgte die Promotion mit dem Thema „Studien zur griechischen Agonistik nach den Epiniken Pindars“. Mit diesem Thema ist eine hervorragende Verbindung von Sport und Altphilologie gelungen.

Ein Jahr später folgte bereits der Ruf auf eine Dozentur an unserer Hochschule. Aus dem Engagement in der Hochschule sind die in der Summe sieben Jahre als Leiter des früheren Fachbereichs IV besonders hervorzuheben. Als Mitglied des Bauausschusses war Kramer maßgeblich an den Planungen beteiligt, die zum Hochschulsportzentrum führten, das die Pädagogische Hochschule gemeinsam mit der Universität nutzt. Viele Kolleginnen und Kollegen sehen es als eine nachhaltige Bereicherung und einen großen Ver-

dienst an, dass Klaus Kramer, gemeinsam mit dem inzwischen verstorbenen Kollegen Gerd Kaiser, im März 1971 Skikurse in Südtirol für das Kollegium eingerichtet und seither regelmäßig durchgeführt hat. 1972 wurde Kramer zum Professor ernannt.

Innerhalb und außerhalb der Hochschule hat sich Klaus Kramer durch sein Engagement für den Tanz einen Namen gemacht, obwohl sich die Neigung dazu erst spät, nämlich durch die Lehraufgaben auf diesem Gebiet an unserer Hochschule entfaltet. Sie hat sich nicht nur in der Lehre und in zahlreichen Publikationen niedergeschlagen. Die Zeitschrift „Tanzen“ des Deutschen Bundesverbandes Tanz hat Kramer 1983 ins Leben gerufen und die Chefredaktion bis 2001 innegehabt. Durch sein langjähriges engagiertes Wirken im Fach Sport hat Klaus Kramer das Fach an unserer Hochschule entscheidend mitgestaltet. ::

Ingelore Oomen-Welke

Verabschiedung von Dietgard Kramer-Lauff

Ein geflügeltes Wort sagt: „Das Wesen eines Menschen zeigt sich in seinen Leidenschaften.“ Das könnte für Dietgard Kramer-Lauff gültig sein. Ihre Leidenschaft ist vielleicht das Enjambement. In der Poetik übersetzt man Enjambement mit ‚Zeilen-sprung‘, im Französischen heißt enjambe-

‚große Schritte machen, weit ausschreiten‘. Die wörtliche Bedeutung zeigt, dass etwas oder jemand je einen Fuß an zwei verschiedenen Orten hat. Man kann das auch sportlich interpretieren, z.B. als Grätsche. Ihr Leben in Stichworten: 1938 geboren in Essen als Dietgard Anna Maria Lauff im

Zeichen des Steinbocks. Studium in Köln, wie es sich damals für eine Sportlerin gehörte, an der deutschen Sporthochschule und an der Universität 1958-61, Abschluss Diplom-Sport- und Gymnastiklehrerin. Studium der Germanistik, Philosophie, Pädagogik in Köln und München, Er-

stes Staatsexamen 1964. Gleichzeitig legte sie die Staatliche Schauspielerprüfung ab, ein zweites oder schon drittes Standbein zeigt sich.

Und so geht es weiter: als wissenschaftliche Angestellte an der DSH in Köln und gleich danach wissenschaftliche Assistentin in der Germanistik Würzburgs und Bonns. Promotion in Germanistik, gleich danach Referendardienst. Studienassessorin in Opladen bis 1972. Immerhin lässt sie bis dahin ein Standbein treulich in Nordrhein-Westfalen.

Nicht zu vergessen ist die Eheschließung mit Klaus Kramer im Juli 1966. Mit ihm ist sie in die Nähe der Pädagogischen Hochschule Freiburg nach Stegen gezogen. 1973 erhielt sie den Ruf auf eine Sportdozentur an die Pädagogische Hochschule Lörrach, was die zwei Standbeine näher zusammenbrachte.

In dieser Zeit publizierte sie u.a. über Bas-

ketball, über eine Taxonomie motorischen Handelns im Sport, über kommunikativ-handlungsorientierte Tanzerziehung und Tanzdidaktik, also in großer fachlicher Breite. Mit dem letztgenannte Thema scheint sie auch ihren Ehemann inspiriert zu haben.

Von Dietgard Kramer-Lauff gibt es ein Foto von 1979 mit nicht enden wollenden langen glatten Haaren und etwas schrägem Mittelscheitel - diese Mähne hat sie fast vollständig abgelegt.

Was in den 80er Jahren kam, haben einige von uns erfahren: der Auflösungsbeschluss für die Pädagogischen Hochschulen Esslingen und Lörrach und die Verteilung des dortigen Personals. Dietgard Kramer-Lauff brachte die Versetzung an die PH Freiburg als Weihnachtsgeschenk 1983 allerdings näher an Arbeitsort und Familie. In die Freiburger Zeit fiel das 40-jährige Dienstjubiläum

2001 nach der umfassenden praktischen und wissenschaftlichen Arbeit im Sportinstitut. Sie war tätig im Beirat der Schriftenreihe und in anderen Gremien, die sie kollegial unterstützt hat. An der PH Freiburg hätte sie zwanzig Dienstjahre oder 40 Semester voll machen können, wenn sie sich nicht entschlossen hätte, etwas vorzeitig den Ruhestand anzustreben.

In Freiburg hat sie eine frühere Leidenschaft wiederaufgenommen: die Liebe zum Pferd, die ja beim Reiten auch konkret Enjambement erfordert. Der Umgang mit Pferden erfordert alle Eigenschaften, die die Sportdidaktik als Ziele kennt: Pflege, Kommunikation, Bewegung, Motorik, Kraft, Leistung. Ob sie wegen der Liebe zu Pferden einen Mann aus Warendorf geheiratet hat oder ob sie erst durch ihn die Pferde lieben lernte, bleibt ihr Geheimnis. ∴

Uwe Bong

Karl Seitz verabschiedet

Karl Seitz wurde 1939 in Berg bei Friedrichshafen geboren. Das Abitur legte er 1957 in Kirchheim/Teck ab. Es schloss sich in Köln, wie in seiner Generation im Fach Sport üblich, das Studium an der Deutschen Sporthochschule an, das er 1962 mit der Diplomsportlehrerprüfung abschloss. Für das beste Diplomexamen wurde Karl Seitz mit der August-Bier-Plakete ausgezeichnet. Das erste Staatsexamen folgte 1963.

Der deutsche Schuldienst konnte Seitz nicht lange fesseln. Schon im September 1964 ermöglichte ein Fulbright-Stipendium die Fortsetzung seiner Studien in den USA, von wo er erst 1972 wieder nach Deutschland zurückkehrte, und zwar direkt an die Pädagogische Hochschule Freiburg. Der Aufenthalt in den USA begann mit dem Studium des Faches Englisch an der

University of Kansas. Nach einem Jahr als Instructor an der Midwestern University setzte er 1966 bis 1968 die Studien an der George Washington University fort. Danach folgten vier Jahre als Instructor am Wheaton College und am Mary Baldwin College. Daneben erwarb er 1969 den Grad eines Master of Philosophy im Fach Germanistik, dem 1972 der Doktor of Philosophy in Germanistik mit der Dissertation über „Das Phänomen der Angst bei Herrmann Broch“ folgte.

Zum Wintersemester 1972/73 übernahm Karl Seitz eine Dozentur im Fach Sport an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Bald darauf, 1973 wurde er zum Fachsprecher gewählt. In seine Zeit als Leiter des Fachbereichs IV von April 1977 bis September 1979 fällt der Umzug des Fachs Sport aus den beengten Verhältnissen

der PH-Turnhalle in das Hochschulsportzentrum. Lange Planungen waren vorausgegangen, die 1978/79 schließlich realisiert werden konnten.

Im Februar 1980 wurde Karl Seitz zum Professor ernannt. Er hat sich weiter um Auslandskontakte bemüht und hatte 1982 eine Gastprofessur an der Loughborough University inne.

An unserer Hochschule hat er sich im Fach Sport besonders des Handballs angenommen, wobei auch herausragende Spieler der deutschen Nationalmannschaft zu seinen Studenten zählten.

Karl Seitz gehört zu den Kollegen, die nicht so viel Aufhebens nach außen machen. Mit seiner ruhigen, zurückhaltenden Art hat er viel dazu beigetragen, dass das Fach Sport in einem guten Ansehen an unserer Hochschule steht. ∴