ph fr

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008/1

- Kulturelle Bildung
- Berichte - Meinungen - Informationen

Editorial

Kulturelle Bildung – ein Begriff der Hochkonjunktur hat. Was macht kulturelle Bildung so bedeutsam? Was versteht man eigentlich darunter? Es geht um die Formung von Menschen im Hinblick auf ihr Menschsein, um ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt. Bildung meint also einen lebenslangen, aktiven Entwicklungsprozess, in dem Menschen ihre geistigen und kulturellen, lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen beständig erweitern und zu selbständigen und selbsttätigen, problemlösungsfähigen und lebenstüchtigen Persönlichkeiten heranreifen. Welche Grenzen sind dem Bildungsideal gesetzt, inwieweit spielen individuelle Anlagen, zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen eine Rolle?

Diesen Fragen gingen auch die Autorinnen und Autoren unseres Heftes nach und kamen zu interessanten Erkenntnissen: Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe; Bildung kann nicht auf Wissen reduziert werden, sondern setzt Urteilsvermögen, Reflexion und kritische Distanz gegenüber dem immer größer werdenden Informationsangebot voraus; kulturelle Bildung ist nicht nur im schulischen Kontext zu vermitteln, ebenso wichtig sind außerschulische Kultureinrichtungen sowie das gesamte Lebensumfeld; ältere Menschen gehören genauso zur Zielgruppe von Bildungsträgern wie Kinder und Jugendliche. Es geht sogar so weit, dass eine Stadt, im konkreten Fall die Stadt Freiburg, allgemeine „kulturpolitische Leitziele" sowie ein konkretes „Handlungskonzept kulturelle Bildung" für die kommenden Jahre bereitstellt. Achim Könneke, Direktor des Kulturamts der Stadt Freiburg, erläutert in seinem Gastbeitrag die Leitziele, mit denen die Stadt eine umfangreiche Handreichung zur Gestaltung der Kulturpolitik in Freiburg vorlegt und somit Sorge trägt, dass auf allen Ebenen der Kunst- und Kulturförderung die kulturellen Bildungs- und Vermittlungsangebote gezielt und differenziert entwickelt und intensiviert werden. Somit wird kulturelle Bildung zum Schlüssel für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung und für eine ganzheitliche Bildung.

Eigentlich erübrigt sich die Frage, ob kulturelle Bildung ein notwendiger Luxus sei, dennoch geht Alfred Holzbrecher auf diese Problematik mit einem Blick auf unterschiedliche Perspektiven für das schulische Lernen ein und er zeigt, wie kulturelle Bildung die Subjekt-Bildung unterstützt.

Vor welchen Herausforderungen die kulturelle Jugendarbeit steht, zeigt Albert Scherr und er macht deutlich: Wer über pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen reden will, darf die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens, also die spezifische Situation konkreter Jugendlicher in ihren jeweiligen lokalen Lebenszusammenhängen nicht aus dem Auge verlieren.

Doorttya Szaktilla erläutert, wie kulturelle Bildung in der Schulsozialarbeit funktionieren kann und verweist auf die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen eine Chance zu geben, Vorstellungen für ihre Lebensgestaltung zu entwickeln: Wie sollen und wollen Jugendliche ihren Lebensweg gestalten? Schulsozialarbeit kann diese Auseinandersetzungen anregen, begleiten und unterstützen.

Kulturelle Bildung sollte ein breites Publikum erreichen, auch ältere Menschen werden verstärkt in den Blick genommen. Auf das intergenerationelle Lernen bezieht sich Malte Brinkmann in seinem Beitrag: Er verknüpft die Themen „lebenslanges Lernen" und „aktive Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen Leben" mit neuen Leitlinien der Altersforschung.

Eine weitere Dimension bringt Daniela Reimann ein, indem sie mit der 3D-Internet-Welt „Second Life" eine Schnittstelle zwischen Medienpädagogik und ästhetisch-kultureller Bildung zeigt und dadurch den Blick auf eine öffentliche Online-Welt erweitert, in der Medien-, Kultur-, Bildungs- und kommerzielle Angebote feilgeboten werden.

Diesen „erweiterten Blick" greifen auch Olivier Mentz und Rudolf Denk auf. Die Beiträge „Europäische kulturelle Bildung am Beispiel der Europalehrämter" und „Europäische Kulturstudien am Beispiel von Theaterexkursionen" verdeutlichen den Stellenwert kultureller Bildung für das Zusammenwachsen der europäischen Gesellschaft. Sie eröffnen Horizonte und Einsichten, die über eine Hochschul- bzw. Schulausbildung weit hinausreichen: Vermittlung zwischen Kulturen, Deutung des Eigenen und Fremden mit dem Ziel einer Verständigung zwischen den Menschen – Besinnung auf die Errungenschaften der europäischen Aufklärung.

Vom europäischen Panorama noch einmal zurück auf die Sicht einzelner Fächer und ihr Verhältnis zur kulturellen Bildung: Welchen Beitrag leisten Kunst- und Musikunterricht zur kulturellen Bildung? Wie können einzelne Fächer kognitive, soziale, emotionale und ästhetische Potenziale entwickeln? Diesen Fragen gehen Thomas Heyl und Georg Brunner nach, die über Kunstpädagogik in der Schule und einen zeitgemäßen Musikunterricht nachdenken.

Katja Böhme setzt sich damit auseinander, wie religiöse Bildung aussehen sollte und welchen Beitrag der Religionsunterricht zur ethischen Bildung und Wertevermittlung leisten kann.

Abschießend berichtet Marita Schocker-von Ditfurth über ein ganz besonderes Projekt: Bei „Dancing to Connect" wurden der interkulturelle Dialog und das Fremdsprachenlernen durch kulturelle Partizipation anschaulich demonstriert. Durch die Kooperation zwischen Kultur- und Bildungsträgern konnten viele wertvolle Erfahrungen gemacht, und vor allem, Kultur aktiv gestaltet werden, und dies nicht in einer abgelegenen Nische, sondern öffentlich. Hier schließt sich der Kreis der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Auch wenn die einzelnen Beiträge ganz unterschiedliche Facetten beleuchten, so ist doch bei allen festzuhalten: Kulturelle Bildung ist kein Luxus. Sie ist kein „nice to have", sondern wesentlich mehr.

Im zweiten Teil des Heftes finden Sie wie immer *Berichte – Meinungen – Informationen* aus dem Hochschulleben. Mit der Eröffnung des Akademischen Jahres 2007/2008 waren bemerkenswerte Preisverleihungen und Auszeichnungen verbunden. Aus gegebenem Anlass ist die Eröffnungsrede von Rektor Wolfgang Schwark hier in Auszügen nachzulesen, nicht nur deshalb, weil er zum letzten Mal ein akademisches Jahr eröffnete, sondern auch, weil er ins Zentrum seines Rück- und Ausblicks das Thema Bildung stellte und in exemplarischer Weise Aspekte der Vergangenheit und Gegenwart auswählte, die für ihn in den Jahren, in denen er die Hochschule geleitet hat, maßgeblich waren.

Über bemerkenswerte Preise und Ehrungen, die im zurückliegenden Semester vergeben wurden, wird berichtet, über Tagungen, Projekte und besondere Ereignisse, wie beispielsweise die neuen Theaterinszenierungen – „Give a boy a gun" und „Kismet" – die wieder viele ZuschauerInnen begeisterten sowie über die erste Feriengestaltung auf dem Campus. Ein Ausblick auf das „Jahr der Mathematik" an der Hochschule soll neugierig machen auf das nächste Heft, in dessen Zentrum Lehr- und Lernorte stehen werden.

Die Redaktion

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

Impressum

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

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

Satz und Gestaltung:
Ulrich Birtel

Texterfassung:
Claudia Maier

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

Titelbild:
Montage: Ulrich Birtel unter Verwendung von „The Difficult Lesson" (1884) von William-Adolphe Bouguereau u.a.

Druck:
Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg; erscheint halbjährlich

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

ISSN 1611-0390

Autorenverzeichnis

Themenschwerpunkt

Katja Boehme: Dr., Katholische Theologie · **Malte Brinkmann**: Prof., Dr., Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik · **Georg Brunner**: Prof., Dr., Musik **Rudolf Denk**: Prof., Dr., Deutsch · **Thomas Heyl**: Prof., Dr., Kunst · **Alfred Holzbrecher:** Prof., Dr., Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik · **Achim Könneke**: Amtsleiter Kulturamt Freiburg · **Olivier Mentz**: Prof., Dr., Französisch · **Daniela Reimann**: Dr., Vertretungsprofessur Medienpädagogik · **Albert Scherr**: Prof., Dr., Soziologie · **Marita Schocker-v. Ditfurth**: Prof., Dr., Englisch · **Dorottya Szaktilla**: Diplompädagogin

ph·fr
Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008/1

Kulturelle Bildung

Editorial
Achim Könneke: **Stadt Freiburg will kulturelle Bildung stärken** – Kulturpolitische Leitziele ... 2
Alfred Holzbrecher: **Kulturelle Bildung – ein notwendiger Luxus?** Perspektiven für schulisches Lernen ... 6
Albert Scherr: **Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen** – Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte ... 8
Dorottya Szaktilla: **Impulse setzen – Chancen für die Schulsozialarbeit** – Bildungsbegriff und pädagogische Angebote ... 10
Malte Brinkmann: **Intergenerationelles Lernen** – Altersforschung auf neuen Wegen ... 12
Daniela Reimann: **Die 3D-Internet-Welt Second Life** – Schnittstelle zwischen Medienpädagogik und ästhetisch-kultureller Bildung ... 14
Olivier Mentz: **Was ist eine europäische kulturelle Bildung?** Überlegungen am Beispiel der Europalehrämter ... 17
Rudolf Denk: **Europäische Kulturstudien vor Ort** – Am Beispiel von Theaterexkursionen ... 20
Thomas Heyl: **Jeder ein Künstler?** Schulische Kunstpädagogik im Kontext kulturelle Bildung ... 22
Georg Brunner: **Was sollte ein zeitgemäßer Musikunterricht leisten?** Kulturelle Bildung als musikalische Bildung ... 24
Katja Boehme: **Religiöse Bildung** – Ein Plädoyer für den Religionsunterricht ... 26
Marita Schocker-v. Ditfurth: **Dancing to Connect** – Fremdsprachenlernen durch kulturelle Partizipation ... 29

Berichte · Meinungen · Informationen

Wolfgang Schwark: **Blick zurück nach Vorne** – Aus der Rede des scheidenden Rektors zur Eröffnung des Akademischen Jahres ... 32
David Gehle: **Eröffnung des Akademischen Jahres 2007/08** – Preisverleihungen ... 36
Johannes Lebfromm: **Soziales Engagement ...** – Interview mit Natalia Sergienko ... 38
Master-Studiengang Deutsch als Fremdsprache – Doppeldiplom mit der Universidad de Antioquia/Kolumbien ... 40
Helga Epp: **Seit 25 Jahren vielseitige Stärkung der Hochschulbelange** – Interview mit Lothar A. Böhler ... 40
David Gehle: **2008 – das „Jahr der Mathematik"** – Zur Umsetzung an der Hochschule ... 41
Maja S. Maier: **Gender Theorie – praktisch für den Schulalltag.** Ein Workshop für Lehramtsstudierende ... 42
Maja S. Maier: **Bildung in der dritten Lebensphase.** Die demografische Entwicklung als Chance für Pädagogische Hochschulen? ... 43
Manuela Pluche · Doris Schreck: **Hahndressur, Trapez und Tellurium** – Erlebnisse der ersten Ferien auf dem Campus ... 44
Helga Epp: **Freiburger Jugendfotopreis 2007** – Freiburg jenseits der Postkartenklischees ... 46
Eberhard Claus · Klaus Wiebel: **Im Land der Weihnachts-Pyramide** – *miniphänomena* im Erzgebirge ... 47
Klaus Wiebel: **Interaktiviní nemecká výstava** – Interaktive deutsche Ausstellung: Physik on Tour in Pilsen ... 47
Klaus Wiebel: **The Show will go on** – Freiburger Physikbühne hat den ersten Generationswechsel bestanden ... 48
Alexandra Eckert · Frithjof Schuster · Fabian Karg: **Geographicus – die Erde erkunden.** Ein Projekt für Grundschulkinder ... 49
Mechthild Hesse: **Give a boy a gun – Amoklauf an einer Schule** – Ein literaturdidaktisches Theaterprojekt der *PH-Playmates* ... 50
Birgit Kindler: **Kismet – Ein Musical.** Eine orientalische Märchennacht ... 52
Katharina Schulz: **Debattieren macht Spaß!** Das Seminar „Debattierclub" ... 54
Preise und Ehrungen ... 55
Personalia ... 59
Thomas Fuhr: **Norbert Huppertz verabschiedet** ... 60
Johannes Bellmann: **Zur Verabschiedung von Walter Mattl** ... 61
Buchvorstellungen ... 63

Thema des nächsten Heftes: Lehrräume – Lernorte: Raum für mehr

Achim Könneke

Stadt Freiburg will kulturelle Bildung stärken

Kulturpolitische Leitziele

Kulturelle Bildung soll ein zentraler politischer Schwerpunkt werden. Auf allen Ebenen der Kunst- und Kulturförderung sollen die kulturellen Bildungs- und Vermittlungsangebote gezielt und differenziert entwickelt und intensiviert werden.[1]

Nach dem Beschluss von allgemeinen „kulturpolitischen Leitzielen"[2] für alle Handlungsfelder der städtischen Kulturpolitik im Rahmen des „kulturkonzept.freiburg" hat der Freiburger Gemeinderat im November 2007 nun auch ein konkretes „Handlungskonzept kulturelle Bildung"[3] beschlossen, mit dem er den oben formulierten Anspruch umsetzen will. Dieser Text gibt einen Einblick in die zentralen Argumentationen, den Prozess und die formulierten Konsequenzen.

Die Erkenntnis, dass Bildung mehr denn je über die Teilhabe am ökonomischen und gesellschaftlichen Leben entscheidet, ist nicht neu. Allzu gern wird aber immer noch übersehen, dass dabei gerade das Erlernen von kreativer, sozialer und kommunikativer Kompetenz ebenso zentral ist wie kognitiver Wissenserwerb. Grundlage jeder Bildung ist vor allem die Fähigkeit, Vielfalt und Unterschiede wahrzunehmen. Dafür müssen wir nicht nur unseren Intellekt, sondern auch unsere Sinne erziehen. Kulturelle Bildung ist der zentrale Schlüssel für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung und somit für eine ganzheitliche Bildung unverzichtbar.

kulturkonzept.freiburg

Diese Einschätzung der herausragenden Bedeutung der kulturellen Bildung lag der Arbeit am „kulturkonzept.freiburg" zugrunde, das von der Freiburger Kulturverwaltung seit 2004 erarbeitet wird. Allein in der ersten Phase des Kulturkonzepts arbeiteten über 500 Bürgerinnen und Bürger, Akteure aus Kultur, Bildung und anderen Bereichen in Arbeitsgruppen und Workshops engagiert mit.

Intensiv wurden die wichtigsten gesellschaftlichen Veränderungen diskutiert, die nicht nur vorübergehende, sondern nachhaltige Verschiebungen der gesellschaftlichen Situation vor allem in den Städten betreffen und denen sich die Stadtpolitik stellen muss. Zum einen driften unsere Stadtgesellschaften zunehmend vertikal auseinander. Zugespitzt ergibt sich ein Bild mit einer gebildeten und etablierten Schicht der Gewinner oben und wachsender Armut, Hartz IV-Abhängigen und anderen zunehmend vom gesellschaftlichen Leben Ausgeschlossenen unten. Die wachsenden Gruppen des gesellschaftlichen „Prekariats" bzw. der „Unterschichten" nutzen besonders intensiv audiovisuelle Medien und neue Kommunikationstechnologien zur Orientierung und Sinnsuche. Von den traditionellen kulturellen Angeboten werden sie immer weniger erreicht. In Konsequenz fortgeschrittener Individualisierungsprozesse differenziert sich unsere Gesellschaft zum anderen horizontal immer stärker in Teilgesellschaften mit einer extremen Pluralisierung der Lebensformen und kulturellen Interessen.

Die auch als Wiederkehr einer neuen „Klassengesellschaft" zu beschreibende Aufspaltung der Gesellschaft mit minimaler Durchlässigkeit verteilt in lange überwunden geglaubter Schärfe die Lebenschancen der jüngeren Generationen wieder überwiegend nach sozialer Herkunft. Das wohlfahrtsstaatliche Prinzip der Chancengerechtigkeit ist trotz aller gegensteuernden Maßnahmen ausgehöhlt.

Das deutsche Schulsystem ist zudem nicht in der Lage, hier nachhaltig gegenzusteuern. „Ein immer noch viel zu stark auf einseitig kognitive Leistung orientiertes Bildungssystem, in dem die kulturelle Bildung immer stärker marginalisiert wird, räumt einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung immer weniger Raum ein. Hierdurch wird der schleichende Bedeutungsverlust der Kunst und Kultur als Orientierung und Sinnstiftung für jetzt jüngere und nachfolgende Generationen zementiert."[4]

Leitbild kulturelle Stadtentwicklung und kulturpolitische Leitziele

Angesichts dieser Defizitanalyse war es folgerichtig, die kulturelle Bildung im „Leitbild kulturelle Stadtentwicklung" neben den drei Schwerpunkten Förderung der Künste, Bewahrung und Pflege des kulturellen Erbes sowie Stärkung der kulturellen und interkulturellen Vielfalt zu einem vierten Schwerpunkt der künftigen Kulturpolitik zu erklären. Kulturpolitik versteht sich damit viel deutlicher als bisher auch als Bildungspolitik. Zwar ist es nicht so, dass im Bereich der Kunst- und Kultureinrichtungen nicht auch schon heute vielfältige Bildungsarbeit geleistet würde. Aber in vielen Einrichtungen findet die kulturelle Bildungsarbeit doch nur sehr eingeschränkt statt, ist in ihren Ressourcen stark beschnitten und muss regelmäßig gegenüber der „eigentlichen" Kulturarbeit zurückstecken. Das bedeutet, sie hat meist den Status des nur wünschenswerten Zusätzlichen zum Eigentlichen und ist nicht wirklich integrativer Bestandteil des Kulturauftrags. Dies soll sich mittelfristig in Freiburg ändern.

Der Gemeinderat beschloss im Januar 2007 die aus dem Leitbild abgeleiteten, sehr grundsätzlichen „kulturpolitischen Leitziele der Stadt Freiburg". Damit die allgemein formulierten Ansprüche zielgerichtet in die Praxis umgesetzt werden können, entwickelte die Kulturverwaltung in der zweiten Phase für die vier erwähnten Schwerpunktbereiche konkrete Handlungskonzepte. Wie in der ersten Phase wird auch hier Beteiligung großgeschrieben. Rund 160 Expertinnen und Experten aus Freiburg waren im vergangenen Jahr an der Erarbeitung der vier Konzepte in AGs, Workshops und Diskussionsrunden aktiv eingebunden. Die ersten beiden Konzepte zur Intensivierung der „kulturellen Bildung" und zur stärkeren Berücksichtigung der „kulturellen und interkulturellen Vielfalt" wurden vom Gemeinderat im November 2007 ohne Abstriche beschlossen. Die beiden weiteren Konzepte werden im Frühjahr 2008 vorgelegt.

Handlungskonzept kulturelle Bildung

Im ersten Teil des Konzepts wird zum einen der Anspruch auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis und eine bildungsorientierte Kulturpolitik begründet, zum anderen werden die aktuellen Potenziale und strukturellen Probleme der kulturellen Bildungs-

Foto: Anna Lang, 2. Preis des Freiburger Jugendfotopreises (fjfp) 2007 in der Altersgruppe 12 bis 15 Jahre.

arbeit in Freiburg dargestellt. Nach der Formulierung von Grundprinzipien wie Teilhabegerechtigkeit, Vielfalt und Differenz werden insgesamt 15 Handlungsziele benannt. Es folgen zwei Kapitel zu „kurzfristig und haushaltsneutral" sowie „mittelfristig umsetzbaren Maßnahmen".

Entscheidend ist, dass unter kultureller Bildung nicht Bildung über Kultur verstanden wird, sondern eine andere Form der Bildung. So heißt es im Handlungskonzept des Kulturamts der Stadt Freiburg: „Kulturelle Bildung [...] arbeitet ‚konkret', das heißt, sie geht von der sinnlichen Wahrnehmung aus und stellt ästhetisch-gestalterische und künstlerische Ausdrucksformen und –methoden der sich Bildenden in den Mittelpunkt einer erfahrungsorientierten Bildung. Kulturelle Bildung stärkt die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität, schult Neugier, Ausdauer und Toleranz. Sie entwickelt individuelle kulturelle Kompetenz zur Teilhabe an Kunst und Kultur und befördert individuelle Selbstbestimmung sowie gesellschaftliche Mitverantwortung. Kulturelle oder auch ästhetische Bildung zielt also nicht einfach auf mehr Musik, mehr Literatur etc., sie strebt die Synthese aus Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren an. Sie ist damit weder un- oder gar apolitisch – im Gegenteil: Kulturelle Bildung zielt vor allem und zuerst auf Kompetenz bei der Durchdringung der Komplexität des Lebens. Mit ihrem Zielen auf Kompetenz kann sie Vorbild sein für die Umsetzung der zentralen Empfehlung der OECD, die schulischen Bildungsprozesse soweit wie möglich umzustellen von der Wissensvermittlung auf den Erwerb von Kompetenzen."[5]

Was ist zu tun?

Sowohl in der fachwissenschaftlichen Diskussion als auch in der Politik ist zumindest die Erkenntnis Konsens, dass für Kinder und Jugendliche die Chance, zu kreativen, gemeinschaftsfähigen und selbstbewussten Persönlichkeiten heranreifen zu können, in dem Maße steigt, „in dem es gelingt, die vielfältigen sozialräumlichen Strukturen des Aufwachsens so zu optimieren, dass Kinder und Jugendliche in allen ihren Lebensumfeldern und vom Kindergarten bis zum Schulabschluss in den Kultureinrichtungen und den Einrichtungen der Jugendhilfe stetige Lern- und Aneignungserfahrungen erproben, ausbauen, transferieren und bekräftigen können."[6]

Synergien nutzen und kooperieren

Schon im Leitbild wurde festgestellt, dass in Freiburg eine relativ gut ausgebaute Infrastruktur und gute Angebote in spezialisierten Bereichen der Kultur, in außerschulischer Bildung, Jugendarbeit und Schule existieren, der Anspruch auf Teilhabegerechtigkeit dennoch abnimmt und – etwa durch G 8 – außerschulische Angebote durch Ausweitung der Schule auf den Nachmittag immer weniger wahrgenommen werden können. „Systematische und stetige Kooperationen zwischen Trägern und Ämtern existieren ebenso wenig wie eine gesamtstädtische Koordination."[7]

Allerdings hat Freiburg über die Schaffung der „Regionalen Bildungslandschaft", einem Modellprojekt von Stadt, Land und Bertelsmann-Stiftung, bereits einen wichtigen ersten Schritt zu einer qualitätsorientierten und vernetzten regionalen Bildungslandschaft getan. Diese soll nun mit einem „Netzwerk kulturelle Bildung" ergänzt und gezielt ausgebaut werden. Dem kommt zugute, dass immer mehr Kultureinrichtungen von sich aus die Zeichen der Zeit und die Potenziale der kulturellen Bildungsarbeit für ihr eigenes Selbstverständnis erkannt und zugleich ihre Mitverantwortung für eine „Kultur des Aufwachsens" entdeckt haben. So öffnet sich das Theater Freiburg vorbildlich und sucht den Kontakt zu diversen gesellschaftlichen Milieus und Zielgrup-

Zwei Fotos von Marco Ulrich, 2. Preis des Freiburger Jugendfotopreises 2007 in der Altersgruppe bis 11 Jahre.

pen, die dortige Theaterpädagogik erhält einen immer höheren Stellenwert. Durch das Kinder- und Jugendtheater und die Spielwerkstatt wird Theaterarbeit in Schulen forciert. Musikensembles wie das SWR-Sinfonieorchester, „ensemble aventure" und „ensemble recherche" experimentieren in Kooperationen mit Schulen. Allerorten gibt es herausragende Kooperationsprojekte und spektakuläre Leuchttürme wie „Dancing to connect", eine Kooperation mit fünf Schulen, dem Carl-Schurz-Haus, der Pädagogischen Hochschule und einem New Yorker Tanzensemble.

Aber dennoch bleiben solche Mut machenden Projekte die Ausnahmen von der Regel. Umfragen des Kultur- und Schulamts belegen, dass „die vielen Projekte beispielhafte Einzelfälle sind, die nicht dank, sondern eher trotz der strukturellen Rahmenbedingungen möglich waren. Schule, außerschulische Bildung, Jugendhilfe bzw. freie Jugendkulturarbeit sowie Kulturarbeit sind so spezifisch und teilweise so gegensätzlich strukturiert und motiviert, dass sinnvolle Kooperationen beim besten Willen der Akteure regelmäßig durch die Strukturen behindert werden."[8]

Dreieck Bildung – Jugend/Soziales – Kultur

Die Kulturverwaltung kommt daher zu dem Fazit, dass „in allen Bereichen des Dreiecks Bildung, Kultur und Jugend/Soziales vor allem ein gezielter Qualitätssprung durch die Verbesserung gegenseitiger Information, die Stärkung der Austauschmöglichkeiten und durch den Aufbau unterstützender und auch finanziell fördernder städtischer Strukturen" notwendig ist. Kulturelle Bildung soll daher als Querschnittsaufgabe von einer gemeinsamen Verantwortung der Dezernate, Ämter und Einrichtungen in Freiburg sowie von Stadt und Land ausgehen, statt von formalen Zuständigkeiten.

Ohne die Prämisse des lebenslangen Lernens aufgeben zu wollen, bekennt sich die Stadt Freiburg aufgrund der herausgehobenen öffentlichen Verantwortung für eine „Kultur des Aufwachsens" und dem wichtigen Aspekt der Nachhaltigkeit dazu, den Schwerpunkt der kulturellen Bildungsinitiativen auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche zu legen. Aufgrund der vielfältigen individuellen Lebensumfelder und -orientierungen der Kinder und Jugendlichen sind Vielfalt und Differenz der Angebote eine zentrale Notwendigkeit. „Deshalb wird die spezifische Arbeit der Schulen als gleichrangig und gleichwertig anerkannt mit der Kulturarbeit sowie mit der außerschulischen Bildung, der Jugendkulturarbeit, der Quartiers- und Stadtteilkulturarbeit."[9] Anspruch des Netzwerks kulturelle Bildung ist also explizit nicht, die Einrichtungen der Kultur- und Jugendarbeit für eine bessere Schule einzubinden bzw. zu instrumentalisieren, sondern durch Kooperationen auf Augenhöhe zwischen Partnern aus dem Dreieck Bildung-Jugend-Kultur die Arbeit aller Partner zu qualifizieren. Die Bündelung von Potenzialen kann nur unter Achtung der jeweiligen Profile und Programmatik gelingen.

Netzwerkbildung

Frei nach dem Motto „Neue Wege findet man, indem man sie geht" wurden einige konkrete Maßnahmen beschlossen, die ein stärkeres Miteinander befördern können. Regelmäßig haben Kultur-, Jugend- und Schulamt einen Jour Fixe, um ihre Planungen abzustimmen und eine gesamtstädtische Perspektive zu verfolgen. Unter Federführung des Kulturamts wird ein gesamtstädtisches Netzwerk kulturelle Bildung aufgebaut, vom Jugendbildungswerk wird für das Netzwerk eine Internetplattform entwickelt. Aktuell werden alle Schulen, Kultur- und Jugendeinrichtungen aufgefordert, Ansprechpersonen für kulturelle Bildung zu benennen, damit Partner leichter zusammen finden und Informationen die Interessierten direkt erreichen. Die Ansprechpersonen werden zu Netzwerktreffen und Informationsveranstaltungen eingeladen und können das Netzwerk gemeinsam gestalten.

Okan Akyol und Dennis Reif, Sonderpreis fjfp 2007.

Sophia Overton-Daiber, Sonderpreis fjfp 2007.

Praxisforum

Am 25. April 2008 findet im Haus der Jugend ein erstes Praxisforum kulturelle Bildung statt, auf dem das Netzwerk offiziell gegründet werden soll. Neben der Präsentation von herausragenden Projekten Freiburger Einrichtungen werden der Journalist, Autor und Regisseur Reinhard Kahl (aktueller Film „Kinder") sowie Max Fuchs, Direktor der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, Vorsitzender des Deutschen Kulturrats und Professor für Kulturpolitik und Kulturarbeit, Vorträge halten.

Mehr Geld

Diese ersten strukturellen Maßnahmen, die vor allem den Dialog und Austausch fördern und Kooperationen anregen sollen, greifen das zentrale Bedürfnis der Akteure im Dreieck Bildung – Jugend – Kultur auf. Alle Prozessbeteiligten wiesen jedoch mehrfach und eindringlich darauf hin, dass mehr Kommunikation und Vernetzung verpufft, wenn nicht bessere Rahmenbedingungen für die Praxis geschaffen würden.

Bildung ist nicht zu verwechseln mit Betreuung! Angebote der kulturellen Bildung müssen qualifizierte und professionelle Bildungsangebote sein. Das bedeutet nicht zuletzt: Kulturelle Bildung braucht Geld. Da sich Bildung nicht mit einigen hell und weit strahlenden Leuchtturmprojekten begnügen darf, sondern immer einen flächendeckenden Anspruch haben muss, braucht es sogar viel Geld.

Damit könnte man das Thema beenden, wissend, dass die Stadt Freiburg bei ihren eigenen wie den geförderten Kultur- und Bildungseinrichtungen seit Jahren einen radikalen Sparkurs fährt und der Gedanke an zusätzliche Aufgaben in den Einrichtungen angesichts ihrer flächendeckend prekären Situation eigentlich ein absurder ist. Vom Land und seiner Verantwortung für eine qualitative Schulentwicklung will ich hier erst gar nicht reden. Deutlich ist: Die politisch verantwortete Wirklichkeit deckt sich auch im Feld der kulturellen Bildung mit den politischen Sonntagsreden nicht.

Noch nicht? Es muss sich – unter anderem in den nächsten gemeinderätlichen Haushaltsberatungen im Herbst 2008 noch zeigen, ob der Beschluss des Freiburger Handlungskonzepts kulturelle Bildung eher in den Bereich der unverbindlichen Sonntagsreden fällt oder ein erster Schritt politisch verantworteter Praxis sein wird. Dann nämlich wird der Gemeinderat darüber entscheiden, ob er es bei Appellen belassen oder die kulturelle Bildung tatkräftig stärken will durch die Bereitstellung von entsprechenden Förderbudgets für Kooperationsprojekte, gesamtstädtische Veranstaltungen zur Kinder- und Jugendkultur und für Qualifizierungen der Akteure.

Gastbeitrag von Achim Könneke, Direktor des Kulturamts der Stadt Freiburg und Leiter des Prozesses „kulturkonzept.freiburg"

Anmerkungen

1) Kulturpolitische Leitziele der Stadt Freiburg. Freiburg 2006, S. 25, vom Gemeinderat beschlossen am 30. Januar 2007
2) Download des „Leitbilds kulturelle Stadtentwicklung" und der „Kulturpolitischen Leitziele" unter www.kulturamt.freiburg.de
3) Download des „Handlungskonzepts kulturelle Bildung" (wie Anm. 2)
4) Leitbild kulturelle Stadtentwicklung. Kulturamt der Stadt Freiburg, 2006, S. 11
5) Handlungskonzept kulturelle Vielfalt. Kulturamt der Stadt Freiburg, 2007, S. 2
6) Ebd., S. 4
7) Leitbild, S. 19
8) Handlungskonzept, S. 5
9) Ebd.

Alfred Holzbrecher

Kulturelle Bildung – ein notwendiger Luxus

Perspektiven für schulisches Lernen

„Kulturpädagogik" – ein Begriff macht Karriere, KulturpädagogInnen ebenfalls: Zumindest zeigt die Internet-Recherche, dass immer mehr Hochschulen auch in den Nachbarländern entsprechende Studiengänge anbieten, etwa mit dem Schwerpunkt „Kulturmanagement" oder „Kulturelle Jugendbildung und Medienarbeit". Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (www.bkj.de) gründete 2004 ein Netzwerk „Kultur macht Schule", um die in vielen Erklärungen beschworene Brücke zwischen kultureller Bildungsarbeit und schulischem Lernen zu schlagen. Dass „Kulturpädagogik" für viele SchulpädagogInnen noch ein Fremdwort ist, dürfte auch daran liegen, dass die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen eher mit sich selbst beschäftigt sind als „grenzgängerisch" den Kontakt zur außerschulischen Pädagogik herzustellen.

Auf den ersten Blick könnte die Differenz zwischen den pädagogischen Zielsetzungen und didaktischen Prinzipien von schulischem Lernen und außerschulischer kultureller Jugendbildung nicht größer sein. Hier zielgerichtetes, auf systematischen Wissenserwerb gerichtetes Lernen, dort das Prinzip des freiwilligen und „lustvollen" Lernens, das es ermöglicht, sich stärker am lernenden und aktiven Subjekt zu orientieren. Hier das Bild eines Schülers/einer Schülerin, dessen/deren Defizite hinsichtlich der zu erreichenden Bildungsstandards durch zu optimierende Lehr- und Lernstrategien auszugleichen sind, dort das eines mündigen und handlungsfähigen Subjekts, dessen intellektuelle, ästhetische und kreative Potenziale die Bezugsgröße der Bildungsarbeit darstellen.

Hier stoßen nicht nur zwei unterschiedliche gesellschaftliche Systeme aufeinander, sondern auch zwei pädagogische Grundkonzeptionen. Welche Szenarien sind denkbar, wenn sie sich abstoßen oder öffnen? Sich vor dem Anderen wegen dessen Differenz zu verschließen, ist die einfachste „Lösung": Eine Schule, die sich ausschließlich ihrer fachlichen Qualifikationsfunktion verpflichtet sieht, kann in kulturellem, ästhetisch-kreativem oder erlebnisorientiertem Lernen allenfalls ein „Sahnehäubchen" erkennen, auf das auch verzichtet werden könnte. Und wenn schon, dann müsse klar bleiben, dass das System Schule das dominante wäre, deren Logik sich sozial- und kulturpädagogische Arbeit unterzuordnen hätte. Genau diese Befürchtung haben viele außerschulische Pädagogen und Pädagoginnen, nämlich instrumentalisiert zu werden von einer mächtigen Institution, die sich zwar gerne mit diesem image-fördernden „Beiwerk" schmückt, aber nicht zu einem Dialog auf Augenhöhe bereit ist.

Interessant wäre eben dieses Szenario, dass jedes System – seiner Stärken bewusst – das Andere als „produktiven Gegenpart" versteht, der – wie im interkulturellen Dialog – sowohl der Selbstvergewisserung dient als auch einer Infragestellung des Eigenen als Voraussetzung für Entwicklung. Zu fragen wäre also aus der Sicht der Schulpädagogik, welchen Beitrag kulturelle Bildung für Schulentwicklung, für das Lern- und Leistungsverständnis bzw. für den Bildungsbegriff leisten könnte.

Zu den Räumen, in denen sich Schul- und Kulturpädagogik begegnen können, gehört zunächst die ganztägige Organisation von Schule. Sie bietet Freiräume für eine intelligente Nutzung von Lernräumen und Lernzeiten. Ganztagspädagogik bietet die Chance von Schulentwicklung durch Öffnung von Schule nach außen ins Stadtviertel wie auch „nach innen" durch eine Veränderung der Lehr- und Lernformen, nicht nur im Projekt-, sondern auch und gerade im Fachunterricht. Schreibwerkstätten, Musik- und Tanzworkshops, Theaterprojekte, multimediale Aktionen oder erlebnisorientierte Exkursionen gehören sicher in vielen Schulen bereits zu den festen Bausteinen pädagogischer Schulentwicklungsarbeit. Sie sind nicht mehr das zitierte „Sahnehäubchen", sondern konzeptionell integrierter Bestandteil einer lebendigen Schule.

„Leben im aufrechten Gang"

Eine andere Schule ist möglich, könnte man in Anlehnung an den bekannten Slogan der Globalisierungskritiker/innen konstatieren. Möglich wird sie, wenn ein Bildungskonzept zugrunde gelegt wird, das nicht nur den Erwerb kognitiver Kompetenzen im Blick, sondern ein „Leben im aufrechten Gang" (E. Bloch) zum Ziel hat. Bildung beinhaltet demnach

– „die Entfaltung der Persönlichkeit – ein Prozess, der die Entwicklung der eigenen Potenziale und die Herausbildung der eigenen Identität ermöglicht;
– die Aneignung von Welt – die aktive, handelnde Gestaltung des eigenen Lebens im sozialen und politischen Kontext;
– die Anregung aller Kräfte – d.h. die Anregung der kognitiven, sozialen, emotionalen und ästhetischen Kräfte des Menschen, um Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können".[1] (Erklärung der BKJ von 2002)

Wie sähe eine Schule aus, die ihre pädagogische Arbeit konsequent an einem solchen Bildungskonzept ausrichten würde? Vermutlich hätte sie große Ähnlichkeit mit den „Treibhäusern der Zukunft", wie sie Reinhard Kahl in seinen Filmen skizziert. „Subjektorientierung", das zentrale didaktische Prinzip der Kulturpädagogik (vgl. Zacharias 2001, S. 64), beinhaltet Wertschätzung und Respekt vor den Lernenden, Anerkennung ihrer je spezifischen Formen der Aneignung der Welt und Unterstützung ihres Bemühens, Verantwortung für den eigenen Bildungsgang zu übernehmen. Negativ formuliert: Verzicht auf beschämende Rituale etwa der Leistungsbeurteilung und einer Unselbstständigkeit fördernden Belehrungspädagogik, die die Lernenden als zu füllende Container betrachtet.

Kulturelle Bildung und Subjektentwicklung

Eine ästhetisch-kreative Aneignung der (Lebens-)Welt, wie sie die Kulturpädagogik vertritt, kommt der Dynamik jugendlicher Arbeit an der eigenen Subjektentwicklung in hohem Maße entgegen. Fotos, Musik oder szenische Darstellungen dienen dem Ausdruck innerer Vorstellungsbilder und damit der Möglichkeit, spielerisch mit ihnen umzugehen, Neues auszuprobieren und Möglichkeitsräume („Wie möchte ich sein/nicht sein?") auszuloten. Ängste, die auf diese Weise objektiviert werden, werden greifbar und begreifbar – und verlieren oft allein *dadurch* ihre belastende Wirkung.

www.imaginata.de ist ein Projekt, das von Peter Fauser, einem Schulpädagogik-Kollegen der Universität Jena, initiiert wurde. Es versteht sich als „Experimentarium für die Sinne: Lernort, Fortbildungs-Labor, Denkmal, Science-Center, Konzertsaal und Galerie zugleich. Hier wird der Vorstellungskraft, unserer wichtigsten geistigen Quelle für Innovationen, Zukunftsfähigkeit und Erfindergeist, Raum zum Wachsen, Wirken und Wuchern gegeben."[2] Fokussiert werden soll an dieser Stelle v.a. die Idee, mit kulturpädagogischen Aktionen öffentliche Räume zu besetzen, eine Idee „von innen nach außen" zu tragen (so das Motto einer FotoKunstAktion von Kunst-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 20./21.7.07 während des Fests der Innenhöfe in Freiburg). Kaum etwas bewirkt mehr Erfahrungen von Selbstwirksamkeit als Präsentationen, für die man öffentliche Anerkennung bekommt.

Kulturelle Bildung ist also in besonderer Weise prädestiniert, nicht nur zur Entwicklung von Lernbereitschaft und Neugierhaltung beizutragen, sondern auch zur Fähigkeit, gesellschaftliche Ambivalenzerfahrungen weniger als Bedrohung wahrzunehmen, sondern eher als Herausforderung, mit der „kreativ" umzugehen man als selbstwirksames Subjekt gelernt hat.

Oben: Beispiele für kulturelles Engagement von Jugendlichen. Ronja Friedi, Montage „Berglandschaft". Einreichung zum Freiburger Jugendfotopreis 2006.
Unten: Theater „imaginativ" Prag.

Anmerkungen
1) http://www.gew.de/Binaries/Binary6386/bkj.pdf
2) http://www.imaginata.de

Literatur
Zacharias, W. (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung, Opladen.
Neben dieser aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als Standardwerk einzuschätzenden Publikation sei v.a. auf die Arbeiten von Max Fuchs hingewiesen, dem Vorsitzenden der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (www.bkj.de) sowie auf deren kostenlosen Newsletter, der regelmäßig auf Projekte und Veranstaltungen in Ganztagsschulen hinweist. Hilfreich ist dabei auch: www.kultur-macht-schule.de/

Albert Scherr

Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen

Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte[1]

Die Frage nach den Erfordernissen einer zeitgemäßen Bildung zieht seit einiger Zeit erhebliche öffentliche und politische Aufmerksamkeit auf sich. Bildung hat Konjunktur und unter dem Primat politisch-ökonomischer Maximen wie Standortsicherung und Wettbewerbsfähigkeit werden weitreichende Reformen gefordert bzw. zum Teil auch tatsächlich vorangetrieben. Von Veränderungen im Bildungsbereich werden dabei Lösungen vielfältiger Probleme der Einzelnen und der Gesellschaft erwartet. So formulierte das *Forum Bildung* überaus optimistisch: „Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, Bildung ermöglicht Teilhabe und die Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung." (2001, S. 6)

Wer benötigt Bildung und wozu?

Im globalen wirtschaftlichen Wettbewerb gilt Bildung als ein entscheidender Standortfaktor. Denn es wird davon ausgegangen, dass Europa sich zu einer „Wissens- und Informationsgesellschaft" entwickelt, in der wirtschaftliche Leistungsfähigkeit entscheidend von der Verfügbarkeit hoch qualifizierter Arbeitskräfte abhängt. Damit verbindet sich die Annahme, dass in Folge einer sinkenden Nachfrage nach gering qualifizierter Arbeit auch individuelle Arbeitsmarktchancen künftig noch stärker von formellen schulischen und beruflichen Qualifikationen abhängig sein werden, als dies gegenwärtig ohnehin schon der Fall ist. Weiter wird mit einem schnellen Veralten des Wissens gerechnet und in der Folge die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens proklamiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001).

Die einschlägigen Dokumente sprechen eine recht eindeutige Sprache: Bildung wird im politischen Diskurs zwar nicht ausschließlich, aber doch primär als funktionale Bildung verstanden, die ausreichend qualifizierte, motivierte und flexible Arbeitskräfte hervorbringen soll, die mit vielfältigen „Kompetenzen" ausgestattet sind, von denen angenommen wird, dass sie auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Zwar wird auf Appelle nicht verzichtet, die darauf hinweisen, dass „im Zentrum unserer Verfassungs- und Gesellschaftsordnung [...] nicht der homo oeconomicus, sondern der mündige, zu eigenem Urteil fähige Bürger" steht, so der Bundespräsident in einer Grundsatzrede am 10.1.2002. Der Widerspruch zwischen wirtschaftlichen Flexibilitätszumutungen einerseits, den Erfordernissen der Aneignung tragfähiger normativer Grundorientierungen andererseits, auf den Richard Sennett (1998) nachdrücklich hingewiesen hat, wird dabei jedoch ebenso wenig thematisiert wie der Tatsache wenig Rechnung getragen wird, dass der Telos der Bildungsidee gerade nicht bestimmbar ist als „Bedienung der Wirtschaft, [...] Regelung des Arbeitsmarktes, [...] Aufbewahrung der Kinder und [...] Disziplinierung der Jugendlichen." (von Hentig 1996, S. 59)

Infolge der Nicht-Thematisierung der Spannungen im Verhältnis von alten Bildungsidealen und neuen gesellschaftlichen Erfordernissen zeichnen sich Konturen einer neuen Bildungsideologie ab, die suggeriert, dass sich Widersprüche zwischen demokratischer Politik und kapitalistischer Ökonomie, individueller Selbstentfaltung und beruflichen Zwängen, allgemeiner Menschenbildung und fachlicher Spezialisierung aufgelöst haben. Suggeriert wird, dass das Humboldtsche Bildungsideal mit den funktionalen Erfordernissen der Gesellschaft und ihrer Ökonomie konvergiert.

„Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der Einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als Einzelner, als faktisch unabänderliches Gehäuse gegeben ist, in dem er zu leben hat. [...] Wer sich in seiner Lebensführung den Bedingungen kapitalistischen Erfolgs nicht anpasst, geht unter oder kommt nicht hoch." Diese Sätze aus Max Webers 1920 veröffentlichter Studie „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus" können durchaus auch als ein treffender Kommentar zur aktuellen Bildungsdiskussion gelesen werden.

Kulturelle Jugendbildung steht vor diesem Hintergrund gegenwärtig vor der zentralen Herausforderung, ihren Eigensinn und ihre Berechtigung als Ermöglichung autonomer Selbst-Bildung gegenüber Tendenzen zu begründen und zu behaupten, die Bildung primär als funktionale Qualifizierung sowie als sozialintegrative Erziehung bestimmen.

Erwartungskonjunkturen und fachliches Profil kultureller Jugendbildung

Über pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann man sinnvoll nur in Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens reden. Denn die gesellschaftliche Entwicklung produziert eine Fülle von Anforderungen, Konflikten und Problemen, die folgenreich sind für die Lebenssituation Heranwachsender. Deshalb kann sich eine verantwortliche pädagogische Arbeit mit Jugendlichen hier nicht für unzuständig erklären.

So stellt etwa die Ausbreitung und Verfestigung fremdenfeindlicher und rechtsextremer Tendenzen in Deutschland seit Beginn der 1990er Jahre ohne Zweifel eine nicht ignorierbare Herausforderung auch für die kulturelle Jugendbildung dar, und gleiches gilt für die Zunahme von sozialer Ungleichheit und Armut unter Kindern und Jugendlichen, aber auch für den Wandel der gesellschaftlichen Geschlechterordnung sowie für die anhaltende Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen. Und wer wollte bestreiten, dass es vor dem Hintergrund der neuen Kriege Anlass gibt, erneut über Aufgaben und Selbstverständnis einer zeitgemäßen Friedenspädagogik zu diskutieren?

Folglich sind PädagogInnen aufgefordert, die Methoden, Inhalte und Ziele ihrer Bildungsangebote gesellschaftsbezogen zu bestimmen. Das heißt nun aber nicht, dass es jeweils offenkundig ist, was die aktuell vorrangigen Aufgaben der Pädagogik sind. Denn die gesellschaftliche Wirklichkeit umfasst eine Fülle von Phänomenen, die prinzipiell als Herausforderungen an die Pädagogik interpretiert werden können.

Eine mögliche und empirisch auch tatsächlich beobachtbare Reaktion auf die Unübersichtlichkeit der komplexen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken ist

die Anlehnung der außerschulischen Pädagogik an jeweils vorherrschende Themen- und Erwartungskonjunkturen, vor allem dann, wenn diese sich in Förderungsrichtlinien übersetzen.

Gesellschaftlich zugemutete Bedingungen und Entwicklungstendenzen stellen zwar nicht ignorierbare Bezugspunkte einer notwendig gesellschaftsbezogenen Vergewisserung von kultureller Jugendbildung dar. Aber deren Analyse übersetzt sich nicht unmittelbar und geradlinig in eine fachlich fundierte Standortbestimmung pädagogischer Erfordernisse. Denn eine eigenständige pädagogische Begründung kann nun nicht allein von Anforderungen und Problemen der Gesellschaft her formuliert werden, sondern hat die Frage ins Zentrum zu stellen, was erforderlich ist, um, wie Theodor Geiger 1930 formulierte, die „persönlichen Anlagen und Vergesellschaftungskräfte des jugendlichen Menschen an sich zu vollster Entfaltung zu fördern" (ebd., S. 81).

Antworten auf diese Frage sind aber nur in Auseinandersetzung mit der spezifischen Situation konkreter Jugendlicher in ihren jeweiligen lokalen Lebenszusammenhängen zu gewinnen, sie können nicht aus allgemeinen Gesellschaftsdiagnosen deduziert werden. Denn wie sich generelle gesellschaftliche Entwicklungstendenzen auf die alltägliche Lebenswirklichkeit konkreter Einzelner, Familien und Gruppen auswirken, von diesen erlebt und bewältigt werden, das ist nicht einfach aus Gesellschaftsanalysen deduzierbar.

Die Jugendarbeit und die Kulturpädagogik sind folglich aufgefordert, sich auf offene Dialoge und genaue Beobachtungen der Lebenssituation ihrer jeweiligen Adressaten einzulassen und mit diesen gemeinsam zu bestimmen, welche Herausforderungen die gesellschaftliche Entwicklung für sie umfasst.

Zudem kann man den Bedarf an pädagogischen Angeboten nicht unabhängig von einer Klärung normativer Maßstäbe und Gesichtspunkte bestimmen. Denn weder Gesellschaftsanalysen noch lokale sozialräumliche Studien und Planungen enthalten in sich selbst Kriterien für Entscheidungen dafür, was jeweils notwendig oder wünschenswert ist. Grundlage einer solchen Klärung normativer Maßstäbe können m.E. solche Bildungstheorien sein, die Bildung nicht ökonomisch, sondern als Subjekt-Bildung in den Dimensionen Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmungsfähigkeit und soziale Anerkennung bestimmen. (s. dazu Hafeneger/Henkenborg/Scherr 2002; Scherr 1997)

Maßstäbe kultureller Jugendbildung

Eine Pädagogik der Subjekt-Bildung fasst die Ermutigung zu einer differenzierten und angstfreien Selbstwahrnehmung, die Förderung eines positiven Selbstwertgefühls, die Entwicklung eines aufgeklärten Wissens über sich selbst, die eigene Biografie und die gesellschaftliche Einbettung der eigenen Lebenssituation sowie die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und zu gegenseitiger Anerkennung als zentrale Maßstäbe. Diese Maßstäbe sind sowohl Beurteilungen der jeweiligen Lebenssituation Jugendlicher, als auch Bestimmungen der Zielperspektiven pädagogischer Praxis zu Grunde zu legen. D.h.: Pädagogisch relevante Gesellschaftsanalysen sind immer auf die Frage zu beziehen, wie sie die Subjekt-Bildung Jugendlicher behindern oder befördern, Jugendarbeit und kulturelle Jugendbildung sind danach zu befragen, was sie zur Unterstützung und Erweiterung der Chancen der Subjekt-Bildung beitragen können.

Im Kontext einer subjektorientierten Jugendpädagogik liegt die genuine Chance kultureller Jugendbildung darin, dass sie nicht auf sprachlich-diskursive Formen verwiesen ist, sondern über Möglichkeiten verfügt, über nicht diskursive Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen gerade auf solche Dimensionen der individuellen Subjektivität, die argumentativen Auseinandersetzungen nicht direkt und problemlos zugänglich sind. Kulturelle Jugendbildung hat so betrachtet die Möglichkeit, Artikulationsmöglichkeiten für solche Erfahrungen anzubieten, die sich nicht als Argumentationen darstellen lassen sowie denjenigen zum Ausdruck zu verhelfen, denen die gängigen Kommunikationsformen der politischen und medialen Öffentlichkeit nicht zugänglich sind.

Und was heißt das alles für die Praxis?

Theoretische Reflexionen, wie sie hier skizziert wurden, können nicht beanspruchen, PraktikerInnen in der Jugendarbeit und kulturellen Jugendbildung mitzuteilen, was sie über den Zustand der Gesellschaft und die daraus resultierenden Aufgaben der Pädagogik zu denken haben. Sie können lediglich Anregungen für die eigenständige und von den zuständigen PraktikerInnen zu verantwortende Praxisentwicklung geben.

Für eine professionelle pädagogische Praxis ist es dabei m.E. hilfreich, kritische Distanz gegenüber den immer neuen externen Aufgabenzuweisungen an die Pädagogik einzunehmen, deren Halbwertszeit ohnehin oft recht gering ist. Angemessener als der Anspruch, „die Probleme" „der Gesellschaft" zu lösen, ist ein bescheidenes Selbstverständnis von Jugendarbeit und Jugendkulturarbeit, das deren Möglichkeit darin sieht, Heranwachsende in Prozessen der Subjekt-Bildung zu unterstützen, was selbstverständlich auch ästhetische und kulturelle Bildung sowie gesellschaftspolitische Bildung einschließt.

Anmerkung

1) Der vorliegende Text basiert auf einem für die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung geschriebenen Beitrag, der für diese Veröffentlichung erheblich gekürzt wurde.

Literatur

Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. - Hafeneger, B./Hekenborg, P./Scherr, A. (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Bad Schwalbach. - Hentig, H. von (1996): Bildung. München. - Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin. - Scherr, A. (1997): Subjektivorientierte Jugendarbeit. Weinheim/München.

Dorottya Szaktilla

Impulse setzen – Chancen einer Schulsozialarbeit

Bildungsbegriff und pädagogische Angebote

„Statt über den Preis der Kultur, sollte über ihren Wert diskutiert werden" – so lautete bereits 1995 die Forderung von Max Fuchs und Christiane Liebald. Angesichts allseits leerer Kassen mag dieser Ausspruch immer noch aktuell sein. Jedoch darf diese Forderung von Seiten der Finanzpolitik – ob auf Bundes-, Länder- oder städtischer Ebene – nicht leichtfertig vom Tisch gewischt werden. Soll doch Kultur vermittelt werden: um die Tradition zu wahren, Integrationsarbeit zu leisten, an das Erziehungsziel Toleranz heranzuführen oder die jüngere Generation fit für den Arbeitsmarkt zu machen. Dies zumindest sind die Forderungen, die von verschiedenen Seiten an (Sozial-)PädagogInnen herangetragen werden.

Wird kulturelle Bildung so verstanden, begeben sich PädagogInnen in die Gefahr, als verlängerter Arm der Politik zu fungieren. Fakt ist, dass ein Schwerpunkt der Jugendarbeit die außerschulische Jugendbildung ist und die Jugendsozialarbeit ausgleichende und unterstützende Hilfsangebote machen soll (vgl. SGB VIII). Jedoch zeigen rege Diskussionen um die Entwicklung eines eigenen Bildungsbegriffes und eines differenzierten Umgangs mit Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Arbeit, wie unterschiedlich dieser Auftrag verstanden werden kann. Liegt der Schwerpunkt auf dem Prinzip der Hilfestellung, steht oft die reine Unterstützung zur Lebens*bewältigung* im Vordergrund. Wird der Auftrag weitergefasst, kommen Begriffe wie Subjektorientierung und Identitätsarbeit ins Spiel, der Blick richtet sich auf Möglichkeiten einer individuellen Lebens*gestaltung*.

Künstlerische vs. kulturelle Bildung

Das gestalterische Moment kann als zentrales Thema der künstlerischen Bildung verstanden werden: Beispielsweise bieten Theater, Musik, Malerei oder Fotografie Möglichkeiten zum Selbstausdruck und können eine Gelegenheit der Identitätsarbeit sein (vgl. Holzbrecher et al. 2006). So können „Produkte" dieses Ausdrucks über die gestalterische Ebene hinaus bezogen auf ihren Sachgehalt, den Beziehungsaspekt und den Aufforderungsgehalt Anlass zur Kommunikation bieten.

Der Begriff der Gestaltung bezogen auf kulturelle Bildung umfasst noch eine andere Dimension: Hier geht es um Lebensgestaltung, die im hiesigen und jetzigen Rahmen stattfindet und jeweils neu ausgehandelt werden muss. Lebensgestaltung beschreibt hier eine Situation, in der die einzelne Person die Chance hat, eigene Vorstellungen davon zu entwickeln, wie, wo, mit wem und womit sie ihren Lebensweg gehen möchte und wie dieser Weg aussieht. Die Voraussetzungen für diese Entwicklung und deren Umsetzung sind vielfältig und können bei weitem nicht von der Pädagogik allein gestellt werden. Der Begriff der Lebensgestaltung beinhaltet hier, dass die Einschätzung, ob sich jemand in einer Situation der Bewältigung oder der Gestaltung befindet, auch von der jeweils eigenen Selbsteinschätzung abhängt.

Die hier vertretene Position grenzt sich somit gegen die Vorstellung ab, es gäbe eine Art archimedischen Punkt, von dem aus eine objektive Einschätzung möglich sei. Der Auftrag an die Schulsozialarbeit kann also nicht darin bestehen, über die Köpfe der Adressaten hinweg einen Bildungskanon zu erstellen und zu einer höherliegenden Stufe heranzuführen. Jedoch liegt die Chance dieser Form von Kinder- und Jugendarbeit darin, den Adressaten Möglichkeiten bereitzustellen, sich mit Fragen der Identitätsbildung auseinandersetzten zu können, sie in dieser Auseinandersetzung zu begleiten und durch Interaktion die Konstruktion einer Ich-Identität zu unterstützen. So verstanden wird Bildung zur Selbstbildung und Bildungsarbeit zur „Unterstützung und Förderung dieser Selbsttätigkeit durch pädagogisch reflektierte Angebote." (Müller 2004). Unverzichtbar hierbei ist die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an der Auswahl der Themen. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, explizit geäußerte Themen methodisch entsprechend aufzugreifen.

Impulse und Auseinandersetzung

In der Annahme, dass Wahrnehmung und Interpretation des Wahrgenommenen anthropologisch gesehen nicht „dem Menschen innewohnt", sondern im Wechselspiel einer Interaktion erlernt wird, kann eine Auseinandersetzung mit gewissen Themen jedoch erst stattfinden, wenn Kategorien und Begriffe hierzu vorhanden sind. Reagiert also die Pädagogin/der Pädagoge nur auf das, was in der Wahrnehmung der Kinder oder Jugendlichen bereits existiert, bleibt die Auseinandersetzung innerhalb des wohl bekannten Horizontes. Die Aufgabe der (Schulsozial-) PädagogInnen liegt demzufolge auch darin, Impulse zu bieten und Kinder und Jugendliche mit Begriffen, Themen, Positionen, Lebenswegen zu konfrontieren, die möglicherweise in der Wahrnehmung der Adressaten noch keine Rolle gespielt haben oder auch quer zu den bisher bekannten liegen.

Wer sagt, was Bildung ist? Wer sagt, wozu gebildet werden soll? Was bedeutet es, hier und jetzt aufzuwachsen? Inwieweit sind die eigenen Lebensentwürfe kulturell vorbestimmt? Oder: Wie funktioniert das Zusammenleben hier? Welche Spielregeln gelten und sind sie zu ändern? Welche Codes sind von Bedeutung? Fragen also, die auf die Funktion von Kultur und kultureller Bildung, deren Historizität und mögliche Distinktionsbestrebungen abzielen, sind Themen, die sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – möglicherweise im Rahmen eines durchdachten künstlerischen Projektes – ergeben und von wachen PädagogInnen aufgenommen werden können. Hierbei gilt es, sich von dem ehemals emanzipatorisch-aufklärerischen Anspruch „Kultur für alle" der 1970er Jahre zu lösen und anzuerkennen, dass die Grenze zwischen Kulturschaffenden und Kulturrezipient/innen fließend ist, es *den* Betrachter und *das* (hoch)kulturelle Werk, die auf eigentümliche Weise in einen Bildungsvorgang verstrickt sind, nicht gibt. Denn, was der oder die Einzelne aus den Anregungen und Impulsen macht, ist individuell unterschiedlich. Diesen Blickwinkel sollte die Schulsozialarbeit gegenüber anderen Bildungsinstitutionen vertreten.

Niederschwelliges Angebot

Eine weitere spezifische Chance der Schulsozialarbeit im Gegensatz zu Angeboten außerhalb der Schule liegt in der ständigen Präsenz vor Ort. Sie kann sich niederschwellig an alle Kinder richten, nicht nur an diejenigen, die durch ihren familialen Hintergrund entweder Stätten der Kultur von klein auf kennen und beispielsweise an museumspädagogischen Angeboten teilnehmen, oder an diejenigen, die diese noch nie besucht haben.

Zentrale Voraussetzungen für eine professionelle Schulsozialarbeit sind neben räumlichen und materiellen Kapazitäten eine anerkennende, reflexive Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft, ein Zeitbudget, das eine kontinuierliche und verlässliche Arbeit zulässt. Darüber hinaus bedarf es fundierter Konzepte, die eine umfassendere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen zulassen, als es gut gemeinte Schnellschussprojekte („noch mal eben ins Museum vor den Ferien") vermögen.

Literatur

Fuchs, M./Liebald, C. (1995): Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V., Remscheid. – Holzbrecher, A./Oomen-Welke, I./Schmolling, J. (Hg.) (2006): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. Wiesbaden. – Müller, B. (2004): Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München. S. 35-48. - SGB VIII Jugendrecht (2006). 27. Aufl., München.

Malte Brinkmann

Intergenerationelles Lernen

Alternsforschung auf neuen Wegen

Die Themen „demographischer Wandel", „Generationenvertrag", „Rentenkollaps" sind zurzeit in aller Munde. Von einem fundamentalen Wandel der Gesellschaft, der Altersstruktur und des „Alternsbildes" ist die Rede. Das traditionelle „Defizitmodell" vom passiven, abhängigen und unproduktiven Alten soll vom „Aktivitätsmodell" des „erfolgreichen Alterns" abgelöst werden – eine Forderung, die die „Alternsforschung" schon vor Jahrzehnten aufstellte und die heute im öffentlichen Bewusstsein angekommen zu sein scheint. Im Zuge dieses Umbruchs scheint sich auch die Erfahrung des Alters, also das Altern selbst, zu ändern.

„Erfolgreich Altern", so das Schlagwort, bedeutet heute auch, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und sich dem allenthalben erfahrenen technischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Wandel nicht zu verschließen. Lernen wird damit auch für das Alter thematisch. „Lebenslanges Lernen" gilt auch für das sog. „Dritte Alter" ab 60. Im Zuge dieses Wandels erfährt intergenerationelles Lernen große Wertschätzung – sei es im Zusammenhang mit dem Bundesmodellprogramm EFI zur Weitergabe von Erfahrungswissen in Initiativen durch sog. Seniortrainer/innen, sei es im Diskurs der Didaktik der Erwachsenenbildung oder der Alternsforschung.

Altern ist nicht allein ein biologischer, sondern auch ein kulturell-geschichtlicher und – vor diesem Hintergrund – ein individueller (Erfahrungs-)Prozess. Die Pluralisierung der Erfahrungen im Individuum durch die Beschleunigung der Lebenswelt führen zu Diskontinuität, Kontingenz und Alterität als Kennzeichen der Erfahrung in der Spätmoderne (Brinkmann 2006).

Wenn sich Lebenserfahrung nicht mehr kontinuierlich aufbaut und die Halbwertszeit von Wissen, Methoden, Technologien immer kürzer wird, ist die Beratungs- und Urteilsfähigkeit der alternden Menschen nicht mehr selbstverständlich. Damit aber wird auch die Möglichkeit fraglich, im Generationenverhältnis Erfahrungen weitergeben zu können. Konsequenz ist, dass zum einen die Schere zwischen den Erfahrungen der älteren Generation und jenen der jungen immer größer wird. Die „Erfahrungsdifferenz" (Kade 2007) der Generationen lässt intergenerationelles Lernen zu einem Problem pädagogischer Forschung werden. Zum anderen scheint sich hier ein neues und anderes Verständnis vom lernenden und erfahrenden Subjekt anzukündigen. Angesichts der Beschleunigung, Pluralisierung und Differenzierung der Lebens- und Erfahrungswelt lassen sich auch und vor allem im Alter die heterogenen und diskontinuierlichen Erfahrungen immer schwerer in eine einheitliche und souveräne Identität und in eine lineare Biographie überführen. Erfahrungen der Alterität stellen sich immer häufiger ein. Biographien gestalten sich eher sequenziell.

Das Thema des intergenerationellen Lernens erfährt damit eine doppelte Ausweitung. Ausgeweitet wird zum einen das thematische, methodische und zeitliche Forschungsspektrum der Alternsformung, zum anderen der Modus des Lernens und damit das Ziel und Verfahren didaktischer Inszenierungen.

Die Eule der Athena – Logo des Seniorenstudiums als Symbol zivilisatorischer Fähigkeit und Lernkultur.

Kulturwissenschaftliche Alternsforschung

Weil sich das Bild vom Alter und die Struktur des Alterns ändert und das neue Modell eines „guten Alterns" noch gefunden werden muss, kann nicht mehr ohne weiteres auf die traditionellen Modelle der Erwachsenenbildung zurückgegriffen werden. Es reicht nicht mehr aus, wenn individuelle Potenziale und Begrenzungen alter Menschen in klassisch gerontologischer Weise untersucht und auf dieser Basis Konzepte für ein individuell erfolgreiches Altern entworfen werden. Eine Möglichkeit, hier neue Impulse zu geben, ist die interdisziplinäre und transdisziplinäre Ausweitung des Bereiches der Alternsforschung im Zuge des cultural turn. Die Arbeit der „kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe demographischer Wandel" (kFdW) an den Universitäten Köln, Luxemburg, Wien sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg versteht die Kulturwissenschaften als einen Sammelbegriff für einen offenen Diskurs, der nicht auf geisteswissenschaftliche Fachbereiche beschränkt ist. Es werden traditionelle geistes- und sozialwissenschaftliche Ansätze ebenso selbstverständlich wie verschiedene aktuelle kulturwissenschaftliche, empirische und ethnologische Ansätze zur Beschreibung und Analyse des Alter(n)s und des demographischen Wandels genutzt.[1]

Kulturwissenschaftliche Forschung beteiligt sich in einem kulturperformativen Sinn aktiv an der Konstruktion und Modellierung ihrer Gegenstände. Da diese Gegenstände erst im Begriff sind, sich zu verfestigen, ist sie nicht nur gegenwartsbezogen, sondern immer auch pragmatisch und entwerfend, d.h. sie fixiert eine bestimmte Zukunft. Forschungen, die sich kontrollierbar an der Hervorbringung von Zukunft beteiligen, favorisieren nicht ein theoretisches, kausales oder evidenzbasiertes Anwendungswissen, sondern verfahren reflexiv in Form von prozessimmanenter Bewusstheit oder einer Form des Reflexiv-Werdens von Handeln. Ziel ist nicht Theorie, sondern ein reflexives Bezugsfeld für die fortschreitende Entwicklung von Zukunftsentwürfen und die bewusste Entscheidung zwischen Alternativen im Prozess selbst.[2]

Intergenerationelles und reflexives Lernen

Auf der Suche nach einem tragfähigen Entwurf und Modell des Alterns sind die Alten und Alternden als beteiligte Akteure selbst gefragt. Versteht man intergenerationelles Lernen als interaktiven und partizipativen Prozess, dann bedeutet das die wechselseitige Anerkennung differenter Erfahrungen und Wissensformen unter Bedingungen einer Experimentiersituation. Wenn es keine verbindliche und allgemeingültige, keine traditionell verbürgte und anerkannte Vorstellung vom Alter gibt, dann kann intergenerationelles Lernen auch heißen, sich an der Produktion eines neuen Bildes experimentell zu beteiligen.

Das bedeutet zunächst, dass das Bild vom erfahrenen, altersweisen und kompetenten Erwachsenen oder Alten, der seine Erfahrungen und sein Know-how an die nachwachsende Generation weitergibt, nicht mehr repräsentativ ist. Die traditionellen teleologischen Vorstellungen vom Lernen als kontinuierliches und stufenförmiges Hinzulernen sind daher zu erweitern. Lernen kann nicht mehr nur von dem her gesehen werden, was als „Ergebnis" dabei herauskommt – sei es Wissen, Erfahrung oder Kompetenz. Eine zeitgemäße Theorie des Lernens hat das lernende Subjekt mit seinen Erfahrungen selbst zum Thema zu machen. Die Explikation des Lernens als reflexivem Erfahrungsprozess, als Umlernen unter Bedingungen der Diskontinuität und der Konfrontation, die zu einem Blickwechsel und einer Umwendung der ganzen Erfahrungsstruktur führen, ist von der hermeneutischen und phänomenologischen pädagogischen Forschung unter dem Stichwort „Negativität" untersucht worden (vgl. Benner 2005). Hier geht es um die produktive Funktion der Negation von Wissen, Erfahrungen, Routinen und Gewohnheiten im Prozess des Lernens und der Bildung.

Will man die Koproduktion von Ziel und Aufgaben eines Modells vom „guten Altern" nicht nur auf angebotsgesteuerte Projekte der Weiterbildung oder Initiativen der Altenarbeit begrenzen, sondern als performative Produktion eines Bildes guten Alterns fassen, dann bietet sich das bildungstheoretisch ausgewiesene Konzept der Frage- und Beratungsgemeinschaft von Eugen Fink an (Fink 1970).

Fink stellt mit Bezug auf Aristoteles die gemeinsame Suche und Frage nach Sinn in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Das erfordert ein hochgradig selbstreflexives und ggf. selbstkritisches Vorgehen, das nicht nur Meinungen anderer, sondern auch sich selbst zur Disposition stellt. Lernen wird auch hier als Erfahrungslernen und als Umlernen gedacht – ein Umlernen, mit dem nicht nur Neues hinzugelernt, sondern im suchenden und fragenden Interaktionsprozess die Vorstruktur der eigenen Erfahrung einbezogen und ggf. zur Disposition gestellt wird. Entsprechend der pluralen und differenzierten Lernanlässe und -methoden sind auch die Formen pädagogischen Handelns variabel: Beratung, Dialog, Belehrung, Übung oder Darstellung.

Entscheidend für eine didaktische Inszenierung intergenerationellen Lernens ist die ausdrückliche Thematisierung der Erfahrungsdifferenzen, und zwar sowohl hinsichtlich der unterschiedlichen Generationenerfahrungen (temporale Differenz) als auch hinsichtlich der unterschiedlichen Vorerfahrungen mit Wissen und Wissenschaft. Da ein Expertentum nur auf methodisch-operationaler Ebene vorliegen kann, nicht aber hinsichtlich der Zieldimension einer performativ-reflexiven Alternsdidaktik, muss die Differenz zwischen lebensweltlichem Erfahrungswissen und wissenschaftlich-technologischem Wissen bzw. zwischen Laienwissen und Expertenwissen (phänomenologische Differenz) reflexiv eingeholt werden.

Hinsichtlich der Studienorganisation und -struktur an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bedeutet das eine stärkere Verzahnung der (Aus-)Bildung der Jüngeren mit der (Weiter-)Bildung der Älteren (vgl. Steinhoff 2006). Diese Umstrukturierung bezieht sich nicht nur auf das Seniorenstudium, in dem mittelfristig eine kompetenzorientierte Ergänzung des Veranstaltungsangebots angestrebt wird. Auch in den neuen Bachalor-Studiengängen „Erziehung und Bildung" und „Gesundheitspädagogik" finden sich entsprechende Schwerpunktsetzungen – entweder direkt zum intergenerationellen Lernen oder zum Thema „Gesund Altern". Mit dem Ausbau einer intergenerationellen Angebotsstruktur könnte ein wichtiger Beitrag sowohl zu einer „Kultur des Älterwerdens" als auch zu einer Positionierung der Pädagogischen Hochschule im regionalen und überregionalen Raum über das Seniorenstudium hinaus geleistet werden.

Anmerkungen

1 Vgl. http://www.uni-koeln.de/zentral/senioren/kfdw/index.html

2 Vgl. Claus Otto Scharmer/Katrin Käufer (2000): Universities as the Birthplace for the Entrepreneuring Human Being, insbes. Table 1: Twelve Types of Knowledge in Organizations, S. 5. (http://www.ottoscharmer.com/Uni21us.pdf)

Literatur

Benner, D. (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität, 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. - Brinkmann, M. (2006): Leiblichkeit und Passivität - Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, Heft 3, S. 288-304. - Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg. - Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Bielefeld. - Steinhoff, B. (2006): Überlegungen zur Weiterentwicklung des Seniorenstudiums. In: Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (Hg.), Hochschule und Weiterbildung 2006/2, S. 58–61.

Daniela Reimann

Die 3D-Internet-Welt Second Life

Schnittstelle zwischen Medienpädagogik und ästhetisch-kultureller Bildung

Abb.1: Studierende erstellen, bearbeiten und steuern interaktive Repräsentanten.

Bei der 3D-Internet-Community Second Life (SL) handelt es sich um einen digitalen Handlungs- und Kommunikationsraum, in dem sich derzeit ca. 9 Millionen Nutzer/innen unterschiedlichster sozialer Gruppen aufhalten. Die explosionsartige Verbreitung der öffentlichen Online-Welt ist nicht nur in den Medien präsent, inzwischen wird auch aus der virtuellen Umgebung heraus gesendet. Veranstaltungen wie Konzerte oder Ausstellungseröffnungen sowie die Akquise von Personal finden direkt in Second Life statt. Nicht nur Firmen und Konzerne, sondern auch die offizielle Landesvertretung von Baden-Württemberg, Hochschulen und Bildungsinstitute bilden sich derzeit im SL ab. Lehrveranstaltungen und wissenschaftliche Vorträge werden inzwischen dort präsentiert.

Es sind nicht nur Erwachsene, sondern durch die Einrichtung der spezifischen Plattform „Teen Second Life" zunehmend auch Kinder und Jugendliche, die sich in den 3D-Internet-Welten bewegen. Grund genug, sich im Rahmen der medienpädagogischen Ausbildung mit der genaueren Erforschung der Community-Welt sowohl theoretisch als auch praktisch und gestaltend auseinander zu setzen. Die kooperative Untersuchung, Gestaltung und Reflexion dieser interaktiven Welt zielt auf eine Bildung der Studierenden im Hinblick auf kulturelle Teilhabe sowie darauf, eine fundierte medienkritische Haltung gegenüber diesem Medienangebot einzunehmen.

Eine komplexe, zunehmend unübersichtlich werdende Medienwelt wird hier im virtuellen Raum angeboten, die von den Nutzer(inne)n nicht nur verwendet, sondern auch aktiv gestaltet werden kann und – im Interesse des Betreibers im Sinne der Kunden- und Nutzerbindung – auch soll. Die 3D-Umgebung steht hier repräsentativ als ein exemplarisches Beispiel für immersive Räume und Gemeinschaften, die zunehmend auch digital erweitert werden, also mit Videoprojektionen, Präsentationen oder Audiodaten (Podcast) sowie Live-Schaltungen (Video-Live-Streaming) angereichert werden können, die in SL öffentlich präsentiert werden. Die Community-Welt wird somit zu einer digital erweiterten virtuellen Welt, die technisch auf dem Konzept der Augmented Virtualiy (AV) basiert. Diese Erweiterung stellt die Verbindung von virtuellem und real-physischem Raum her, der zu einem gestaltbaren Mixed Reality-Lernraum (vgl. Reimann 2006) wird. Die Grenze zwischen real-physischen und digitalen Räumen verschwimmt zunehmend und fordert medienpädagogische und ästhetisch-künstlerische Reflexion sowie ihre Vermittlung an Studierende, Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte und außerschulische Vermittler.

Die so genannte Gemeinschaft, verstanden im Sinne einer Community von Nutzer(inne)n, wirft mit ihrer spezifischen Ästhetik nicht nur Fragen nach möglichen Szenarien für die medienpädagogische Arbeit, sondern auch im Hinblick auf ihren ästhetisch-kulturellen Bildungsgehalt auf. Eine neue Kultur der Kommunikation, vom textbasierten Chat zum hörbaren Voice-IP-Chat in 3D-Räumen, hat sich entwickelt und etabliert. Vom Hypertext-orientierten World Wide Web sind wir im Hypermedium des 3D-Internet angekommen.

Second Life stellt repräsentativ vor allem auch eine Schnittstelle zwischen den künstlich getrennt angelegten Einzeldisziplinen dar: Unterschiedlichste Gestaltungsprozesse verknüpfen die Bereiche Design, Kunst, Medieninformatik und Kommunikation auf semantischer sowie technisch-medialer Ebene. Die Umgebung SL macht den mathematischen Raum sichtbar, konstruierbar und ästhetisch gestaltbar. Eigene Texturen können integriert und Objekte auf einfachere Weise kopiert, verändert oder eigenständig mittels der enthaltenen 3D-Werkzeuge entworfen werden, als das bisher in gängigen 3D-Programmen der Fall war.

Abb. 2 u. 3: Erste Schritte in der 3D-Welt.

Multimediale Träume

Im Rahmen des Seminars „Multimediale Träume – die 3D-Internet-Community Second Life im medienpädagogischen Kontext" setzen sich Studierende des Fachs Medienpädagogik erstmals mit der Erforschung des simulierten, interaktiven und vernetzten 3D-Raums auseinander. Sie verfügten zu Seminarbeginn nicht über Vorerfahrungen, wohl aber über Meinungen und Einstellungen über SL, geprägt durch die medialen Vermittlungen dieser in den Massenmedien momentan präsentesten 3D-Welt.

In ersten Schritten erfinden, gestalten und steuern die Studierenden interaktive Repräsentanten ihrer selbst (Avatare) für die Community-Welt. Sie entwickeln dabei auf visuelle Weise Stellvertreter, die auf informatischen Modellen beruhen, d.h., diese können sich verhalten. Stellvertreter werden aus jeweils 7 Grundfiguren (männlich/weiblich) aufgebaut und individuell im Hinblick auf Körperbau, Kleidung, Frisur und Make-up gestaltet.

Der didaktische Ansatz zielt auf die Förderung eines Selbstverständnisses der Studierenden als Forschende. Sie werden dabei angehalten, die Arbeits- und Gestaltungsprozesse sowie eigene Erkenntnisse und Forschungsfragen zu entwickeln, schriftlich und visuell zu dokumentieren und vor allem im Hinblick auf medienpädagogische Anwendungsfelder zu reflektieren. Dazu dient den Studierenden ein ästhetisches Lern- und Forschungstagebuch, das Text, Bild und Videodokumente enthält.

Die Studierenden bilden Arbeitsgruppen zu Themenbereichen wie Kommunikation, Handlungsraum, Identitäten/Repräsentanten, spezifische Orte, Ästhetik und Gestaltung, Erweiterungen mit Video/Machinima, Kaufen und Geldverdienen, Musik sowie Gender-Konstruktionen.

Das Thema der immersiven 3D-Internet-Gemeinschaften wird theoretisch und praktisch erforscht: als Mittel der Kommunikation und Gegenstand der Lehre sowie als Forschungsgegenstand untersucht, ganz konkret auch hinsichtlich der Frage: Wie brauchbar ist Second Life für die Online-Lehre? Dazu werden Online-Treffen in SL verabredet, die mit Kooperationspartnern aus dem Bereich der Medienpädagogik (z.B. das Multiline-Projekt am Wissenschaftlichen Institut des Jugendhilfswerk e.V. an der Universität Freiburg sowie Medien und Kommunikation, Freiburg) und der ästhetischen Bildung durchgeführt werden. Die Nutzung der Umgebung kann hier für kooperative und interkulturelle Bildungsprozesse im Rahmen von gemeinsamen Veranstaltungen in SL genutzt werden.

Dabei soll das alte Modell des Frontalunterrichts gerade nicht auf die Welt SL abgebildet werden, sondern vielmehr sollen in diesem Medium neue Möglichkeiten der Kommunikation und der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben erprobt werden.

Einige Fragestellungen für die Medienpädagogik lassen sich wie folgt skizzieren: Welche sozialen Realitäten und Strukturen werden im digitalen Raum sichtbar, welche Klischees ggf. reproduziert und welche genderrelevanten Konstruktionen werden aufgeworfen? Wie ist es, ein Mitglied dieser virtuellen Gemeinschaft zu sein und wie ist der Begriff der „Gemeinschaft" hier zu verstehen? Was macht die Faszination dieser Erlebniswelt aus? Wie lassen sich die spezifisch eigene Ästhetik des Mediums sowie die ästhetischen Erfahrungen im immersiven Raum beschreiben und nutzen? Inwiefern kann Gestaltung, Teilhabe und Partizipation hier zu kreativen Prozessen führen? Letztlich stellt sich auch die Frage nach den Erweiterungen der herkömmlichen medienpädagogischen Prozesse, die für die berufliche Praxis denkbar wären.

Einen weiteren Teilbereich der interaktiven Kunstwelt, die immer stärker mit Daten aus unserer real-physischen Welt verknüpft wird, stellt die Schnittstelle zum Bereich des Films und des Videos sowie des Erzählens von Geschichten

Abb. 4: Die Baden-Württemberg-Insel in SL: Das Multiline-Projekt-Haus.

(Storytelling) her. Das sich neu konstituierende Genre des so genannten „Machinima", eine Wortschöpfung, die sich aus den englischsprachigen Begriffen Machine, Cinema und Animation zusammensetzt und in Online-Welten gedrehte Filme benennt, die auch in der Welt präsentiert und diskutiert werden können, erfreut sich wachsender Beliebtheit. Dazu können Drehbücher entwickelt und Filmszenen mit Avataren gespielt werden, was sowohl die Kreativität als auch die technisch-motorische Kompetenz beim Steuern der Figuren herausfordert. Hier lassen sich die Bezüge zu anderen Fächern wie z.B. den Sprachen durch Storyboardentwicklung über die Animationsfilmgestaltung herstellen.

Fragen für die kulturelle Bildung stellen sich nicht nur hinsichtlich der spezifisch eigenen Ästhetik des virtuellen und interaktiven, sich verhaltenden Raums, sondern vor allem auch in Bezug auf neue Kommunikationskulturen, die durch medientechnologische Funktionen technisch unterstützt werden und sich im Rahmen neuer Kulturtechniken etablieren. Was bedeuten Begriffe wie „Freundschaft" und die Zugehörigkeit zu einer „Gruppe" in Second Life, die auf technischer Ebene per Mausklick initiiert werden und ggf. semantische und soziale Aspekte der Lebensbedeutsamkeit in den Hintergrund stellen?

Literatur/Internetquellen

SLURL des Multiline-Projekts in Second Life: http://slurl.com/secondlife/ Baden Wuerttemberg 2/128/27/22
Second Life: http://www.secondlife.com
Pohlke, Annette (2007): Second Life. Verstehen, erkunden, mitgestalten, Hannover. – Pohlke, Annette: My Second Life-Blog: http://sl-log.de/ – Reimann, Daniela (2006): Ästhetisch-informatische Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Szenarien und Empfehlungen. Oberhausen.

Olivier Mentz

Was ist eine europäische kulturelle Bildung?

Überlegungen am Beispiel der Europalehrämter

Die Kultusministerkonferenz hat 1978 in ihren Empfehlungen zu „Europa im Unterricht" festgestellt: „Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen. Sie soll dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden. [...] Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken." (KMK 1978, Fassung von 1990)

Doch ein Blick in die baden-württembergischen Bildungspläne ist eher ernüchternd. Zwar finden sich durch alle Schularten hindurch die Begriffe „Europa" oder „europäisch" in allen denkbaren Variationen. Allerdings wird Europa in den Grundschullehrplänen gerade 14 Mal erwähnt. Auch in der Hauptschule ist Europa nicht wirklich von Bedeutung (23 Nennungen in insgesamt ca. 3 bis 4 Themenbereichen). An der Realschule haben Geographie, Geschichte und die Sprachen Anteil an europäischen Inhalten, wobei zwar insgesamt mehr Nennungen als in den anderen beiden Schularten existieren, diese aber dafür thematisch sehr gehäuft auftreten. Am Gymnasium schließlich scheint Europa einen festen Stellenwert zu haben, da die meisten Nennungen dort zu finden sind. Allerdings muss man berücksichtigen, dass Europa, wenn es vorkommt, gleich mehrfach genannt wird, im Titel, in den Erläuterungen und in den Inhalten. Deshalb müsste man eigentlich ca. 30 % der Fundorte abziehen. Außerdem erscheint die häufigste Nennung in den Bildungsplänen für den bilingualen Unterricht an Gymnasien mit deutsch-französischem Zug. Im Großen und Ganzen wird in allen Lehrplänen Europa mit der EU gleichgesetzt – darüber hinaus gibt es kaum etwas.

Gründe für eine europäische Dimension

In Bezug auf Europa müssten die Bildungspläne unseres Landes stark nachgebessert werden. Und hierfür gibt es mindestens sechs gute Gründe (vgl. Mentz 2005):

Grund 1: Wir leben in Europa. Wir werden ständig mit Europa konfrontiert. In Alltagsgesprächen wie auch bei der Arbeit sind wir gewohnt, mit Europa und europabezogenen Fragestellungen umzugehen. Die *Realität Europa* betrifft uns, unabhängig davon, ob wir ihr positiv oder negativ gegenüberstehen.

Grund 2: Wir sind Bürger Europas. Wir gehören zu den verschiedensten Abgrenzungen Europas (z.B. EU, Europarat, „Euroland", „Schengenland"...). Jede einzelne davon hat Auswirkungen auf unseren Alltag: wirtschaftlich, politisch, kulturell, wissenschaftlich, gesellschaftlich.

Grund 3: Europa ist multi-kulturell. Europa gleicht einem einzigen Land, in dem viele ethnische Gruppen leben. Die europäische Dimension ist notwendig, damit die Multikulturalität des Kontinents verstanden wird. Es reicht nicht aus, sich mit rein geographischen Aspekten zu Europa auseinander zu setzen. Es ist vielmehr nötig, die Verbindung zu anderen Disziplinen zu suchen wie z.B. Geschichte, Politik, Religion/Ethik, Musik/Kunst/Sport, Naturwissenschaften.

Grund 4: Europa ist mehrsprachig. Die Diversität ethnischer Gruppen, die große Zahl an Nationalstaaten und die globale Mobilität führen dazu, dass in Europa eine Vielzahl an Sprachen gesprochen wird. Allein innerhalb der EU sind es heute 23 offizielle Landessprachen, und in ganz Europa werden weit mehr gesprochen (vgl. Haspelmath et al. 2006). Die Sprachenvielfalt ist der Reichtum Europas und ein spezifisches Merkmal der europäischen kulturellen Einheit. Zum Verständnis der bereits erwähnten Multikulturalität gehört auch das Bewusstsein, dass die zahlreichen Sprachen zu einem Erhalt ebendieser Multikulturalität beitragen.

Grund 5: Europa ist offen für andere Sichtweisen – und kontrastreich. Oft erkennt man aber nur die negativen Seiten Europas, so z.B. Einschränkungen durch die europäische Gesetzgebung, und man sieht, dass z.B. Irland oder Griechenland durch die Unterstützung der EU einen beeindruckenden Wirtschaftsaufschwung zu verzeichnen hatten (vgl. epp.eurostat.ec.europa.eu; auch Europäische Kommission 2003, Bornschier 2000). Die EU hat aber auch dazu beigetragen, die Stabilität der ehemaligen kommunistischen Staaten, die in die EU eingetreten sind, zu sichern. Durch die Arbeit mit anderen Disziplinen, Perspektiven, unterschiedlichen Maßstäben und Sprachen ist es möglich, ein kontrastierendes Denken aufzubauen. Offenheit für „das Andere", für andere Meinungen und Sichtweisen, ist elementar in einer zusammenwachsenden und globalisierten Welt – und es ist ein wesentlicher Aspekt für den Erhalt des Friedens für und in Europa.

Und schließlich *Grund 6: Europa beginnt je früher desto besser.* Jeder/jede ist bereits mit seiner/ihrer Geburt Bürger Europas. Es kann daher nicht sein, dass unsere Kinder erst im späten Jugend- oder gar erst im Erwachsenenalter mit

einer europäischen Dimension konfrontiert werden. Vielmehr muss dies bereits in der Primarstufe beginnen und über alle Ebenen des Lernens bis hin zur Berufsausbildung weitergeführt werden. Es ist nie zu früh, etwas über Europa zu lernen!

Europäische Kompetenzen

Wie festgestellt, ist „Europa" in den baden-württembergischen Bildungsplänen eher eine Marginalie. Nun könnte man anführen, es sei auch nicht nötig, Europa explizit zu nennen. Es sei selbstverständlich, im Unterricht eine europäische Dimension einzubeziehen, Europa implizit zu be- und erarbeiten sowie „mitzudenken".

Doch dies geht nicht so einfach. Hierfür sind Lehrkräfte nötig, die dem Unterricht eine solche europa-orientierte Zielrichtung geben können. Wollen wir dies erreichen, muss bereits den angehenden Lehrkräften die Bedeutung Europas in einer zunehmend mobilen und globalen Welt bewusst werden. Dies erfordert im Rahmen der Lehramtsausbildung die Vermittlung einer „europäischen Kompetenz", die sich aus meiner Sicht in fünf Bereiche einteilen lässt:

Eine „europäische Kompetenz" hat, wer die Geographie Europas kennt: Als Bewohner/innen Europas sollten wir unseren Lebensraum kennen, wissen, was um uns herum geschieht, die Welt verstehen, in der wir leben. Dafür müssen wir Grundlagen der Geographie des Kontinents parat haben, die es uns erlauben, mit anderen Menschen in den Dialog über unsere Region zu treten. Dazu gehören Aspekte aller Teilbereiche der Geographie und das Wissen darüber muss zu anderen Fakten in Bezug gesetzt werden können. Durch eine kontrastive Herangehensweise können vorhandene Gemeinsamkeiten und Unterschiede im richtigen Licht betrachtet, der Heimatraum in einen größeren, also europäischen Kontext eingeordnet werden.

Eine „europäische Kompetenz" hat, wer sich der europäischen Geschichte und ihrer Konsequenzen bewusst ist: Ein Ergebnis von Erziehung und Bildung sollte sein, ein Verständnis für die europäische Geschichte und Gegenwart aufzubauen. Hierbei sollte deutlich werden, dass Europa Ausgangspunkt für wesentliche Entwicklungen auf der Welt war, sowohl im negativen wie auch im positiven Sinne (vgl. Schäfer 1993). Im Zusammenhang mit „Europa-Kompetenz" spielt hier vor allem der Perspektivenwechsel, z.B. durch die Nutzung authentischer Materialien, eine große Rolle, um die Position des jeweils anderen leichter nachvollziehen zu können.

Eine „europäische Kompetenz" besitzt, wer Einblicke in das politische Europa hat: Jede/r Bürger/in Europas sollte die politischen Institutionen Europas kennen, deren Arbeitsweise, Aufbau und Funktion verstehen. Er/Sie sollte auch wissen, wie die einzelnen Menschen aktiv am demokratischen Arbeitsprozess der Institutionen teilnehmen können. Es lohnt zu überlegen, wie wir – als „einfache" Bürger Europas – auf europäischer Ebene Einfluss nehmen können (vgl. Gasser & Mentz 2004; auch Foucher 1998). Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass die europäische Integration für jeden beteiligten Partner einen schwierigen Prozess darstellt, weil sie auf Kompromissen aufbaut.

Auch wenn hier von „europäischer Dimension" gesprochen wird: Europa ist ohne eine globale Perspektive nicht zu verstehen. Die Nationalstaaten können viele aktuelle Probleme nicht allein lösen. Im globalen Wettbewerb mit Amerika oder Asien wird eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene unabdingbar. Europa ist ein Global Player. Gerade die Globalisierung erfordert aber eine Identifikationsmöglichkeit unterhalb der globalen Ebene, die großflächiger ist als die nationale Identität. Mit den bisher erwähnten Kompetenzbereichen und einer kontrastierenden Herangehensweise wird es möglich, die Rolle Europas im Globalisierungsprozess, d.h. den globalen Einfluss Europas und im Gegenzug den Einfluss der Welt auf Europa, nachzuvollziehen und zu verstehen (vgl. Dahrendorf 1996; auch Giolitto 1993).

Eine „europäische Kompetenz" hat, wer eine europäische kulturelle Bildung, eine „cultural literacy", aufbauen konnte: Eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die gleichsam die eigene kulturelle Identität wahrt, eröffnet die Chance, europäische Kulturen zu „lesen". Hierfür sind diverse Kenntnisse über europäische Kulturen erforderlich. Durch die vergleichende Arbeit z.B. mit kulturell relevanten Produkten (wie Literatur, Film, Musik, Kunst usw.) kann eine Fähigkeit aufgebaut werden, die Multikulturalität im richtigen Licht zu deuten. Unser multikulturelles Europa ist außerdem plurilingual. Da Kulturen auch von Sprachen geprägt werden, kann es daher nicht ausreichen, sich allein auf eine *lingua franca* zu verlassen. Durch die Kenntnis mehrerer Sprachen wird Integration und gegenseitiges Verstehen erleichtert (vgl. Language Division of the Council of Europe 2006). Eine Möglichkeit, dies zu fördern, ist bilingualer Unterricht, wie er im Rahmen der Europalehrämter thematisiert wird. Die Arbeit mit authentischen Materialien ermöglicht es, unterschiedliche Herangehensweisen, Konzepte und Perspektiven kennen zu lernen.

Eine „europäische Kompetenz" hat, wer eine europäische Identität besitzt: Diese miteinander verwobenen und in gegenseitiger Verbindung stehenden Kompetenzbereiche müssen Bestandteil einer Lehrerbildung in einem mitten in Europa gelegenen Baden-Württemberg sein. Dann wird es möglich, bei den angehenden Lehrkräften eine *europäische Identität aufzubauen*, die sie dann auch an die Lernenden weitergeben können. Das bedeutet nicht, dass allein Europa zählt, denn eine europäische Identität beinhaltet immer gleichzeitig auch eine nationale und/oder eine regionale bzw. lokale Identität. Es erscheint jedoch unabdingbar, eine europäische Vision zu besitzen, sich einer europäischen Dimension bewusst zu sein, um auch auf lokaler Ebene mündig und zukunftsweisend aktiv sein zu können.

Konsequenzen für eine europäische kulturelle Bildung

Die europäischen Kompetenzen versuchen wir im Rahmen der Europalehrämter aufzubauen, indem ein spezieller Fokus auf Europa gelegt wird. In der Anfangsphase, also ab 1999, beinhaltete der Studiengang „Europaorientierte Studien", bei denen es sich um Kulturstudien (d.h. um kulturelle, historische, politische und geographische Aspekte) unter Berücksichti-

gung europäischer Perspektiven handelte. Eine weitere Spezifizierung erfolgte nicht (vgl. PO 1998/99).

Die Prüfungs- und Studienordnung von 2004 sieht nunmehr vor, dass zwei bis drei Module studiert werden. Die inhaltliche Ausgestaltung soll dazu dienen, einen Grundstein für die genannte europäische Kompetenz zu legen. Hierbei ist z.B. das Modul 1 der Europäischen Kulturstudien (EKS) folgendermaßen ausformuliert:

I. historische Entwicklung Europas und einzelner Regionen im Vergleich
II. Geographie Europas und einzelner ausgewählter Regionen
III. Staat und Religion in der europäischen Geschichte und Gegenwart
IV. Migrationsbewegungen in Europa

Die Studierenden belegen eine Veranstaltung aus jedem Teilbereich – unabhängig davon, ob sie das zugrundeliegende Fach (z.B. Geographie oder Geschichte) studieren oder nicht. Damit haben sie bisher die freie Wahl der Lehrveranstaltungen – mit den damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Betrachtet man die o.g. Kompetenzen, so überwiegen allerdings derzeit die Nachteile, da z.B. nicht gewährleistet ist, dass die Studierenden tatsächlich ein historisches Verständnis Europas aufbauen können, wenn sie das Seminar zur historischen Entwicklung durch eine Veranstaltung zu Napoleon abdecken. Dies gilt entsprechend für die anderen Teilbereiche des Moduls.

Wie können wir bei den zukünftigen Lehrkräften die erforderliche europäische Kompetenz und kulturelle Bildung aufbauen? Dies scheint nur über spezifische Veranstaltungen möglich zu sein. Daher hat der Senatsausschuss für die Europalehrämter eine Änderung der Studienordnung erarbeitet, die dem Europalehramt noch mehr Kontur geben und folgendermaßen ausgestaltet werden soll:

Im bereits angesprochenen EKS-Modul 1 wird zunächst eine vierstündige Grundlagenvorlesung durchgeführt, deren Inhalte aus Geographie, Geschichte, Politik und den Theologien kommen. Darauf aufbauend besuchen die Studierenden ein speziell für die Europalehrämter angebotenes Seminar aus einem der Fächer, in dem die Inhalte der Grundlagenvorlesung vertieft werden.

Das zweite EKS-Modul, bisher eine Sammlung von sieben Veranstaltungen, aus denen die Studierenden drei auswählen und besuchen müssen, soll ebenfalls ein neues Gesicht erhalten: Die Vielzahl an Veranstaltungen wird abgelöst durch eine fächerübergreifende und mehrere Perspektiven verbindende Lehrveranstaltung, innerhalb derer die Studierenden die wechselseitigen Einflüsse in Literatur, Kunst, Film, Musik und Sport in Europa erarbeiten können und sollen.

Durch diese Änderungen erhoffen man sich:

- eine bessere und logische(re) Verknüpfung der einzelnen Modulinhalte, und dadurch
- eine erhöhte Europakompetenz der Studierenden,
- eine Verringerung der Anzahl der Studienleistungen für die Studierenden (von derzeit insgesamt 6 auf zukünftig 2), und dadurch
- eine Steigerung der Qualität ebendieser Leistungen.

Europa ist die Zukunft. Wir können es uns nicht leisten, unseren Studierenden eine weitreichende Kenntnis und ein profundes Reflexionsvermögen über Europa zu verweigern. Dabei geht es weder um eine unkritische Überhöhung der Europäischen Union noch um ein unreflektiertes Ablehnen. Gegen einfachen Populismus und naive Schönfärberei hilft nur die kritische Aufklärung über das, was das „neue Europa" bedeutet, was es leisten kann und wo seine Schwächen liegen. Es ist eine Herausforderung, Europa in die Hochschulausbildung bewusst zu integrieren. Gerade die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg muss Europa Ernst nehmen und schon früh auf die Ausbildung einer europäischen Kompetenz der neuen Lehrkräfte setzen. Denn: Wer in Europa ankommen will, sollte von den Lernenden ausgehen.

Literatur

Bornschier, V. (2000): Ist die europäische Union wirtschaftlich von Vorteil und eine Quelle beschleunigter Konvergenz? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, vol. 52, 178-204. - Dahrendorf, R. (1996): Why Europe matters. A personal view. London. - Europäische Kommission (2003): More unity and more diversity. The European Union's biggest enlargement. Luxemburg. - Foucher, M. (1998): La République européenne. Entre histoires et géographies. Paris. - Gasser, A./ Mentz, U. (Hg.) (2004): Gemeindefreiheit in Europa. Der steinige Weg zu mehr kommunaler Selbstverwaltung in Europa. Baden-Baden (= Kommunalrecht – Kommunalverwaltung Bd. 43). - Giolitto, P. (1993): Construire l'Europe. Paris. - Haspelmath, M. et al. (Hg.) (2006): The World Atlas of Language Structures. Oxford. - http://epp.eurostat.ec.europa.eu (1.12.2006). - Language Policy Division of the Council of Europe (ed.) (2006): Plurilingual education in Europe. Strasbourg. - Mentz, O. (2005): Do you speak European? or: Why even Geographers should know more than English. In: K. Donert & P. Charzynski (Hg.): Changing Horizons in Geography Education. Toru, 252-257. - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Bildungsplan für die Grundschule. – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.)(2004): Bildungsplan für die Gymnasien. – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Bildungsplan für die Hauptschule. – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Bildungsplan für die Realschule. – Schäfer, H. (1993): Europas Einheit: Herkunft, Ziel, Form. In: P. Kirchhof, H. Schäfer & H. Tietmeyer: Europa als politische Idee und rechtliche Form. Berlin, 9-34. - Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister (1990): Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990.

Rudolf Denk

Europäische Kulturstudien vor Ort

Am Beispiel von Theaterexkursionen

Im Medienzeitalter von Lebens-Kulturen in unterschiedlichen Kontexten zu sprechen, ist alltäglich und kaum noch bemerkenswert. Wenn ein Merkmal auf die so genannten Kulturen der Welt zutrifft, ist es die dürftige Rede vom Verstehen der eigenen Existenz, vom Rätsel des Vorhandenseins von Menschen in der Welt. Die Grenzen einer so weiten Begrifflichkeit und vagen Begriffsgeschichte liegen auf der Hand – in solchen Dimensionen kann im Folgenden nicht argumentiert werden.

Dagegen lässt die gezielte Verwendung des Begriffes Kultur für alle möglichen Formen der „Pflege" des Überkommenen und Übernommenen immerhin die ursprüngliche Wurzel des sprachlichen Ausdrucks erkennen. Auch wer nicht direkt an den landwirtschaftlich gemeinten „An- und Ausbau" des Ursprungswortes „cultura" oder an die schon bei Cicero gemeinte „Pflege" der Sprache und des Geistes denkt, hat mit einem distanziert-reflektierten Ansatz den Bedeutungsgehalt des Wortes Kultur gründlicher erfasst.

Eine Konzentration auf das Verstehen und die Pflege eigener und fremder Kulturen lässt sich im Kontext einer bildungswissenschaftlich ausgerichteten Hochschule eingehend begründen. Programmatische Erklärungen dafür finden sich in den Standortbestimmungen der Pädagogischen Hochschule Freiburg seit den 1990er Jahren. Bildung, Wissenschaft, Studium und Kultur werden in diesem Zusammenhang in ihrer gegenseitigen Anhängigkeit neu definiert und dadurch in ein entsprechendes Spannungsverhältnis gesetzt. Dabei wäre sowohl das Denkmodell Wilhelm von Humboldts von 1810 („Wissenschaft bildet"/ „Bildung durch Wissenschaft") als auch die Rolle der Kulturwissenschaften innerhalb der so genannten Geisteswissenschaften – insbesondere der Lehrerbildung – kritisch und innovativ zu diskutieren. Eines jedoch lässt sich für die Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden, die eine professionelle Lehrerbildung als ihr Ziel erklären, festhalten: Künftige Lehrpersonen sind – welche Fächer/Fachrichtungen sie immer auch vertreten – auf jeden Fall die entscheidenden Vermittler dessen, was wir Kultur(en) nennen. Die Pflege, Weitergabe, Weiterentwicklung, Anregung, Moderation kultureller Prozesse jeder Art ist und bleibt die vornehmste Aufgabe von Lehrpersonen. Deshalb ist es kein Zufall, dass die Konzeption der Euregio-, der späteren Europalehrämter und die Entwicklung der Integrierten und grenzüberschreitenden Studiengänge von Anfang an bis heute als zentrale Elemente den Austausch von Kulturprozessen und die Bewertung der eigenen kulturellen Standpunkte im Blick hatten und haben. Für die komplexen kulturellen Lehr- und Lernprozesse in Studium, Lehre und Forschung für künftige Kulturvermittler(innen) wurde nach angelsächsischem Vorbild der Begriff der *Europäischen Kulturstudien* gewählt. Einen Baustein – Theaterexkursionen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur in europäische Metropolen – gilt es am Beispiel der Theaterexkursionen nach Wien etwas genauer vorzustellen, zu beschreiben und kritisch zu bewerten.

Vorbereitung: Vergleichende Kulturstudien an der Hochschule – Kulturkontakte nach außen und innen

Die Hochschulangehörigen haben gerade in den Fächern, die nicht zu den traditionellen Exkursionsfächern gehören, die Notwendigkeit von Exkursionen besonders sorgfältig zu begründen.

Die Verbindungen historischer Art – Freiburg als ehemalige Hauptstadt Vorderösterreichs, Namen und Plätze mit historischer Bedeutung, West-Ost-Verbindungen – allein genügen dafür noch nicht. Auch die Gründung einer *école normale* in Freiburg 1776 durch Kaiserin Maria Theresia – eine Vorstufe der heutigen Pädagogischen Hochschule sozusagen – bietet keinen ausreichenden Begründungszusammenhang. Dieser jedoch lässt sich sinnvoll erreichen, wenn die Studierenden und Lehrenden selbst ihre Wissenschafts- und Bildungskulturen zusammenführen und auf diesem Wege vielfältige Kulturkooperationen an der Hochschule erreichen. Zudem sollte sich die Hochschule durch kulturerschließende Aktionen nach außen öffnen und Kulturschaffende aller Art an die Hochschule einladen, um mit ihnen konkrete Projekte zu erarbeiten. Im Falle der Theater- und Kulturexkursionen des Faches Deutsch geschieht dies zum Beispiel durch eine Ringvorlesung *Wien* und durch Einladungen an Fachvertreter der Wiener Hochschulen und Institutionen wie die Forschungsstelle zur Kinder- und Jugendliteratur.

In der Vorlesung *Wien – Kultur, Geschichte, Natur, Theater, Sprache, Literatur und Kunst einer europäischen Metropole* kooperieren Geistes- und Naturwissenschaftler/innen, Spezialisten und Generalisten, Linguist/innen, Historiker/innen, Geograph/innen, Kunst-, Literatur- und Theaterhistoriker/innen und Praktiker/innen in dem Bewusstsein einer kulturerschließenden Vorbereitung auf die Wahrnehmung einer europäischen Großstadt mit hauptstädtischer Vergangenheit, reduzierter Gegenwart und einer möglichen neuen Zukunftsfähigkeit. Eine Reihe von gezielten Seminaren ergänzt als Kranz von Veranstaltungen diese Ringvorlesung und bereitet speziell auf die Texte, Themen und Institutionen (Theater, Museen, Bildungseinrichtungen) vor. Als besonders attraktiv erweisen sich Themenbereiche, in denen die Studierenden und die Lehrenden Entdeckungen machen, die sie dann während der Exkursion an Ort und Stelle überprüfen. So lassen sich Spuren vergessener jüdischer Autorinnen durch forschendes Lehren und Lernen finden; den „wilden Wienerinnen" in Kunst, Theater, Literatur und Wissenschaft ist nachzuspüren. Schriftliche Vorbereitungen und das Konzept eines Exkursionstagebuchs mit Erwartungen, Wünschen und Vorstellungen beschließen die Phasen an der Hochschule und die Gespräche und Kontakte mit den Experten vor Ort.

Kulturvergleichende Stadtwahrnehmung vor Ort: Chancen und Grenzen

In der Kombination der verschiedenartigen Blickwinkel lässt sich die Durchführung der eigentlichen Exkursionswoche mit einem ausgewogenen, relativ ausgefüllten Programm vom „ersten Blick auf die Stadt" bis zum „Abschiedsszenario" relativ exakt planen (von den üblichen Überraschungen abgesehen, die durchaus ihren Unterhaltungswert für eine Tag

Abb.1: Wird im Österreichischen Parlament auf dem Dach Politik gemacht?

Abb. 2: Ein Publikumsmagnet: Schloß Schönbrunn. Fotos: Sebastian Bongers

Abb. 3: Zur Vorbereitung des Stadtrundgangs zeigt Rene Tebel (r.) den ursprünglichen Verlauf der Wiener Stadtmauer.

für Tag deutlicher zusammenwachsende Gruppe haben können). Fix- und Höhepunkte der Programmatik sind die täglichen Theateraufführungen mit vorbereitenden und anschließenden Analysen, die Beisl- und Kaffeehausbesuche sowie die Entdeckungsreisen vor Ort auf den Spuren der „vergessenen" und der „wilden Wienerinnen".

Eine besondere Note bekommen die Phasen der Stadtwahrnehmung durch eine Führung vor Ort durch einen Kollegen der Wiener Universität unter dem Aspekt der Stadtentwicklung an den alten Mauern, den alten und neuen Bauten, der Wohnungspolitik und der Widerspiegelung des Alten im Neuen und des Neuen im Alten. Die Spurensuche „Die Türken vor Wien" und der 11. September durch einen mitreisenden Historiker erweist sich als „Knüller" für die Analogien und Kontraste zwischen Vergangenheit und Gegenwart im Spannungsverhältnis zwischen verschiedenartigen Kulturen.

Weitere Höhepunkte setzt die Gruppe selbst, indem sie – immer unter Einbeziehung literarischer Texte – die Kunstdenkmäler, die Bauten, Häuser, Treppen, Höfe, Kaffee- und Gasthäuser und die Theater in den Mittelpunkt der Aktionen und Reflexionen stellt. Somit stellen auch hier die Mischungen und Übergänge zwischen den Kulturen in der Stadt, die Vergleiche der „erfahrenen" Stadtkultur mit der eigenen, gewohnten Stadt und ihren kulturellen Angeboten wesentliche Reflexionsmuster dar, die in den Tagebüchern immer wiederkehren. Informationen aus erster Hand – etwa bei der Führung im Burgtheater, in einem Museum, am Steinhof, in Schloss Schönbrunn mit Texten von Thomas Bernhard und Joseph Roth in der Hand, ein Gang durch die Bibliothek im Gartenpalais derer von Liechtenstein oder im Ordinationsraum eines Sigmund Freud, vor der Strudlhofstiege oder vor einer Krone in der Schatzkammer – gehören, neben den in den Tagebüchern beschriebenen und bewerteten Theatererlebnissen, zu den Fixpunkten, die die Exkursionsteilnehmer/innen als eindrücklich bezeichnen.

Nachhaltigkeit – oder was bleibt für das Studium und den Bildungsgang zukünftiger Kulturvermittler/innen?

Die späteren Treffen an der Hochschule, die alle wünschen, zeigen: Die kulturerschließenden Funktionen von Theaterexkursionen wirken im Studium und weiteren Studienphasen bis zu den Examina und den dort gewählten Themenfeldern weiter. Sie ergänzen – gerade auch die Formen der entdeckenden Stadtwahrnehmung – andere Wahrnehmungsmuster in kulturellen Kontexten. Sie führen bei Studierenden und Lehrenden zum Wunsch nach weiteren Theaterfahrten – mit den eigenen Schülern und Schülerinnen. Auf diese Weise sind und bleiben auch künftige Generationen von Lehrpersonen die entscheidenden Vermittler/innen zwischen den Kulturen, Botschafter/innen und Deuter/innen des Eigenen und Fremden mit dem Ziel des menschlichen Fortschritts und einer Verständigung zwischen den Menschen mit den Errungenschaften der europäischen Aufklärung.

Thomas Heyl

Jeder ein Künstler?

Schulische Kunstpädagogik im Kontext kultureller Bildung

Kulturelle Bildung ist ein Desiderat eines umfassenden Bildungsbegriffs. Sie steht für eine emanzipierte, aktive Partizipation am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Sie ist nicht auf eine enge Verwertbarkeit in einem späteren Arbeitsleben gerichtet, sondern unverzichtbarer Bestandteil einer umfassend gebildeten Persönlichkeit. Kulturelle Bildung zielt auf die Entfaltung einer Persönlichkeit, die aktiv und selbsttätig ihr Leben gestaltet, die neben den kognitiven auch die sozialen, emotionalen und ästhetischen Potenziale entwickelt. Kulturelle Bildung ist aber, von der Schule aus gesehen, an der Peripherie angesiedelt: Lerninhalte, die nicht allein auf den Erwerb und die Anwendung von Wissen fokussiert sind, finden sich nach wie vor nicht in den Kernbereichen schulischen Alltags, sondern, wenn überhaupt, in „Nebenfächern", in den freiwilligen Arbeitsgemeinschaften des Nachmittags oder in den außerschulischen Initiativen.

Wenn aber kulturelle Bildung kein fester Bestandteil schulischer Bildung ist, dann besteht die Gefahr, dass kulturelle Partizipation allenfalls für eine Bildungselite gilt, die damit ihre gesellschaftlichen Rituale verfeinert. Deshalb kann kulturelle Bildung nicht von einer allgemein bildenden Schule delegiert werden, gerade wenn die Schule eine immer größere Verantwortung für Bildung und Erziehung auferlegt bekommt.

Wenn kulturelle Bildung Teil der Schule sein soll, welche Rolle spielt dabei die Kunstpädagogik? Sie steht zwar nicht im Verdacht, sich einseitig an den Formen und Inhalten eines ausschließlichen Wissenserwerbs zu orientieren. Doch ist sie in der Lage, eine Voraussetzung für kulturelle Bildung zu sein?

Wie wohl kaum ein anderes Fach hat die Kunstpädagogik seit 1945 ihre Paradigmen gewechselt. Dabei gab es Pendelausschläge zwischen der Haltung eines l'art pour l'art auf der einen Seite, die sich nicht selten in formalästhetischen Übungen verlor und einer Inanspruchnahme, besser einem Andienen an fremde Interessen auf der andern Seite, die Kunst zu didaktischen Zwecken benutzte. Die Gründe für die oft polar entgegengesetzten Glaubensrichtungen waren vielfältig, die Argumentationen waren meist fachpolitisch motiviert: Es ging um die Behauptung und die Erhaltung einer als ungesichert empfundenen Position eines Fachs am Rande des Fächerkanons.

Die Sprache der Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik spricht auch heute mehrere Sprachen, gleichwohl hat sie sich stärker und selbstbewusster denn je zurückgemeldet. Kunstpädagogik zielt in die Mitte eines Bildungsverständnisses, das eine Persönlichkeitsbildung durch und mit Kunst als übergreifendes Konzept begreift. Es ist eine Kunstpädagogik, die das subjektive Erleben, Eigeninitiative und verantwortlich handelndes Gestalten stimulieren und die Entwicklung eines Selbstkonzepts kompetent begleiten kann. Es ist eine Kunstpädagogik, die Kreativität als eine Grundvoraussetzung jeder künstlerischen Leistung erkennt und damit zeigt, wie weit man über eine eng gefasste „Problemlösekompetenz" hinausgehen kann, wie sie für die pisagebeutelten Fachbereiche so dringend gefordert wird.

Ich möchte hier kurz drei Hauptrichtungen heutiger Kunstpädagogik vorstellen. Sie vertreten Konzepte, die sich zum Teil überlagern, ergänzen und abgrenzen. Sie machen aber alle deutlich, dass es in der heutigen Kunstpädagogik um ein Fachverständnis geht, das über die spezifischen Inhalte hinaus auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung abzielt – und damit Voraussetzung für kulturelle Bildung bietet.

Kunstpädagogik entwickelt „visual literacy", Bildkompetenz[1]. Unsere Welt ist mehr denn je vom „iconic turn", den heterogenen und hochkomplexen Bildwelten und -generierungen geprägt. Wer, wenn nicht die Kunstpädagogik, kann in diesem visuellen Dschungel Orientierung bieten? Nur durch Reflexion von Bildern, aber im gleichen Maße auch durch deren Produktion, wird die Aneignung der Welt möglich. Dabei ist nur ein kleiner Teil der Bilder Kunstwerke. Bildende Kunst ist der Ausgangspunkt und nicht der ausschließliche Inhalt eines weitreichenden Bildverständnisses.

Kunstpädagogik regt Erfahrungs- und Selbstbildungsprozesse an[2]. Aus der Frühpädagogik wird mehr denn je die elementare Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für das Kind deutlich[3]. Alles, was das kleine Kind wahrnimmt, wird ästhetisch geordnet. Auch wenn sich im Verlauf der Entwicklung begrifflich-abstrakte Anteile des Lernens verstärken, so bleiben die

ästhetischen Erfahrungssituationen prägend. Auch hier geht es also nicht um bildende Kunst allein. Vielmehr gehen von der bildenden Kunst Handlungsweisen und Strategien aus, die von der Kunstpädagogik gefördert werden: Jeder Gegenstand kann ästhetisch untersucht und bildnerisch bearbeitet werden. Dabei steht das Kind im Mittelpunkt, es geht um eine Orientierung im Hier und Jetzt. Denn die Voraussetzung der selbstgesteuert-forschenden Zuwendung kann naturgemäß nur vom Subjekt ausgehen, jede ästhetische Erfahrung ist die Arbeit an der eigenen (Lern-)Biografie. Hier kann es keine eng gefassten Aufgabenstellungen geben. Die bildende Kunst steht hier weniger für die Inhalte, sie bietet Anregungen für Verfahrensweisen der eigentätigen Annäherung an den – idealerweise selbst gewählten – Unterrichtsgegenstand.

Kunstpädagogik als künstlerische Bildung[4]. Dieser Ansatz möchte Bildung *durch* Kunst ermöglichen. Dabei reflektiert die künstlerische Bildung auf das viel zitierte Wort „Jeder ist ein Künstler" von Joseph Beuys, der damit aber nicht auf die klassischen Felder der Malerei oder Bildhauerei abzielt, sondern Kunst als ein erweitertes Feld von Inhalten und Handlungsweisen, als „soziale Plastik" versteht. Tatsächlich bietet die bildende Kunst eine Fülle von Zugängen, die sich auf alle Felder unserer Lebenswirklichkeit beziehen und deren Strategien und Verfahrensweisen keine Grenzen kennen. Kulturelle Teilhabe bedeutet dann auch Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs, steht doch der Künstler/die Künstlerin ebenso in vielfältigen politischen und gesellschaftlichen Bezügen. Der Künstler mischt sich in wissenschaftliche, ethische und soziale Fragen ein.

Das zentrale Moment künstlerischer Bildung ist der Werkprozess, in dem nicht nur Erfahrungen und Wahrnehmungen verarbeitet, sondern in dem *eigene* Aussagen artikuliert werden. Kunst macht nicht nur klar, Kunst verändert, verlangt die Erzeugung von Bedeutung. Das Eingreifen ist spielerisch, jede künstlerische Intervention „hat Spiel". Zu jeder Möglichkeit lassen sich immer noch Alternativen, andere Möglichkeiten entdecken.

Das Kind soll sich seiner Bedeutungserzeugung bewusst werden, es kann damit andere Bedeutungserzeugungen reflektieren. Das heißt Initiative zu ergreifen und einen eigenen Standpunkt einnehmen zu müssen – aber auch einnehmen zu können. Damit ist ein eigenverantwortliches Leben angelegt und Partizipation begründet.

Ein erweitertes Bildungsverständnis

Welcher Strömung man sich eher zugehörig fühlt – der „bildorientierten", der ästhetisch-biografischen oder der künstlerischen Bildung – alle bieten die Voraussetzung für kulturelle Bildung. Zu den spezifischen künstlerischen und kulturellen Inhalten kommt noch ein Umstand, der die schulische Bedeutung der Kunstpädagogik deutlich macht: Der Kunstunterricht kann die Förderung eines subjektiven Standpunkts und die Förderung individueller Strategien methodisch gut begleiten. Die Subjektorientierung und Eigenverantwortlichkeit begründet sich aus der Kunst. Die Kunstpädagogik kann, anders als die meisten anderen Fächer, auf längere Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen zurückblicken und damit einen Beitrag zur didaktischen Entwicklung leisten.

Die Kunsterziehung liegt in der Peripherie des Schulalltags. Sie kann das allgemeine schulische Bildungskonzept nicht aus sich heraus verändern, sie kann und soll auch nicht die außerschulischen Initiativen kultureller Bildung ersetzen. Sie kann sich aber als ein Labor für ein erweitertes Bildungsverständnis anbieten.

Anmerkungen

1) Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch – Zukunft braucht Herkunft. München 2004. – Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2005

2) Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen und Verflechtungen – Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002. – Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2001

3) Schäfer, Gerd. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München 2005, S. 241–292

4) Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel – Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen 2007. – Kettel, Joachim: SelbstFREMDheit – Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen 2001

Georg Brunner

Was sollte ein zeitgemäßer Musikunterricht leisten?

Kulturelle Bildung als musikalische Bildung

Was kann heute kulturelle Bildung im Bereich Musik bedeuten? Soll Musik als Heilmittel dienen? Muss man die Notenschrift oder „Meisterwerke" kennen? Machen jemanden einseitige instrumentale Fähigkeiten ohne Wissen über Musik bereits zu einem kulturell gebildeten Menschen oder gehört ein tieferes Verständnis von Musik dazu?

Im Folgenden sollen einige Gedanken hierzu entfaltet werden. Der Titel fordert eine dreifache Betrachtungsweise: Kultur, Bildung und Musik.

Was unter „Kultur" zu verstehen sei, wird sehr unterschiedlich beurteilt. Gehören hierzu „nur" Theater, Opernhäuser, Museen, also das, was gemeinhin als Hochkultur bezeichnet wird? Oder meint man damit auch volkstümliche Traditionen, die Kulturen der Jugend wie HipHop, Techno, Fußball - also die Kultur im Alltag? Kultur kann als Komplex von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moralauffassung, Recht, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat, verstanden werden[1]. In diesem Sinne gehört sehr wohl auch die Alltagskultur zur Kultur. Kultur dient als Identitätsstifterin. Kultur ist ein großer Bereich, sie ist die Summe dessen, was eine Lebensform ausmacht. Allerdings leben wir immer mehr in einer multikulturellen Gesellschaft, so dass eine Kultur der Anerkennung, also ein tolerantes Kulturverständnis eingefordert werden muss.

Dem Begriff „Bildung" begegnet man in verschiedensten Komposita wie z.B. musikalische Bildung, Breitenbildung, Allgemeinbildung, elitäre Bildung. In der aktuellen Diskussion lassen sich drei Punkte ausmachen, die Bildung bestimmen: erstens als Entfaltung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit, zweitens als Fundierung der beruflichen Existenz und drittens als Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft[2]. Dabei wird Bildung als lebenslanger ganzheitlicher sozial-emotionaler und interaktiver Prozess gesehen, der sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und seiner materiellen, ökonomischen, gesellschaftlich-sozialen Umwelt und den Bildungsinstitutionen vollzieht. Kultur und Bildung gelten als Garant zur Vermeidung von gesellschaftlicher Ausgrenzung und Spaltungen.

Ein gigantischer Pluralismus

Unsere heutige Zeit zeichnet sich durch einen gigantischen Pluralismus an Musik sowie deren leichte Verfügbarkeit aus. Der Musikmarkt generiert eine Unüberschaubarkeit an verschiedensten Stilrichtungen. Allein die Pop-/Rockszene lebt von der ständigen Hervorbringung neuer musikalischer Moden. Hinzu kommt die bereits angesprochene wachsende multikulturelle Struktur unserer Gesellschaft inklusive der jeweiligen Musik. MTV oder VIVA, aber auch eine relativ unkomplizierte und komfortable Informationsbeschaffung dank Internet und Tauschbörsen transportiert jede Art von Musik ins heimische Wohnzimmer. Hinzu kommen unterschiedlichste Gebrauchspraxen und Umgangsweisen mit Musik in Verbindung mit einer Pluralisierung von Lebensformen, ablesbar etwa in der Ausdifferenzierung von Jugendkulturen.

Kulturelle Bildung im Bereich der Musik muss sich heute mehr denn je die Frage stellen, welchen Sinn die Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik für die Schüler/innen gegenwärtig und zukünftig hat. Dazu gibt es verschiedene Begründungsaspekte[3]: Das Erziehungs- und Therapieparadigma – wohl das umstrittenste - geht davon aus, dass von Musik Wirkungen ausgehen, die in der Folge auf der Handlungsebene relevant werden. Kultur und besonders Musik machen fit für die Anforderungen dieser komplizierten Welt und steigern das persönliche Wohlbefinden, Musik dient quasi als Wellnessprogramm für die Seele. Dass der Umgang mit Musik zur vollgültigen Entfaltung des „Menschseins" bzw. der „Person" unentbehrlich ist, besagt das anthropologische Paradigma, Musik dient der Selbstfindung, trägt zur emotionalen Stabilität bei, fördert eine positive Persönlichkeitsbildung, steigert die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit. Das kulturtheoretische Paradigma geht schlichtweg von der Tatsache aus, dass Musik als Kulturerscheinung vorhanden ist und deshalb eine wissenschaftliche Reflexion notwendig ist. Letztlich geht es

um ein zutiefst demokratisches Postulat, nämlich, dass die Teilhabe an der Kultur für alle Mitglieder der entsprechenden Gesellschaft möglich sein soll. So wurde die Entfaltung kultureller Identität bereits 1998 von der UNESCO in den Rang eines Menschenrechtes erhoben[4]. Schließlich besagt das ästhetische Paradigma, dass die Beschäftigung mit Musik eine unersetzbare, durch kein anderes Medium zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt eröffnet (z.B. in den Kinder- und Jugendkulturen). Musik trägt zu Sinn, Erfüllung, Kommunikation und Lebensqualität bei und entwickelt darüber hinaus kognitive, emotionale und soziale Schlüsselqualifikationen und befähigt zu Kreativität, Lösungskompetenz und Teamfähigkeit.

Folgerungen für den Musikunterricht

Ein Musikunterricht[5], der obigen Sachverhalten entspricht, muss durch das Schaffen von Möglichkeiten, vielfältige künstlerisch-ästhetische Erfahrungen zu machen (sowohl die bereits vorhandenen aufgreifen und vertiefen, als auch neue, nicht gekannte) Freude an der Musik wecken. Dies erfolgt sowohl durch gemeinsames Musizieren inklusive der Entwicklung musikalisch-praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten (z.B. Singen und Instrumentalspiel, Tanzen, angewandte Musiktheorie in Kompositionsprojekten, Musikaufführungen), oder durch vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen (z.B. Besuch von Konzerten jeglicher Couleur), als auch durch die Erschließung von (Musik)Kultur. Erst wenn man über die Vielfalt der Kultur Bescheid weiß, wenn man die Chance erhalten hat, sich mit unterschiedlichster Musik (die eigene Musikkultur inklusive Neuer Musik, populärer Musik, aber auch außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen) auseinanderzusetzen bzw. sich zu konfrontieren, wenn man immer wieder die Möglichkeit erhält, Neues und Fremdes an der Musik und am eigenen Musikverhalten zu entdecken, - hierzu gehört auch das Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung - kann die damit erworbene Bildung einen Beitrag zur Selbstentfaltung, Identitätsfindung, Toleranz, Selbstbestimmung, Mündigkeit, verantwortetes Handeln und Weltgestaltung leisten. Bildung in diesem Sinne bietet die Möglichkeit, sich ein Bild von Musik zu machen. Dieses Bild, wie der Musikpädagoge Hermann Kaiser formuliert[6], ist allerdings kein starres Bild, sondern der Prozess des musikalischen Sich-Bildens impliziert Erweiterungsfähigkeit, Vertiefung, auch Veränderung.

Letztlich bleibt es aber ein persönlicher Verstehenskorridor, der einem lebenslangen Prozess unterworfen ist und damit stets seine Aktualität beibehält. Dies kann nur durch einen (allgemeinbildenden) Musikunterricht angebahnt werden, der fest in die Stundentafel für alle SchülerInnen verankert ist. Ersetzt werden kann diese Form des Unterrichts nicht durch Musikwahlangebote im Rahmen der viel diskutierten Ganztagsschule, etwa durch Musikschulen oder Musikvereine, darin kann man lediglich eine Ergänzung sehen.

Kultur gilt als öffentliches Gut und ist als Staatsziel im Grundgesetz festgeschrieben; es lohnt sich, in kulturelle Bildung zu investieren, insbesondre in die an allgemeinbildenden Schulen, weil dies der einzige Ort ist, an dem alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.

Anmerkungen

1) http://de.wikipedia.org/wiki/Kultur#_note-0 (1.10.2007)
2) Vgl. Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg, S. 81-88
3) Vgl. Kaiser, Hermann J. (2005): Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel u.a., S. 166-169 und Bisky, Jens (2007): Eine Erlösungsphantasie. „Kultur ist unsere Zukunft" heißt ein Papier des SPD-Parteivorstands: Aber was heißt hier „Kultur"? In: SZ, Nr. 192 (22.8.2007), S. 11
4) Deutscher Musikrat/Arbeitskreis für Schulmusik (Hg.) (2007): Musik bewegt. Positionspapiere zur musikalischen Bildung. Kassel, S. 6
5) Vgl. ebd., S. 14f. „Sieben Thesen zur Musik in der Schule" und Jank, Werner (Hg.) (2005): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 92-110 „Aufbauender Musikunterricht"
6) Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs. In: MuB 3/2001, S. 5-10; s. auch: Kaiser, Hermann J./Barth, Dorothee u.a. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stifung in der Diskussion. Regensburg

Katja Boehme

Religiöse Bildung

Ein Plädoyer für den Religionsunterricht

Spirituelles Denken und Handeln bleibt „prinzipiell ein wesentlicher Teil menschlicher Erkenntnis, der vor aller Kognition das Handeln bestimmt und neben der Kognition seine Bedeutung behält"[1] – so fasste Prof. Wolfgang Roth in der letzten Ausgabe von ph-fr die Ergebnisse der Tagung „Wissenschaft und Spiritualität" zusammen, die anlässlich des Besuchs des 14. Dalai Lama mit namhaften Wissenschaftler(inne)n an der Universität Freiburg stattfand. Dieser Einsicht gelte es in der Pädagogik Rechnung zu tragen, denn „so notwendig die Ich-Werdung, der Individualismus einerseits ist, so notwendig bleibt die Eingebundenheit des Menschen in ein höheres Ganzes, seine Bezogenheit auf das Du, die Welt, den Kosmos."[2] Roth, der die Vorbereitungsgruppe dieser Tagung koordiniert hatte, fordert folglich spirituelles Denken und Handeln auch für die Erziehung, für Schule und LehrerInnenbildung ein. Zu Recht bezeichnet er Spiritualität für eine ganzheitliche Erziehung als unabdingbar. Umso erstaunlicher ist, dass er in diesem Artikel mit keinem Wort erwähnt, dass es in Deutschland durchaus zum Bestand der schulischen Bildung gehört, die Bezogenheit auf ein höheres Ganzes zu thematisieren – dies wird sogar per Schulgesetz in den meisten Bundesländern von den LehrerInnen aller Fächer gefordert. Und schließlich ist für diese Aufgabe ein eigenes Schulfach eingerichtet: der Religionsunterricht, der als katholischer, evangelischer, jüdischer und (jetzt noch in der Erprobungszeit) als islamischer Religionsunterricht[3] bekenntnisorientiert erteilt wird. Hier wird die spirituelle Dimension des Menschen laut Bildungsplan in jeder Klassenstufe zur Sprache gebracht.

Neben spiritueller Bildung hält der Religionsunterricht auch ein beachtliches Potenzial zu einem weiteren Desiderat heutiger gesellschaftlich geforderter Bildung bereit: Der Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Wertevermittlung und ethischen Bildung. Die häufig zu hörende Aussage: „Religion ist Privatsache, ethische Bildung nicht", spiegelt zwar eine weit verbreitete Meinung wider, empirische Forschungen haben aber längst ergeben, dass „positives soziales Verhalten (...) durch religiöse Erziehung und Einstellung gefördert"[4] wird.

Studierende des Faches Katholische Theologie/Religionspädagogik in einer Veranstaltung zur Einführung in die Ethik. Foto: Boehme

Auch dem immer lauter werdenden Ruf nach der Notwendigkeit allgemeiner Kenntnisse über die Weltreligionen angesichts der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen kann der Religionsunterricht entsprechen. Doch die Fülle seiner religionskundlichen Inhalte wird in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Stattdessen wird die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts und die Einrichtung eines religionswissenschaftlichen bzw. -kundlichen Religionsunterrichts gefordert oder, wie bei LER, Religionskunde mit Lebensgestaltung und Ethikvermittlung zu einem Schulfach zusammengefasst. Und in der Bundeshauptstadt Berlin wurde kürzlich das verpflichtende Schulfach Ethik eingerichtet, ohne dass der Religionsunterricht diesem Fach gleichgestellt wäre.

Damit wird deutlich: Die Notwendigkeit der Vermittlung von Spiritualität, Ethik und Religionskunde in der Schule wird offensichtlich weder von Bildungspolitikern noch von Pädagogen ernsthaft bezweifelt. Doch können diese Dimensionen der allgemeinen Bildung letztlich an einer religiösen Bildung – und damit am Religionsunterricht - vorbei eröffnet werden?

Sicherlich verlief das Verhältnis zwischen Bildung und Religion in der Geschichte der europäischen Kultur nicht ohne Spannungen. Aber ebenso zweifellos gehörte Religion, wie Ulrich Kropač ausführt, immer schon in den Kanon der traditionellen Bildungsinhalte. „Im Laufe der Bildungsgeschichte sind sieben zentrale Erfahrungs- und Lernbereiche benannt worden: Erziehung bzw. Pädagogik, Sittlichkeit bzw. Ethik, Arbeit bzw. Ökonomie, Erkenntnissuche bzw. Wissenschaft, Konfliktregelung bzw. Politik, Kunst bzw. Ästhetik und eben auch Glaube bzw. Religion. Diese sieben Anthropina sind Wesensmerkmale des Menschen. In ihnen und durch sie wird der Mensch gebildet."[5] Damit belegt ein Blick in die Geschichte, dass religiöse Bildung unveräußerlicher Teil allgemeiner Bildung ist. Wie sehr der allgemeinen Bildung Wesentliches fehlt, wenn sie religiöse Bildung einfach ausklammert, hat Rainer Winkel in eindrücklichen Worten formuliert: „Nicht weil die Kirchen gläubige Mitglieder brauchen, die

Staaten multikulturelle Bürger, die Schulen gute Schüler, die Familien brave Kinder etc. benötigen, ist Religion(sunterricht) unverzichtbar, sondern weil jedes Menschen-Kind ohne religiöse Bildung kein hinreichend *gebildeter* Mensch werden kann, mehr noch: sich als Mensch nicht hinreichend (re)konstituiert."[6]

Die pädagogische Begründung eines in der Schule verorteten Religionsunterrichts liegt damit auf der Hand. Aber ist zur Erfüllung der gestellten Bildungsaufgaben in Sachen Religion ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht notwendig? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

Der kulturhistorische Beitrag des Religionsunterrichts

So sehr die Befürworter eines religionskundlichen Religionsunterrichts die auch religiös pluralen Gegebenheiten unserer postmodernen Gesellschaft im Blick haben, so wenig ist zu leugnen, dass Geschichte und Gegenwart der europäischen Kulturen christlich geprägt sind. Folglich muss es auch in der heutigen Gesellschaft zur Qualifikation von Bildung gehören, „unsere kulturellen und religiösen Wurzeln im Gedächtnis zu behalten, ohne die wir uns und unsere Geschichte nicht verstehen können."[7] Schülerinnen und Schüler können die Herausforderungen nur dann bewältigen, wenn sie die kulturellen und geschichtlichen Wurzeln der Gesellschaft, in der sie leben, kennen und lebendig erfahren. Nachdem dieses Erbe tiefgehend vom christlichen Glauben geprägt ist, kann das öffentliche Bildungswesen nicht auf einen Unterricht in christlicher Religion verzichten.[8] Wenn zugleich in Anschlag genommen wird, dass die kulturellen und religiösen Wurzeln unserer Gesellschaft zudem sowohl jüdisch als auch - vor allem im Land der Reformation - konfessionell beschaffen sind, dann ist kulturgeschichtliche Bildung nicht ohne ein gewisses Maß an Bekenntnisorientierung denkbar. Das Grundgesetz (Art. 7 III GG) trägt dieser Erkenntnis mit der Formulierung Rechnung, dass „der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt" wird, was den katholischen, evangelischen und jüdischen Religionsunterricht garantiert. Diese Formulierung schließt gerade nicht aus, die Kulturvermittlung den aktuellen Gegebenheiten anzupassen und durch einen islamischen Religionsunterricht zu ergänzen.

Die Vermittlung religiöser Sprachfähigkeit

Wesentliche Beiträge zur kulturhistorischen Bildung werden auch – so ein möglicher Einwand – von anderen geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern geleistet. Auch könnte die Forderung, „unsere kulturellen und religiösen Wurzeln im Gedächtnis zu behalten" von einem religionskundlichen Religionsunterricht eingelöst werden. Wozu dann überhaupt ein konfessioneller Religionsunterricht?

Der evangelische Religionspädagoge Friedrich Schweitzer konstatiert, dass „die gesunde Entwicklung des Kindes [...] offenbar auch dann bedroht [ist], wenn nicht zu viel, sondern wenn zu wenig religiös erzogen wird und wenn religiöse Erfahrungen sprachlos bleiben und nicht mehr mit anderen geteilt werden können."[9] Um die Selbstwerdung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, ist es unerlässlich, diesen eine Symbolsprache und eine Geschichtenwelt zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe sie sich ausdrücken können.[10] Schweitzer warnt daher vor einem „religiösen ´Kasper Hauser´- Syndrom"[11]. Ebenso wie sich die Sprechfähigkeit des Menschen nicht irgendwie abstrakt, sondern in einer konkreten Sprache ausdrückt, so ist die religiöse Anlage des Menschen auf das „Vertrautwerden mit der Sprache des Glaubens"[12] angewiesen. Diese Sprache verfügt nicht nur über rationale Begrifflichkeiten, sondern kann den ganzheitlichen Dimensionen des Menschen – seiner Emotionalität in Feier und Liturgie, seiner Spiritualität in Gebeten und Übungen, seiner Kontingenzerfahrungen in Trauer und Krankheit, seinem Ethos in Haltungen und Handlungen – kurz: seiner „Bezogenheit auf das Du, die Welt, den Kosmos" Ausdruck verleihen. Damit erbringt sie nicht nur einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen, sondern macht sich anderen mitteilbar. Nur derjenige, der seine Muttersprache gut beherrscht, wird auch eine Fremdsprache differenziert erfassen. Daher ist „religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit [...] auch unerlässlich für das Gespräch und die Verständigung mit Menschen anderer religiöser oder säkularer Überzeugungen."[13]

Das gesellschaftskritische Potential des Religionsunterrichts

Der 11. September 2001 hat den Zusammenhang von Religion und Kultur sowie von Religion und Gewalt in erschreckender Weise und nachdrücklich bewusst gemacht. Dieses Ereignis hat ebenso wie andere religiös motivierte Terrorakte in Erinnerung gerufen, dass die *Politik* das Phänomen der Religion in ihrem Handeln nicht einfach verdrängen oder allein als Privatsache ihren Bürger(inne)n überlassen darf.[14] Diese Erkenntnis hatte schon die Väter des Grundgesetzes der Bundesrepublik geleitet, denn als dieses in den Nachkriegsjahren erarbeitet wurde, geschah dies „auch unter dem Eindruck des Missbrauchs und der Missachtung des Rechts in der NS-Zeit"[15]. Der Artikel der Weimarer Republik, der den Religionsunterricht garantierte, wurde nicht nur einfach in das Grundgesetz übernommen, sondern erfuhr durch Voranstellung in den Kernbestand des Grundgesetzes (GG 7,3) Anteil am juristisch so genannten Ewigkeitsrecht. Somit muss die rechtliche Garantie eines Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen als ausdrücklicher Wunsch der jungen Bundesrepublik interpretiert werden, in ihrem Bildungssystem ein Schulfach zu etablieren, das ein gesellschafts- und staatskritisches Potenzial enthält, indem seine Inhalte eben nicht staatlich durch die Länder, sondern von den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften bestimmt werden. Ein staatlich verantwortetes religionskundliches Fach könnte ein solches Potential nicht einlösen, denn es wäre letztlich nicht souverän genug, die notwendige Aufgabe zu übernehmen, „Politik und Gesellschaft kritisch zu begleiten und vor allen Tendenzen zu Totalitarismus und Selbstvergötzung zu bewahren.»[16]

Fassen wir also zusammen: Religion ist ein anthropologisches Grunddatum, das

im Bildungskanon der Schule einen berechtigten Platz einnimmt. Soll religiöse Bildung jedoch mehr umfassen als die Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse und darüber hinaus die Dimensionen von Spiritualität und Ethos existentiell berücksichtigen, kann dies kaum durch rein religionswissenschaftliches Lernen, sondern nur mittels gelebter Erfahrung und damit bekenntnisorientiert angeboten werden. Religiöse Sprachfähigkeit zu vermitteln, muss daher schon in der Elementarpädagogik beginnen und in der Schule von einem konfessionellen Religionsunterricht weitergeführt werden, – als unerlässlicher Bildungsbeitrag, den Religionspädagoginnen und -pädagogen in der Öffentlichkeit selbstbewusst(er) einbringen sollten.

Anmerkungen

1) Wolfgang Roth, Wissenschaft und Spiritualität in der Erziehung. In: ph-fr 2007/2, S. 36f.
2) Ebd., S. 36
3) Die Einrichtung eines offiziellen islamischen Religionsunterrichts wird zur Zeit in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen vorbereitet.
4) Gunther Klosinski: Religiosität als Chance und Hindernis in der Persönlichkeitsentwicklung. In: Albert Biesinger/Hans Jürgen Kerner/Gunther Klosinski/ Friedrich Schweitzer (Hg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim 2005, S. 34
5) Ulrich Kropač: Allgemeinbildung ohne religiöse Bildung? Zur Bedeutung und Gestalt von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. In: SKZ (175) 2007/5, S. 3
6) Rainer Winkel: Religion und Schule – Schule und Religion: Zur Klärung einer Mesalliance. In: ZPT 51 (1999), S. 133
7) Bernhard Bosold: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Eine Zwischenbilanz zum Thema: „Konfessionelle Kooperation". In: Notizblock 32 (2002), S. 59
8) Vgl. Kropač (s. Anm. 5), S. 3
9) Friedrich Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh 2000, S. 43
10) Vgl. ebd., S. 43
11) Ebd., S. 41
12) Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2005, S. 15.
13) Ebd. S. 15
14) Vgl. Kropač (s. Anm. 5), S. 2
15) Wolfgang Heyde: Einleitung zum GG. In: Grundgesetz. Gesetz über das Bundesverfassungsgericht, hg. v. Wolfgang Heyde, Stuttgart 1997, S. 5
16) Bosold (s. Anm. 7), S. 59

Schriftenreihe der Gleichstellungsbeauftragten

Band 2

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

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

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

Marita Schocker-v. Ditfurth

Dancing to Connect

Fremdsprachenlernen durch kulturelle Partizipation

Über einhundert Jugendliche aus fünf Freiburger Schulen präsentierten am 17.7.2007 auf der Bühne des Großen Hauses des Freiburger Theaters die Resultate der *Dancing to Connect*-Workshops. Vorausgegangen war über eine Woche gemeinsame Choreografie-Erarbeitung unter der künstlerischen Leitung von Jonathan Hollander und seiner New Yorker Ballettschule *Battery Dance Company* unter Mitarbeit von Aviva Geismars *Drastic Action*, ebenfalls eine Ballettformation aus New York.

Der Titel *Dancing to Connect* verweist auf die Besonderheit der gemeinsamen Arbeit: Die Workshops mit den Schüler/innen fanden in englischer Sprache statt. Das reichte von der Sammlung der Ideen für eine Choreographie über die Anweisungen der New Yorker *teaching artists* bis zur gemeinsamen Generalprobe auf der Großen Bühne des Theaters. Durch die Kooperation konnten Schüler/innen Englisch als *lingua franca* erfahren, die sie zur Bewältigung plurikultureller Begegnungen mit dem Ziel des gemeinsamen Verstehens und voneinander Lernens nutzten (Grau u. Müller-Hartmann 2004). Englisch in dieser Funktion zu erfahren ist auch erklärtes Ziel des Europarates für alle europäischen Länder (Europarat 2001). Die Kooperation eröffnete auch den Studierenden der Pädagogischen Hochschule die Möglichkeit, das Projekt zu begleiten und damit Lehrerausbildung als forschenden Zugang zu einem anregenden, authentischen Lernszenario zu erfahren (vgl. hierzu auch Müller-Hartmann u. Schocker-v. Ditfurth 2006).

Authentische Begegnungen

Englisch wird zunehmend zu einem internationalen Verständigungsmittel. Dadurch verändert sich die Rolle der Kulturen, die diese Sprache vertritt: „(A)n international becomes de-nationalized. (T)he purpose of teaching an international language is to facilitate the communication of learners' ideas and cultures in an English medium ..." (McKay 2003, S. 1).

Die authentische Begegnung zwischen Sprecher(inne)n verschiedener Sprachen und Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, auch solcher, deren Muttersprache nicht das Englische ist, wird damit zum idealen Spracherwerbskontext, in dem die Beteiligten mit dem Englischen experimentieren können, um damit persönliche Bedeutungen auszuhandeln. Nünning und Nünning (2000) fordern in ihrem Basisartikel zu den Leitkonzepten für einen innovativen Kulturunterricht zu Recht, dass lebensweltliches Fremdverstehen voraussetze, dass Lernende in realen interkulturellen Kommunikationssituationen ihre Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme unter Beweis stellen können.

Dies geht einher mit einer Neubestimmung der Rolle der Kulturstudien, weg von der tristen faktenorientierten Vermittlung so genannten kulturellen Hintergrundwissens hin zu erfahrbaren kreativen und produktionsorientierten Verfahren, die der Tatsache Rechnung tragen, „dass das Verstehen fremder Kulturen kein rein intellektueller Prozess ist, sondern aus einem Bündel von kognitiven und affektiven Faktoren besteht", in denen Lernende im Rahmen von projektorientiertem Englischunterricht die Gelegenheit erhalten, ihre „kommunikativen und emotionalen Kompetenzen in lebensweltlichen ‚Ernstfällen' zu erproben und zu erweitern" (Nünning u. Nünning 2000, S. 7).

Es geht ebenfalls einher mit einer Neubestimmung der „Lernwelt Klassenzimmer": Das Klassenzimmer wird zum Begegnungsraum, „in dem die Auseinandersetzung zwischen Aspekten der eigenen und der fremden Kultur zu einer zentralen Funktion des fremdsprachlichen Handelns wird" (Legutke u. Müller-Hartmann 2000, S. 6). Dieser soziale Handlungsraum kann identitätsbildend für jeden einzelnen Lernenden sein, wenn Sprache nicht als vom Lehrer zu definierender „Input" begriffen wird, sondern Lernende die Möglichkeit erhalten, ihre kommunikativen Äußerungen dadurch als bedeutsam und relevant zu erfahren, dass sie sich anderen mitteilen und sie verstehen können. Dazu bedarf es stimulierender Inhalte und Handlungsangebote, die eine lebendige Mitarbeit an dieser Lernwelt ermöglichen – wie es im hier beschriebenen Projekt *Dancing to Connect* der Fall war.

Die Perspektive der Theorie

Studierende des Europalehramtes der Abteilung Englisch haben das Projekt wissenschaftlich begleitet. Es gehört zum spezifischen Ausbildungsprofil der Studierenden des Europalehramtes, dass sie ein Sachfach (also beispielsweise die Musik oder den Sport) auf Englisch oder Französisch unterrichten können. Die Studierenden waren jeweils der Schülergruppe einer der beteiligten Schulen zugeordnet. Sie haben in Kooperation mit den beteiligten Lehrer/innen das Projekt vorbereitet und im Rahmen unterschiedlicher Klassenzimmerforschungsprojekte wissenschaftlich begleitet. Wie in diesem fallbezogenen, qualitativen Forschungsansatz üblich, haben sie dabei jeweils die Perspektiven der Theorie und die der beteiligten Lehrkräfte und Schüler/innen in der Rolle teilnehmender Beobachter/innen erhoben. Dabei gingen sie unterschiedlichen Forschungsfragen nach (s. Abb. 1), die jeweils durch eine Vorerhebung (ermitteln des Ist-Zustandes bezogen auf das Thema mittels einer strukturierten Befragung und einer Gruppendiskussion), der Dokumentation des Prozesses (Forschertagebuch, durch Leitfaden gestützte Interviews, Gruppenbefragung, Videodokumentation) sowie die Auswertung der Daten und Kommunikation der Ergebnisse an die Beteiligten (eine Klasse und einzelne Schüler/innen als Fallstudien) abschloss. Die Daten wurden im Rahmen wissenschaftlicher Hausarbeiten ausgewertet, mit dem Ziel, übertragbare Arbeitsweisen zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen für Lehr-Lern-Situationen in vergleichbaren Projekten bilingualen Arbeitens zu ermitteln.

Neben der in diesem Beitrag angesprochenen veränderten Rolle, die Kulturstudien im Englischunterricht haben, konnten die am Projekt *Dancing to Connect* beteiligten Schüler/innen die Erfahrung machen, dass sie Kultur in ihrem Umfeld aktiv gestalten können. Diese kulturelle Partizipation fand zudem nicht „nur" in einer kulturellen Nische statt, sondern wurde präsentiert durch einen wesentlichen Kulturträger der Stadt, das Theater Freiburg.

Forschungsfragen und Theoriefelder der Begleitforschung	Arbeitsfelder der Klassenforschungsprojekte
Wie verändert sich das Amerikabild der Schüler/innen durch das Begegnungsprojekt? Stereotypenforschung, Medieneinfluss, Begegnungsdidaktik	Vorerhebung: Amerikabild der Schüler/innen: Merkmale, Genese Prozess: Beobachtbare Veränderungen im Verlauf des Projektes und Gründe dafür
Wie lassen sich interkulturelle kommunikative Kompetenzen zur Bewältigung von ‚lingua- franca'-Situationen entwickeln? Konzepte und Möglichkeiten der Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen	Vorerhebung: Vorhandene interkulturelle kommunikative Kompetenzen im Englischen (welche, woher)? Prozess: Welche Kompetenzen werden besonders entwickelt und wodurch? Produkt: Übertragbare Erkenntnisse für die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen in anderen Kontexten
Wie wirkt sich das Tanzprojekt auf das Selbstverständnis der Schüler/innen aus (Aspekt: gender)? Genderforschung (Gender und Fremdsprachen/Tanz)	Vorerhebung: Ermitteln des Selbstverständnisses der Schüler/innen bezogen auf die Einstellung zur Fremdsprache, dem Fremdsprachenlernen und dem Tanz als Ausdrucksmittel (Bezug zur Persönlichkeit und Motivationslage) Prozess: Lassen sich geschlechtertypische Verhaltensweisen beobachten bzw. inwiefern trägt die Erfahrung des Projektes zu einer Differenzierung der Selbstwahrnehmung bei?
Wie kann man Schüler/innen auf die Bewältigung von Kommunikationssituationen vorbereiten, in denen Englisch die Verkehrssprache (EIL) ist? Wie wirkt sich die englische Kommunikation auf die Entwicklung der Lernersprache und -motivation aus? ICC, EIL und Konsequenzen für Sprachstandards, Sprachfunktionen zur Bewältigung von *„lingua franca"* Situationen	Vorerhebung: Ermitteln von Redemitteln relevanter Sprechfunktionen und handlungsorientiertes Einüben der Redemittel vor Projektbeginn Prozess: Dokumentation der Erfahrungen mit EIL Situationen (d.h. Nutzen vorhandener Strategien, Ermitteln des Transfers während des Projektes) und Evaluation und Weiterentwicklung der Redemittel
Welche besonderen Merkmale dieses bilingualen Projektes tragen zu einer engagierten zielsprachlichen Beteiligung der Schüler/innen bei? bilingualer Projektunterricht/ aufgabenorientiertes Lernen	Vorerhebung: Erhebung zur Wahrnehmung des Englischunterrichts Prozess: Welche Merkmale fördern eine engagierte Beteiligung der Schüler/innen?

Abb. 1: Inhalte der wissenschaflichen Begleitung des Projektes.

Die von politischen Entscheidungsträgern wiederholt beklagte *kulturelle Armut*, die oft als eine der Ursachen für sinnlose Gewalt und Zerstörung, auch im Zusammenhang mit ausländerfeindlichen Übergriffen, genannt wird, kann im Rahmen von Projekten, die auf der Kooperation zwischen Kultur- und Bildungsträgern basieren, überwunden werden. Hier hat das Projekt positive Zeichen gesetzt, die auch künftig weitergeführt werden sollen.

Abb 2.: Aufführungsplakat zum Klassenforschungsprojekt *Dancing to Connect*.

Literatur
Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.* München: Langenscheidt. – Grau, Meike/Müller-Hartmann, Andreas (2004): Themenheft: *Interkulturelle Begegnungen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 38, H. 70.* – Legutke, Michael/Müller-Hartmann, Andreas (2000): Lernwelt Klassenzimmer – and beyond. Basisartikel in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3, S. 4-10. – McKay, Sandra Lee (2003): The Cultural Bias of Teaching English as an International Language.. In: *TESOL Matters*, Sep, Oct, Nov, S. 1-4. – Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (2006): Meeting Point London: Using Different Media to Develop Intercultural Communicative Competence via Field Trips. In: Werner Delanoy, Laurenz Volkmann (Hg.): *Cultural Studies in the EFL Classroom.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 171-181. – Nünning, Vera und Ansgar (2000): British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. Basisartikel in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, S. 4-10.

Anzeige der Sparkasse

Wolfgang Schwark

Blick zurück nach vorn

Auszüge aus der Rede zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2007/08

Bildung meint das im Anderen zu sich selber kommen – beispielsweise über Lesen, Schreiben, Rechnen, über Denken und Nachdenken, über miteinander Sprechen und Handeln. Das ereignet sich immer in Zeitbezügen und an bestimmten Orten, das heißt in räumlichen Kontexten. In dem damit verbundenen Prozess von Sozialisation und Personalisation, von Vergesellschaftung und Individuation geht es zuallererst um die Vermittlung von mentalen Orientierungen und den Erwerb von Handlungssicherheit.

Aus der Zeitperspektive betrachtet, heißt das für die einzelne Person, bewährte Traditionen zu entdecken und sich anzuverwandeln, das Anrührende, Packende und Ergreifende der Gegenwart zu erspüren und zu bewerten sowie mutige Projektionen in die Zukunft zu wagen. Die Pädagogische Hochschule Freiburg versteht sich als eine bildungswissenschaftliche Hochschule; deshalb dieser einführende Hinweis auf den inhaltlichen Kern ihres Profils.

Zum letzten Mal eröffne ich ein akademisches Jahr. [...] Im Folgenden wende ich mich exemplarisch ausgewählten Aspekten der Vergangenheit und Gegenwart zu, die in den Jahren, in denen ich die Hochschule geleitet habe, maßgeblich waren und sind, und die bei allen Unwägbarkeiten und unvorhersehbaren Überraschungen auch für die Zukunft nicht unerheblich sein dürften.

Die Pädagogische Hochschule auf verschlungenen Entwicklungspfaden (1962–1997)

Das, was wir gegenwärtig erleben – Bildung als Megathema des öffentlichen Diskurses – gab es unter anderen Vorzeichen bereits vor mehr als 40 Jahren. 1964 riefen Georg Picht und andere die „deutsche Bildungskatastrophe" aus. Ökonomische Gesichtspunkte waren dabei maßgeblich. Neben Kapital, Arbeit und Boden entdeckte man die Bildung als vierten wichtigen Produktionsfaktor. Um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands zu stärken, sollte der Bildungsstand der Bevölkerung deutlich angehoben werden. Der Schwerpunkt lag auf der Steigerung der Abiturientenzahlen. Die ökonomische Argumentation überzeugte: Die Staatsschatullen öffneten sich. Die Pädagogischen Hochschulen wurden ausgebaut.

Neben der wirtschaftlichen Argumentation führten Geistes- und Sozialwissenschaftler und liberale Politiker das Projekt einer „Bildung als Bürgerrecht" (Ralf Dahrendorf) ins Feld, Bildung wurde als notwendige Voraussetzung und unverzichtbares Element postuliert, um unsere Demokratie weiter zu entwickeln.

Bildung als „Vehikel für Wachstum" und „als Motor für die Demokratisierung unserer Gesellschaft" waren konkurrierende Topoi. Deren Protagonisten rieben sich heftig, aber produktiv aneinander – u.a. mit der begrüßenswerten Folge, dass die Lehrerbildung einen bis dahin nicht gekannten Aufschwung nahm. Das war einerseits dem Modernisierungsschub, andererseits einem erheblichen Lehrermangel geschuldet. Um es am Beispiel der 1962 gegründeten Pädagogischen Hochschule Freiburg und deren Studierendenzahlen zu verdeutlichen: Hatten sich hier im Gründungsjahr 650 Studierende eingeschrieben, wuchs diese Zahl 1967 auf 1100 und erreichte 1974 mit knapp 4461 ihren damaligen Höhepunkt. Heute schwankt sie nach einem Tief in den 80ern zwischen 4300 und 5000.

Angesichts der wirtschaftlichen Prosperität und der liberalen Wende schien damals alles möglich und verführte teilweise zu Übermut. Mancherorts stellten sich überbordende naive Fortschrittsgläubigkeit (Wirtschaft) und missionarischer Eifer (politische Akteure) ein, der sich rasch radikalisierte. Im Zuge der 1968er Bewegung wurde in den Universitäten und Hochschulen eine Pädagogik der Emanzipation populär. Sie sah Politik und Pädagogik in engem Verweisungszusammenhang, der mit hohen reformerischen Erwartungen und Handlungsansprüchen aufgeladen war und sich teilweise aus der kritischen Theorie speiste, einem Amalgam aus Tiefenpsychologie, Neomarxismus und Philosophie der Aufklärung. Gesellschaftliche Auseinandersetzungen nahmen zu, das politische Klima und Regierungswirklichkeiten veränderten sich. Das brachte einen breit angelegten kulturellen Wandel, der von vielen begrüßt wurde, aber auch extreme Zuspitzungen an den Rändern. An den Deutschen Herbst 1977, an dessen Ergebnis und Folgen, haben wir uns in den zurückliegenden Wochen erinnert.

In Baden-Württemberg war eine Pädagogik, die sich im Umfeld der kritischen Theorie bewegte und mittlerweile ein Monopol beanspruchte, politisch nicht mehrheitsfähig und wurde von ihren Gegnern massiv infrage gestellt. Hinzu kam, dass der Lehrerbedarf gesättigt war und Ende der 1970er Jahre in Lehrerarbeitslosigkeit umschlug. Eine einflussreiche konservative Sammlungsbewegung – Stichwort: „Mut zur Erziehung" – forderte die Wende ein. Die Landesregierung handelte: Bis 1987 wurden die Pädagogischen Hochschulen Lörrach, Esslingen und Reutlingen sowie die Berufspädagogische Hochschule in Esslingen aufgelöst.

Einsichten

Die gesellschaftlichen Verhältnisse und nicht die Hochschulen geben in ihrer Grundstruktur und Bewegung den Takt an: Pädagogische Hochschulen überfordern sich, wenn sie versuchen, über Pädagogik gesellschaftliche Realitäten durch politisches Engagement grundsätzlich in Frage zu stellen. Sie sind lediglich dazu legitimiert, über Forschung und Lehre, Studium und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses Experten, Eltern, Jugendliche, Politiker und interessierte Laien über Schule, Unterricht, Erziehung und Bildung aufzuklären und entsprechende Handlungsperspektiven zu formulieren – dies durchaus mit kritischem Veränderungsinteresse. In der kurzen Scheinblüte der 1970er Jahre waren aber an die Stelle nüchterner, auf einschlägige Themen begrenzter wissenschaftlicher Arbeit und nachvollziehbarer Utopien teilweise Allmachtsphantasien getreten, mit dem Ergebnis einer deprimierenden Stagnation, in der die Folgen der Schließungen aufzuarbeiten waren. Unter anderem war das Selbstergänzungsrecht außer Kraft gesetzt. Die verbeamteten Mitglieder der Kollegien der aufgelösten Hochschulen wurden auf die verbliebenen sechs Standorte verteilt. Junge Nachwuchswissenschaftler/innen hatten ca. 15 Jahre lang wegen fehlender Stellen keine Chance, an Pädagogischen Hochschulen beschäftigt zu werden.

Pädagogische Hochschulen sind auf Grund ihrer Monostruktur immer in der Gefahr, die so genannte gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu verlieren. Wenn sie ihr Interesse zu sehr auf die Lehrtätigkeit in Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen beschränken, bleiben ihnen Subsysteme wie Wirtschaft und deren Denk- und Handlungsweisen großenteils fremd, mit dem Ergebnis einer weitgehenden Isolation und einem geringen Einfluss auf die Meinungsführer in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft.

Leitungsanforderungen

Rektoren sollen Impulse geben, Ziele setzen, Systeme führen und managen. Das sind hochgesteckte Erwartungen, teilweise auch nur Plastikwörter, Sprechblasen oder Wortgeklingel. Aus meinen Erfahrungen habe ich neben der intensiven Analyse und Bewertung der gesellschaftlichen Leitthemen immer auch schlichte operative Konsequenzen gezogen. Dazu gehört unser Bemühen, die Pädagogische Hochschule Freiburg zu einer bildungswissenschaftlichen Hochschule zu entwickeln, die über die Schule hinaus möglichst viele Segmente des Bildungsbereichs abdeckt – von der frühkindlichen Bildung über die Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I bis hin zur Ausbildung von Berufsschullehrenden, Sozialpädagog(inn)en und Expert(inn)en der Fort- und Weiterbildung.

Spätestens seit der geschilderten tiefen Bestandskrise suchten wir die Kooperation mit der Wirtschaft. Der Arbeitskreis Pädagogische Hochschule und Wirtschaft führte zahlreiche, kooperativ angelegte, betriebliche Bildungsprojekte durch. Institutionalisierte Verbindungen zu anderen Hochschulen mit ergänzendem Profil tragen dazu bei, die Stabilität der Pädagogischen Hochschulen zu gewährleisten und auch die Vereinigung der Freunde mit zahlreichen externen Mitgliedern sowie die Stiftung Pädagogische Hochschule Freiburg stehen für ihre Öffnung.

Tendenzen

Auch Hochschulen unterliegen Konjunkturen. Jeder Rezession folgt ein Aufschwung und umgekehrt. Allerdings sind die Ausschläge bei den Pädagogischen Hochschulen auf Grund ihrer Monostruktur und Abhängigkeit vom Lehrerarbeitsmarkt besonders heftig. Hier kann die Diversifizierung des Angebots von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Fort- und Weiterbildung Ausschläge und deren Konsequenzen mildern. Wenn man von

diesen Zyklen weiß, nimmt man manches Unerfreuliche mit einer gewissen Gelassenheit, und es wächst die Bereitschaft, schon in der Depression den nächsten Aufschwung mit Optimismus vorzubereiten. Auch dafür gibt es Beispiele aus der Rektoratsarbeit – so ein umfängliches Positionspapier der Landesrektorenkonferenz von 1987 und die Bemühungen, eine interministerielle Kommission *Lehrerbildung* auf den Weg zu bringen. Meine ehemaligen Rektorenkollegen Gartenschläger, (Weingarten) und Denk (Freiburg) haben diese Vorarbeiten aufgegriffen und weitergeführt. Das Ergebnis ihrer Bemühungen ist der Abschlussbericht der Strukturkommission *Lehrerbildung 2000* aus dem Jahre 1993. Die darin einstimmig gefasste Empfehlung, die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten zu überführen, wurde zwar nicht befolgt, Landesregierung und die sie tragenden Parteien machten sich aber viele Einzelvorschläge zu Eigen: Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde auf ein sicheres Fundament gestellt, der Akademische Mittelbau durch ein Stellenumwandlungsprogramm ausgeweitet, die Infrastruktur verbessert. Rechtlich wurden die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten endgültig gleichgestellt, z.B. durch das ungeteilte Promotions- und Habilitationsrecht. Eine strukturierte Nachwuchsförderung über Forschungs- und Nachwuchskollegs und Forschungsverbünde hat sich etabliert. Demnächst kommt ein Promotionskolleg für die badischen Hochschulen hinzu. Und es ist gelungen, eine grenzüberschreitende Lehrerausbildung mit Frankreich zu institutionalisieren.

Pädagogische Hochschulen 1998 bis 2007

Die zurückliegenden zehn Jahre haben einen Modernisierungsschub gebracht. Wieder waren wirtschaftliche Motive und Anstöße maßgeblich. Vieles zielt darauf ab, das Hochschulsystem an Wettbewerbskriterien auszurichten und es marktfähig zu machen – nicht nur europa-, sondern weltweit. Für die ökonomische und kulturelle Internationalität stehen GATT-Papiere und Bologna-Prozess. Baden-Württembergs Hochschulen bemühen sich seit längerem darum, ministerielle Aufsichtsansprüche zurückzunehmen, die Hochschulen nicht länger als nachgeordnete Behörden zu betrachten, ihnen mehr Autonomie einzuräumen. An die Stelle der Input- soll die Outputorientierung treten, das heißt: Die Ergebnisse und nicht der Weg dorthin sind maßgeblich. Die Instrumente für diese Umstellung sind geschaffen: mehrjährige Struktur- und Entwicklungspläne, strategische Planung durch Hochschulräte, Professionalisierung der Funktionsträger, regelmäßige Evaluation von Forschung und Lehre, gemeinsame Gründung einer Evaluationsagentur durch die Landesregierung und die Hochschulen, hochschulübergreifende und hochschulinterne leistungsorientierte Mittelvergabe, Vereinbarung eines Solidarpaktes, der für alle Hochschularten bis zum Jahre 2014 Planungssicherheit schafft und die perspektivische Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen einfordert. Abgerundet wird dieser Katalog durch die allmähliche Einführung eines gestuften Studiengangssystems mit Bachelor- und Masterabschlüssen sowie einer leistungsorientierten Besoldung für Professorinnen und Professoren sowie durch die Einrichtung von Juniorprofessuren.

Tempo und Anzahl der Reformmaßnahmen haben seit 2000 zugenommen. Die Unsicherheiten auf beiden Seiten waren beträchtlich. Mittlerweile haben sich Ministerien, Landtag und Hochschulen auf die veränderten Bedingungen eingestellt, vor allem auf den Wettbewerb; denn er setzt eine produktive Dynamik frei, sichert Transparenz, stärkt Eigenverantwortung und schafft Selbstvertrauen.

Bilanz

Im Vergleich mit anderen Institutionen treten die eigenen Stärken und Schwächen offen zutage: Die zurückliegenden Jahre waren für die Pädagogische Hochschule Freiburg trotz mancher Mängel im Detail außerordentlich erfreulich: Bei den Evaluationen durch die EVALAG, der Vergabe leistungsorientierter Mittel und Einwerben von Drittmitteln, liegt sie in der Spitzengruppe. Dennoch ist die gegenwärtige Situation von hoher Labilität und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. In Beschleunigungsgesellschaften mit einer entsprechenden „Rapid-Ideologie" scheinen die Anforderungen an die Mitarbeiter/innen unaufhaltsam zu wachsen. Gegenwärtig gerät vor allem der Akademische Mittelbau massiv unter Druck. Ihm werden deutlich erhöhte Lehrleistungen abverlangt. Ursächlich dafür ist die Modularisierung des Studiums. Betreuungs- und Beratungsaufwand und Prüfungsbelastungen nehmen ständig zu. Darüber

hinaus hat die von den Studierenden und vom Arbeitsmarkt eingeforderte Straffung und Strukturierung des Studiums ungewollte Nebenwirkungen und Kehrseiten: Lernumwege und kreatives Ausprobieren sind immer weniger möglich. Sie weichen einer Kleinteiligkeit und dem Abgleiten in eine tendenzielle Verschulung. Zu Recht fragen Lehrende immer häufiger, worin eigentlich noch der Unterschied zwischen dem Unterricht in Schulen und der Lehre an Hochschulen liegt. Für die eigene wissenschaftliche Tätigkeit fehlen mehr und mehr Zeit und Räume. Die 2008 anstehende Zusammenführung der Akademischen Räte und Studienräte zu Akademischen Mitarbeitern mit veränderten Aufgabenbeschreibungen und möglicherweise nochmals erhöhten Deputaten wird der Hochschulleitung ein Höchstmaß an Sensibilität, Empathie und Führungsfähigkeit abverlangen, um in überzeugender Weise den Ausgleich von schutzwürdigen professionell-persönlichen Erwartungen und dienstlichen Notwendigkeiten herbeizuführen.

Gleich bedeutsam ist die zukünftige inhaltliche Ausrichtung der Hochschule im Kernbereich der Erziehungswissenschaften. Spätestens seit IGLU und PISA steht die Frage im Raum: Wie hält man es an bundesdeutschen Hochschulen mit den empirischen Bildungswissenschaften bzw. dem Verhältnis von historisch-hermeneutischer und empirischer bzw. qualitativer und quantitativer Forschung? Die Öffentlichkeit erwartet, dass die Erziehungswissenschaften vermehrt über die Wirkungen von Unterricht, von Bildung und Erziehung und Bildungssystemen auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene Auskunft geben. [...] Studierenden muss eine grundlegende und breit angelegte forschungsmethodische Kompetenz vermittelt werden, auch auf dem Gebiet der empirischen Bildungswissenschaften. Als Lehrerinnen und Lehrer müssen sie imstande sein, ihre berufliche Tätigkeit datengestützt zu reflektieren. [...]

Ausblick

In unserer schnelllebigen Zeit geht es nicht nur um den Wandel in Schule und Lehrerbildung; vielmehr steht das System Pädagogische Hochschule selbst auf dem Prüfstand. Denn Pädagogische Hochschulen hängen zuallererst von den Konjunkturen des Lehrerbedarfs ab. Hier zeichnen sich gravierende Entwicklungen ab, vergleichbar denen der 1980er Jahre. Die Einbrüche bei der Lehrereinstellung sind spätestens seit diesem Sommer unübersehbar. Arbeitsplätze für Pädagog(inn)en werden wieder rar. Nur kommt der Wandel nicht so überraschend wie seinerzeit. Die Pädagogische Hochschule Freiburg hat ihre Lektion gelernt und arbeitet seit längerem daran, sich von einer reinen Lehrerbildungseinrichtung zu einer bildungswissenschaftlichen Hochschule weiter zu entwickeln – dies mit zusätzlichen Studienprogrammen, die sich an den Bolognavorgaben orientieren.

Bis heute haben wir insgesamt sieben neue Studienprogramme nach dem gestuften System auf den Weg gebracht: das Bachelor-/Master-Studienprogramm „Lehramt an beruflichen Schulen", die Bachelor-Studiengänge „Erziehung und Bildung", „Gesundheitspädagogik", „Pädagogik der frühen Kindheit" sowie die Masterstudiengänge „E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens", „Pädagogik für Kinder und Jugendliche der Straße" und „Mehrsprachigkeit". Dabei sind wir Kooperationen mit Universitäten oder Fachhochschulen eingegangen, um bei fehlenden eigenen Ressourcen ein optimales Angebotsniveau zu gewährleisten.

Mit diesen innovativen Studiengängen und dem generellen Bemühen um Qualitätssicherung und -entwicklung unseres Systems versuchen wir, Krisen zu antizipieren und ihnen so früh wie möglich planerisch zu begegnen. Die Möglichkeiten für die Streuung von Risiken stoßen bei den Pädagogischen Hochschulen allerdings rasch an Grenzen. Deshalb gilt auch weiterhin: Im Kern bleiben wir der Lehramtsausbildung verpflichtet und müssen stets für deren Hochwertigkeit sorgen. Das bedeutet, die Lehrerbildungsforschung weiter auszubauen und Studium, Referendariat, berufliche Tätigkeit, Fort- und Weiterbildung als kontinuierlichen Prozess zu betrachten, also für eine enge Verknüpfung zwischen Hochschule, Seminaren, Schulverwaltung und verantwortlichen Ministerien zu sorgen. Erst dann können wir den an uns gerichteten inhaltlichen Ansprüchen – also theoretisch und praktisch, wissenschaftlich und alltagstauglich – gerecht werden. Wenn solches gelingt, haben die Pädagogischen Hochschulen auch in Krisen eine aussichtsreiche Zukunft.

David Gehle

Zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2007/08

Preisverleihungen

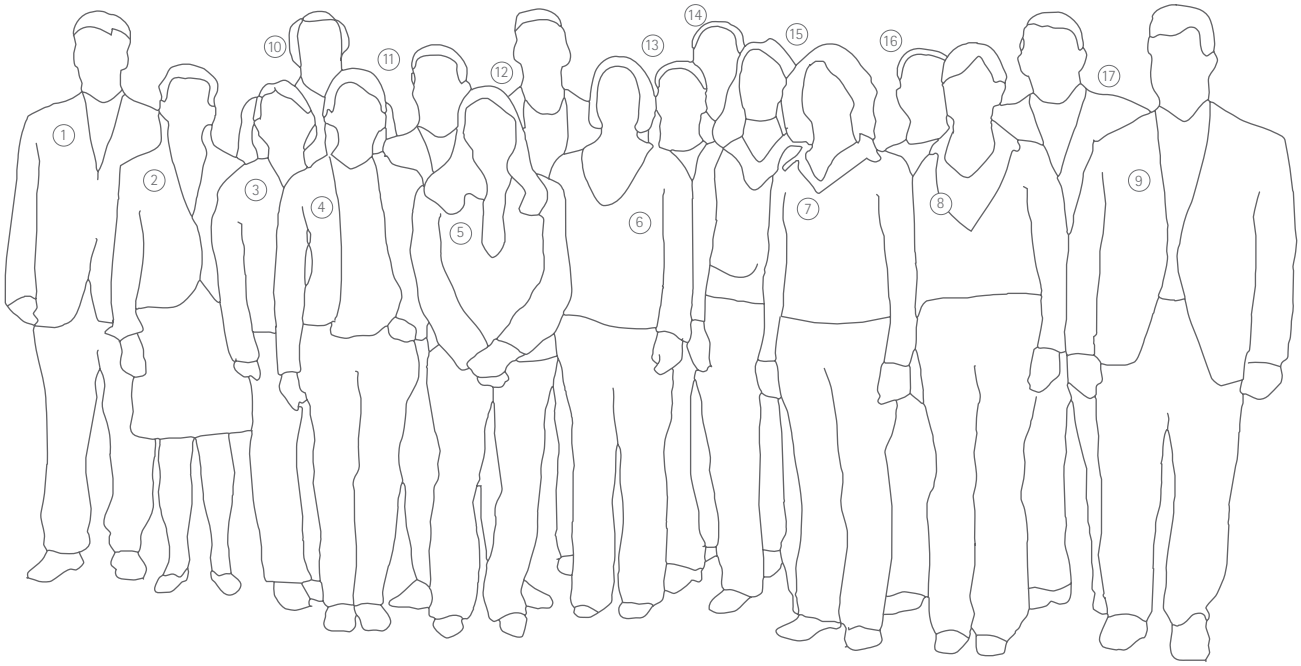
Mit dem Sprechgesang „ludus verbalis" des finnischen Komponisten Rautavaari, dargeboten durch den Chor der Pädagogischen Hochschule, wurden die in den Hochschulalltag unterschiedlich eingebundenen Gäste zur traditionellen Eröffnung des Akademischen Jahres begrüßt. Nach dieser „musikalischen Spielerei" folgte der „Blick zurück nach Vorn" durch Rektor Wolfgang Schwark. Mit diesem Rückblick eröffnete er, kurz vor seinem Ruhestand, das letzte Mal das Studienjahr der Pädagogischen Hochschule (s. S. 32).

Der Sprecher des AStA, Jean Michael Kramer, schloss sich den Worten des Rektors mit der Forderung nach einem professionellen Selbstbewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen an, um aus der öffentlichen Defensive herauszukommen und ihre Verantwortung für die Zukunft stärker wahrzunehmen. Zuvor jedoch brachte er die Wertschätzung und Dankbarkeit der Studierenden für Rektor Wolfgang Schwark und seine Arbeit zum Ausdruck, im Bewusstsein, dass diese Anerkennung nicht immer sichtbar würde.

Auch die Hochschulratsvorsitzende Anne-Kathrin Deutrich blickte auf das zurückliegende und kommende Akademische Jahr, das für den Hochschulrat spannende und herausragende Themen beinhaltete und noch bringen werde. Sie bezog sich rückblickend u.a. auf die Einführung der neuen Studiengänge, aber auch auf die Studiengebühren sowie auf die Regelung der Nachfolge des Rektors und betonte, dass die Eröffnung des Akademischen Jahres für sie immer ein besonderer Höhepunkt sei, da hier ein guter Einblick in die Vielfalt und Qualität wissenschaftlicher Themen an dieser Hochschule vermittelt werde.

Die Preisverleihungen

Wie vielseitig, aktuell und problemorientiert sich Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit in der Hochschule darstellen, wurde in der anschließenden Preisverleihung an nicht weniger als zwölf Preisträgerinnen und Preisträgern deutlich, von denen einige den bereits von Rektor Schwark angesprochenen empirischen Akzent verwirklichten. Von der Wirtschaft, von Körperschaften und Vereinigungen sowie von Privatpersonen gefördert (Rothaus AG, Vereinigung der Freunde der PH, Erzdiözese Freiburg, Sparkasse Freiburg u.a.) wurden Wissenschaftliche Hausarbeiten und Diplomarbeiten mit folgenden Themen prämiert: „Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwandergeneration – eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen" von Yeliz Gölbol, „Die Evolution der Sprachen als Thema in der Grundschule" von Serena Öchsle, „Empirische Untersuchungen zur Aneignung didaktischer Lieder für den Spracherwerb im Deutschen durch Migrantenkinder" von Beate Aicher, „Konzeptioneller Vergleich von Modellen interreligiösen Gesprächs im Religionsunterricht der Grundschule" von Jessica Fleischhacker, „Wenn Glauben Raum annimmt - Gottesvorstellungen und Kirchenraum [...] mit Überlegungen zur Behandlung der Thematik im Religionsunterricht" von Markus Rombach, „Vorstellung von Vorschulkindern zu Aspekten der Verdauung – mit Konsequenzen für den Grundschulunterricht" von Christian Engler, „Interkulturelle Kompetenzen von Sportlehrkräften im Sportunterricht – Analyse von Interviews" von Nicolai Balkow, „Entstehung und Einfluss der Europäischen Institutionen unter besonderer Berücksichtigung des Europäischen Parlaments [...] 10. Klasse Realschu-



Von links nach rechts 1. Reihe: 1) Stefan Siebert, Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau 2) Susanne Orth, Studiendirektorin i. K. Erzdiözese Freiburg 3) Elisabeth Utz, stellv. Vorsitzende der Vereinigung der Freunde 4) Yeliz Gölbol 5) Serena Oechsle 6) Beate Aicher 7) Natalia Sergienko 8) Jessica Fleischhacker 9) Markus Rombach.
Von links nach rechts 2. Reihe: 10) Wolfgang Schwark, Rektor der Pädagogischen Hochschule 11) Werner Nagel 12) Andreas Hirling 13) Nicolai Balkow 14) Ulrich Kirchgäßner 15) Ruth Michalek 16) Christian Engler 17) Lothar A. Böhler, Vorsitzender der Vereinigung der Freunde.

le" von Andreas Hirling, „Positionen und Stücke der deutschen Gegenwartsdramatik. Analyse und didaktische Zugangsweisen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1" von Michael Löffler.

Eine DAAD-Auszeichnung für herausragende akademische Leistungen und soziales Engagement wurde an Natalie Sergienko verliehen (siehe dazu auch das Interview auf S. 38). Die Dissertation von Dr. Werner Nagel mit dem Titel „Experimentelles Lernen in der ökonomischen Bildung der Sekundarstufe I" wurde mit einem von der Sparkasse Freiburg gespendeten Preis als beste Arbeit des Jahres 2006 gewürdigt. Der 2007 zum dritten Mal vergebene Landeslehrpreis ging an Dr. Ruth Michalek und Ulrich Kirchgäßner vom Fachbereich Erwachsenenbildung für die Konzeption der Studieneinstiegsphase „STEP" zur Förderung eines effizienten und motivierenden Studieneinstiegs (siehe dazu ph-fr 2007/2).

Der Feierlichkeit und ihrem markanten Programm angemessen, erfuhren die Eröffnungsgäste zwischen den Redebeiträgen und den Preisverleihungen eine weniger sprachliche als von physischer Präsenz erwirkte Überraschung, als mit dem Einsatz des musikalischen Beitrags unvermittelt Studierende des Fachs Sport sich aus ihrer Mitte erhoben und ihre Bewegungsperformance langsam auf die Bühne zusteuerten. Alles in allem, wieder einmal mehr, ein gelungener Auftakt zum Studienjahr 2007/2008.

Johannes Lebfromm

Soziales Engagement und herausragende wissenschaftliche Leistungen

Interview mit der DAAD-Preisträgerin Natalia Sergienko

Der DAAD-Preis wurde vor über 10 Jahren vom Deutschen Akademischen Austauschdienst mit dem Ziel eingeführt, einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln, dass sich in unserem Land tausende von ausländischen Studierenden aufhalten und zum Teil mit hervorragenden Leistungen ein Studium absolvieren. Und dies, obwohl zu den akademischen Anforderungen die Herausforderungen der sprachlichen und sozialen Integration hinzukommen. Die Kriterien für den Preis umfassen deshalb auch nicht „nur" herausragende akademische Leistungen, wichtig ist auch der Nachweis sozialen Engagements. Die Pädagogische Hochschule Freiburg verleiht diesen Preis, der mit 1.000 € dotiert ist, seit 2001.

2007 hat Natalia Sergienko aus St. Petersburg, auf Vorschlag von Ingelore Oomen-Welke, den DAAD-Preis erhalten.

ph-fr: Sie haben gerade ihr Examen im Bereich Lehramt für Grund- und Hauptschulen in den Fächern Deutsch, Heimat- und Sachunterricht sowie Biologie mit sehr guten Noten abgelegt. Dies war aber nicht das erste Mal, dass Sie sich in einer solchen Situation befunden haben?

Nein, ich habe bereits an der Staatlichen Universität St. Petersburg an der Philologischen Fakultät Deutsch und Englisch studiert und ein fünfjähriges Studium mit Diplom abgeschlossen.

Für uns ist es nun sehr interessant, Sie besser kennen zu lernen und etwas über Ihr Leben und Ihre Erfahrungen in den unterschiedlichen Systemen zu erfahren.

Also geboren bin ich in der Ukraine, aber dort habe ich nur etwa ein Jahr gelebt. Dann sind meine Eltern nach St. Petersburg umgezogen. Dort bin ich auch in die Schule gegangen, eine Schule mit Schwerpunkt Deutsch, d.h. wir hatten einfach mehr deutschen Sprachunterricht, als Schüler in anderen Schulen, und dies schon ab der zweiten Klasse. Ansonsten war es eine ganz normale Mittelschule, an der man dann auch die Hochschulreife erwirbt. Da es sich bei uns um ein eingliedriges Schulsystem handelt, ist die Mittelschule keine Realschule, wie man aufgrund des Namens gerade in Deutschland denken könnte, sondern sie steht ab Klasse 4 bis Klasse 11 zwischen der Primarschule und dann letztlich der Universität. Sie ist gewissermaßen die Sekundarstufe, wobei sich bei uns beide, die Grundstufe und Sekundarstufe, in einem Gebäude befinden.

Wie ist es weitergegangen? Konnten Sie dann gleich mit dem ‚Attestat über die mittlere Bildung' an die Uni gehen?

Nein, nach den Abiturprüfungen mussten wir, um einen Studienplatz zu bekommen, die Aufnahmeprüfungen bestehen und das war wirklich schwierig: Es wurde sehr stark ausgesiebt, sehr viele sind durchgefallen. Die Vorbereitung auf diese Aufnahmeprüfungen ging schon in der letzten, der 11. Klasse los. Wir mussten zusätzliche Stunden nehmen, da die normalen Schulstunden nicht ausreichend für eine optimale Vorbereitung waren. Das hat sehr viel Zeit, Mühe und Geld gekostet.

Natalia Sergienko, DAAD-Preisträgerin.

Wie kam es dann zu Ihrer Entscheidung Deutsch zu studieren?

Das kam eigentlich schon in der zweiten Klasse durch den Schwerpunkt „Deutsch". Es hat mir einfach Spaß gemacht und ich hatte nie Probleme mit dem Fach. Dann, in der 7./8. Klasse, kam der erste Austausch mit einer deutschen Schule in München. Das hat sehr viel gebracht, die deutschen Schüler kamen dann auch nach St. Petersburg und es haben sich Freundschaften gebildet. Später habe ich dann in Deutschland in einem internationalen Jugendlager der „Aktion Sühnezeichen" gearbeitet, wir haben Kriegsgräber gepflegt und das gleiche gab es dann auch wieder in St. Petersburg, weil es da auch ganz viele Kriegsfriedhöfe gibt. So ging es immer wieder hin und her.

Ich hatte dann vor, in St. Petersburg nach Abschluss meines Studiums in Deutsch zu promovieren und beabsichtigte zur Materialsammlung mit einem DAAD-Stipendium nach Deutschland zu kommen. Aber es kam anders: Im letzten Semester nahm ich an einem Austauschprogramm mit der Universität Freiburg teil. Das war ein Blockseminar innerhalb der Germanistik, an dem auch Studenten anderer Austauschprogramme der Universität sowie Deutsche teilnahmen. Hier habe ich dann meinen zukünftigen Mann kennen gelernt und er war dann der eigentliche Grund, warum ich endgültig nach Freiburg gekommen bin – das hat sich alles wunderbar (sehr schnell und romantisch) ergeben.

Den DAAD-Preis haben Sie, Frau Sergienko, aber nicht nur wegen Ihrer akademischen Leistungen, wegen Ihres guten Examens bekommen, sondern weil Sie sich auch sozial engagiert haben, insbesondere auch während Ihres Studiums an unserer Hochschule.

Also ich habe neben dem Studium hier in einem Kindergarten mit Migrantenkindern gearbeitet, ein Kindergarten, der einen Anteil von 95 % ausländischen Kindern hat. Dort war ich Sprachlehrkraft und habe ganz einfach versucht, den Kindern Deutsch beizubringen.

Gab es da auch Kinder aus ihrem eigenen, dem russischen Sprachraum?

Ja, viele russische, aber auch ukrainische und aus anderen Ländern. Die meisten Kinder sind aber schon hier in Deutschland geboren, aber einige doch noch in Russland bzw. den GUS-Staaten. Die Arbeit mit den Kindern hat mir sehr viel Freude bereitet und hat mich sehr stark auch persönlich weitergebracht.

Das zeigt deutlich, wie bei Ihnen die hinsichtlich des DAAD-Preises geforderten Kriterien der fachlichen wie sozialen Kompetenz erfüllt sind. Wie bewerten Sie den Preis für sich selbst, welche Rolle spielt er für Sie persönlich?

Also erstens kam der Preis sehr überraschend! Er ist eine große Ehre für mich, ein wirklich unerwartetes, sehr positives Moment für mein Selbstwertgefühl: Für mich ein Zeichen, dass ich schon einiges erreicht habe, dass ich auf dem richtigen Weg bin und in die sich jetzt abzeichnende Richtung weiterarbeiten kann.

Frau Sergienko, Sie haben Ihre Motivation und Ihre Arbeit mit eher kleinen Kindern in Kindergarten, Vorschule und Grundschule geschildert. Wie kam es zu Ihrem Entschluss, ein Zweitstudium an unserer Hochschule zu absolvieren und nicht eine Karriere z.B. in der Wirtschaft, die Sie zweifellos auch hätten machen können, anzustreben?

Ich habe schon in St. Petersburg unterrichtet und als ich dann nach Freiburg kam, habe ich an einer Sprachschule gearbeitet, auch mit Erwachsenen. Dann hatte ich in der Schule „Römerhof" die Gelegenheit, mit Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien zu arbeiten. Zeitgleich kam dann auch noch der Kindergarten hinzu, so dass ich in Ruhe entscheiden konnte, ob ich im Bereich der Erwachsenenbildung oder mit Jugendlichen oder eben mit kleinen Kindern arbeiten möchte. Und so kam es, dass ich für mich entdeckt habe, dass es unglaublich spannend und herausfordernd ist, mit kleinen Kindern zu arbeiten. Und dadurch, dass mein russisches Lehrerexamen hier nicht anerkannt wird, habe ich noch einen deutschen Abschluss gebraucht und so habe ich mich dann für die PH entschieden.

Und wie sehen Ihre weiteren Pläne jetzt aus?

Ja, zunächst habe ich die Gelegenheit, meine Dissertation bei Ingelore Oomen-Welke zu schreiben. Wenn ich diese beendet habe, werde ich dann möglicherweise ins Referendariat gehen oder meine wissenschaftliche Arbeit weiter fortsetzen. Aber in jedem Fall werde ich im Bereich der Elementar- und Grundschulpädagogik weiterarbeiten.

Das heißt, vor diesem Hintergrund der Verbesserung der Situation insbesondere der Migrantenkinder – aber auch ganz allgemein - sehen Sie für sich auch Möglichkeiten, als Dozentin an einer Pädagogischen Hochschule?

Ja, das hoffe ich, weil man eben an einer Hochschule schon mehr bewegen kann.

Kurz berichtet

Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache"

Doppeldiplom mit der Universidad de Antioquia (Kolumbien)

Am 22.1.2008 unterzeichneten der Rektor der Pädagogischen Hochschule, Prof. Dr. Wolfgang Schwark, und der Dekan der Kommunikationswissenschaftlichen Fakultät der Partneruniversität in Medellín, Prof. Dr. Edison Neira Palacio (links im Bild), eine Vereinbarung über einen neuen Studiengang mit gemeinsamem Abschluss. Die Universidad de Antioquia baut in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule den viersemestrigen Master-Studiengang „Interkulturelle Sprachwissenschaft: Deutsch als Fremdsprache" auf. Die kolumbianischen Studierenden werden ein Semester an der Pädagogischen Hochschule Freiburg verbringen und können sich hier auf ihre Sprachprüfung vorbereiten, ein Praktikum absolvieren, an Lehrveranstaltungen zur Landeskunde und zur Sprach- und Literaturwissenschaft teilnehmen, zu Fragen der Interkulturalität arbeiten oder ihre Masterthesis verfassen. Sie erhalten dann neben ihrem kolumbianischen Abschluss „Maestría" auch ein Master-Zeugnis der Pädagogischen Hochschule, das im gemeinsamen europäischen Hochschulraum gültig ist („Doppeldiplom"). Es wird sich um den ersten postgradualen Studiengang „Deutsch als Fremdsprache" handeln, der in einem südamerikanischen Land angeboten wird.

Helga Epp

Seit 25 Jahren vielseitige Stärkung der Hochschulbelange

Ein Gespräch mit Lothar A. Böhler, dem Vorsitzenden der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V.

Lothar A. Böhler, Vorsitzender der Vereinigung der Freunde der Hochschule.

ph-fr: Die Geschichte der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. beginnt 1983, eine Zeit, in der das Profil der Pädagogischen Hochschule verstärkt nach außen dargestellt werden sollte. Herr Böhler, Sie sind seit Ende 1999 Vorsitzender der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule. Hat die Vereinigung zur Profilschärfung beigetragen?

Die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule hat seit ihrem Bestehen sehr wohl zur Profilschärfung der Hochschule beigetragen. Gerade die Verankerung von Menschen und Personen außerhalb der Hochschule in die Hochschule hinein trägt dazu bei, dass Erziehung, Bildung und Forschung transparent und in gegenseitiger Verantwortung wahrgenommen werden. Dies geschieht über die Vereinszwecke und darüberhinaus über viele Veranstaltungen, die von der Vereinigung finanziert, getragen und z. T. auch mitgestaltet werden.

Die Vereinigung der Freunde ist ein eingetragener Verein. Welchen Vereinszweck hat die VdF?

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit. Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke.

Was bedeutet die Arbeit als Vorsitzender der Vereinigung für Sie persönlich?

Mir macht die Arbeit als Vorsitzender der Vereinigung seit nunmehr 9 Jahren viel Freude. Die Zusammenarbeit mit den handelnden Personen in Vorstand und Hochschule ist sehr gut. Ich habe dadurch viele Dinge neu kennen und schätzen gelernt, die deutlich machen, wie wichtig gerade in der heutigen Zeit Bildung und Erziehung sind. Dazu einen Beitrag zu leisten – im Zusammenhang mit der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen – ist für mich auch ein persönliches Anliegen.

Was wünschen Sie sich für die nächsten Jahre?

Da wünsche ich mir, dass es der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule gelingt, zum einen ihre Mitgliederzahl zu erweitern, ihre Wirkung dadurch zu erhöhen, gemeinsam mit der Stiftung der Pädagogischen Hochschule das Profil zu schärfen und dazu beizutragen, dass die Hochschule ein unverzichtbarer Bestandteil der Pädagogik, Bildung und Ausbildung in Freiburg, der Region und insgesamt in Baden-Württemberg bleibt.

David Gehle

2008 – das „Jahr der Mathematik“

Zur Umsetzung an der Hochschule

Der Satz „Mathe ist schön“ des Gießener Mathematikprofessors Albrecht Beutelspacher passt nicht schlecht zu den unten abgebildeten Plakatmotiven für das „Jahr der Mathematik“, das auch die Abteilung Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchführen wird. Gemünzt ist er allerdings auf das sich einstellende Glücksgefühl, wenn nach langem Probieren eine mathematische Berechnung auf einmal in funktionaler Perfektion aufgeht. Ein weiterer Bezug zur Schönheit wird durch die synästhetische Wahrnehmung mathematischer Berechnungen und auf ihnen beruhender Modelle im Mathematikum Gießen hergestellt, das sich der konkretisierenden Vermittlung von Mathematik verschrieben hat.

Das Anliegen, Kindern und Jugendlichen mit wahrnehmbaren Realitätsbezügen neue Zugänge zum Fach zu schaffen, hat sich auch das Institut für Mathematik und Informatik und ihre Didaktiken an der Pädagogischen Hochschule (kurz: MID) auf die Fahnen geschrieben und bereits im vergangenen Jahr mit der Universität Dortmund und dem Cornelsen-Verlag den Forschungsverbund „Kosima“ gegründet. Dieses Projekt sowie Unterrichtskonzepte mit Neuen Medien in der Mathematik im Rahmen des Lehrerfortbildungspojekts „T³ Deutschland“ waren jeweils Thema einer vom Institut veranstalteten Tagung an der Pädagogischen Hochschule. In diesen Projekten werden Beispiele aus Natur und Technik, aber auch grafische Software für die Alltagsbedeutung mathematischer Beschreibungen außerhalb traditionell-immanenter Unterrichtsmethoden auf didaktische Verwendbarkeit getestet und bekannt gemacht, Phänomene, die nicht nur Schüler/innen zum Staunen bringen (www.kosima.uni-dortmund.de).

Das vom Bundesministerium für Forschung und Bildung ausgerufene „Jahr der Mathematik“ (www.jahr-der-mathematik.de) ist für die Professoren Bärbel Barzel und Timo Leuders vom MID, die den „Kosima“-Projektstandort an der Pädagogischen Hochschule leiten, ein willkommener Anlass, mit neuen Methoden stärker in die Öffentlichkeit zu treten. In Kooperation mit der Breisacher Realschule wurde als Auftakt die Wanderausstellung des Gießener Mathematikums in der Breisacher Stadthalle unter dem vielsagenden Titel „Mathematik aufräumen“ am 11.2. von Timo Leuders eröffnet.

Dass viele Altersstufen berücksichtigt werden, belegt eine geplante Veranstaltung für Pädagog(inn)en und für Kinder im Vor- und Grundschulalter unter Zusammenarbeit mit der Kinderuniversität Freiburg. Die Studierenden der Mathematik an der Pädagogischen Hochschule können im Mai bei einer Exkursion nach Gießen im Mathematikum mit über 100 Exponaten und einem Austausch mit ihren Urhebern methodischen Antrieb zur „Mathematik zum Anfassen“ erfahren. Neben weiteren Programmpunkten wie einem Plakatwettbewerb, bei dem die beste grafische Umsetzung mathematischer Inhalte im Sinne eines fachübergreifenden Aha-Effektes prämiert werden soll, wird das MID beim Sommerfest der Hochschule „mit Allen rechnen“. Das Institut beteiligt sich mit wirkungsvollen Inszenierungen der Mathematik daran, die dem Satz „Mathematik macht glücklich“, die leicht ironische Spitze durchaus nehmen können.

Wissenschaftsjahr 2008

Mathematik
Alles, was zählt

Maja S. Maier

Gender Theorie – praktisch für den Schulalltag

Ein Workshop für Lehramtsstudierende

Nützlich für die schulische Praxis sollte es sein, das Wissen über Geschlechterverhältnisse, das speziell den Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule in einem zweitägigen Workshop vermittelt werden sollte: Jenseits von Leistungsnachweisen und modularisierten Zeitschienen richtete sich der Workshop gezielt an die Studierenden, die sich unter der Perspektive pädagogischer Professionalisierung intensiver mit Geschlechterfragen auseinandersetzen wollten.[1]

Konsequenterweise wurde der Workshop von einem gemischtgeschlechtlichen Team durchgeführt: Gerrit Kaschuba (Tübingen) und Jörg Fichtner (München), beide mit langjähriger Erfahrung in der Leitung von Trainings für Genderkompetenz, sind gemeinsam mit den weiblichen und männlichen Studierenden der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die schlichte Tatsache, dass es sich bei den Lehrpersonen um Frauen und Männer und bei den Kindern und Jugendlichen um Mädchen und Jungen handelt, für den schulischen Alltag hat. Mit biografischen Übungen, Rollenspielen und einem Gender-Quiz wurde die Reflexion von Lehren und Lernen, aber auch von eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern angeregt. Denn Wissen allein, so die grundlegende Annahme des Workshop-Konzepts, reicht nicht aus, um Genderkompetenz zu entwickeln: Wichtig ist die Einübung von selbstreflexiven Fähigkeiten unter einer theoretisch fundierten Geschlechterperspektive, die dann die systematische Reflexion von Inhalt und Didaktik, von Methodik und Lernsetting ermöglicht.

Die Studierenden diskutierten geschlechtsbezogene Unterrichtssituationen ebenso wie die stereotype Aufbereitung von Lerninhalten in Schulbüchern und versuchten jeweils am konkreten Beispiel, eigene geschlechterreflexive Lösungen zu finden. Denn wenn Geschlechterdifferenzen (auch und vielleicht sogar in besonderer Weise) in schulischen Interaktionen hergestellt werden – im Sinne eines „doing gender" – und dabei das Denken in den binären Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert wird, stellt sich für Lehrpersonen schließlich die Frage immer wieder neu, wann es sinnvoll ist, Geschlechterunterschiede im Unterricht zu thematisieren (also die Differenz herzustellen) und wann die Annahme von Unterschieden besser zurückgewiesen oder durchkreuzt werden sollte.

> „Was ich (...) erhalten habe und sowieso viel höher schätze als theoretisches Fachwissen, sind viele neue Denkanstöße bezüglich meiner Geschlechterwahrnehmung. Außerdem ist mein Interesse für das Thema Gender geweckt!"

Ein übergreifendes Anliegen des Workshops war es, die Kluft zwischen den hochspezialisierten Debatten einer international und disziplinär ausdifferenzierten Forschungslandschaft der Gender Studies einerseits und den alltagspraktisch wirkenden Geschlechterdifferenzen und Stereotypen andererseits, mit denen sich angehende Pädagoginnen und Pädagogen auseinandersetzen müssen, zu überbrücken: Dass die Beförderung von Geschlechtergerechtigkeit in den letzten Jahren wieder stärker als Bildungsauftrag wahrgenommen wird, folgt der europäischen Selbstverpflichtung zur politischen Strategie des „Gender Mainstreaming", die auf Herstellung von Chancengleichheit von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen zielt. Auch die PISA-Ergebnisse zeigen, dass Geschlechterfragen noch stärker als Querschnittsperspektive in das Arbeitsfeld Schule integriert werden müssen. Genderkompetenz wird so zu einer noch bedeutsameren Schlüsselqualifikation.

Für die Pädagogische Hochschule ergeben sich demzufolge besondere Herausforderungen: Soll die Entwicklung berufsfeldbezogener Kompetenzen bei der Neu-Konzeptionalisierung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses der zentrale Orientierungspunkt sein, sind pädagogische Studiengänge allgemein und die Lehrerbildung im Besonderen gefordert, den Studierenden nicht nur geschlechtergerechte Bildungs- und Berufschancen zu schaffen, sondern auch Genderkompetenzen für die jeweiligen pädagogischen Handlungsfelder zu vermitteln? Das Wahlpflichtfach Gender Studies im Diplomstudiengang konnte im Studiengang Bachelor of Arts *Erziehung und Bildung* – zumindest – in einen Wahlbereich als „Pädagogische Kernkompetenz" überführt werden: Studierende erwerben hier Kompetenzen in Forschung und Praxis, um geschlechtergerecht agieren zu können. Für andere BA-Studiengänge und das Lehramtsstudium steht eine Implementierung von berufsfeldbezogenen Gender Studies noch aus.

> „Leider konnten viele interessante und spannende Diskussionen, die sich in unserer Workshoprunde immer (irgendwie automatisch!) ergaben, nicht ausführlich geführt werden, da die Zeit einfach zu knapp bemessen war."

Nimmt man das abschließende Feedback der Workshopteilnehmer/innen zur Kenntnis, zeigt sich schon an wenigen Zitaten, dass die Studierenden die Notwendigkeit durchaus erkannt haben, dass pädagogische Professionalisierung auch die Entwicklung geschlechterreflexiver Strategien für den Schulalltag beinhalten muss – nicht zuletzt ergeben sich hier auch Impulse für die Schulentwicklung. Deutlich wird an den Studierendenaussagen auch, dass die Entwicklung von Genderkompetenz einen größeren zeitlichen Rahmen benötigt als einen zweitägigen Workshop. Auch das könnte ein Anreiz für die Hochschule sein, Geschlechterfragen verbindlich im Lehramtstudium zu verankern und bei der zu erwartenden Re-Strukturierung des Studiengangs darauf zu dringen, sie zu einem konstitutiven Bestandteil der Ausbildung zu machen.

> „Da (...) wir als zukünftige Lehrer in einer Position sind, in der wir zu einem nicht zu unterschätzenden Teil zur Sozialisation der Kinder beitragen, fände ich es gerade wichtig, ein Angebot wie diesen Workshop nicht nur für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend zu machen, sondern auch in einem zeitlich deutlich größeren Rahmen durchzuführen."

Anmerkung

1) Finanziert wurde der Workshop aus den Mitteln für „Frauenförderung, Gleichstellung der Geschlechter, Gender-Aspekt".

Maja S. Maier

Bildung in der dritten Lebensphase

Die demografische Entwicklung als Chance für Pädagogische Hochschulen?

In Medien und Politik wurden in den letzten Jahren immer neue Krisenszenarien entworfen, in denen die demografische Entwicklung als negative Folge der modernen Lebensführung, die den Zusammenhalt der Familien und der Generationen gefährdet, gedeutet wird: Überaltert, vergreist, geschrumpft sei die zukünftige Gesellschaft und deshalb arm an Vitalität – so die Prognosen. Den demografischen Wandel als Chance zu begreifen ist demgegenüber das Anliegen der von der Abteilung Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule initiierten umfangreichen Veranstaltungsreihe, die in Kooperation mit der Stadt Freiburg, der Universität, der Evangelischen und der Katholischen Fachhochschule und dem Theater Freiburg in diesem Wintersemester durchgeführt wurde.

Von den Hochschulen wurden dabei wissenschaftliche Fachtage zu ihren spezifischen Schwerpunkten veranstaltet. So auch am 16. November 2007 an der Pädagogischen Hochschule, die Bildung und Kultur unter den Bedingungen des demografischen Wandels aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtete.

Thomas Fuhr, Erziehungswissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule, zeigte anhand eigener Studien, dass an die Generation 50+ von Seiten der Betriebe deutliche Bildungserwartungen gerichtet werden, um deren „employability", sprich die Beschäftigungsfähigkeit in sich rasch wandelnden Arbeitsprozessen auch im Alter zu erhalten. Solche Bildungserwartungen können als Freiheiten, aber auch als Zumutungen erlebt werden. Hieraus ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits haben vor allem Arbeitsbedingungen, die den Interessen der Beschäftigten entsprechen, einen positiven Einfluss auf die „employability" von älteren Beschäftigten, andererseits ist das Betriebsziel im globalisierten Kapitalismus mehr denn je die Effizienzsteigerung, was in der Regel zu einer branchenübergreifenden Verschlechterung der Arbeitsbedingungen – zumindest aus Sicht der Beschäftigten – führt. Und dies trifft dann besonders die Älteren.

Dass sich der Imperativ des „Lebenslangen Lernens" auch in der dritten Lebensphase fortsetzt, zeigte die kritische Analyse von Sylvia Buchen, Erziehungswissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg: Schon als Konzept ist das lebenslange Lernen zuvorderst an ökonomische Interessen geknüpft. Unter den Bedingungen des demografischen Wandels erweisen sich die persönlichen Wünsche in der dritten Lebensphase nach Erhalt und vielleicht sogar nach Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit in besonderer Weise als nahezu deckungsgleich mit den normativen Erwartungen des Arbeitsmarktes. Für die Bildung in der dritten Lebensphase wären demzufolge erziehungswissenschaftliche Konzepte zu entwickeln, die einen Beitrag dazu leisten, dass der Ruhestand aktiv und selbstreflexiv gestaltet werden kann, ohne dass die individuellen Bedürfnisse den – für die Erwerbsphase typischen – ökonomischen Prinzipien der Effizienzsteigerung und der Erschließung von „Humankapital" unterworfen werden.

Nach diesen grundlegenden Vorträgen zur Bildung im demografischen Wandel war der Nachmittag dem Geschlechterverhältnis im Alter gewidmet – einer Lebensphase, in der sich die geschlechtsspezifischen Muster der Lebensführung angleichen und die Frauen aufgrund ihrer höheren Lebenserwartung die Mehrheit stellen. Regine Gildemeister, Soziologin an der Universität Tübingen, formulierte in diesem Zusammenhang die These, dass in den biografischen Erzählungen der Generation 60+ jedoch nach wie vor auf geschlechtstypische Muster verwiesen werde. Die Bewertung der eigenen Biografie orientiere sich – unabhängig vom tatsächlich geführten Leben, das durchaus „geschlechtsuntypisch" verlaufen sein kann – an Geschlechterstereotypien, die nicht zuletzt der innergenerationellen Verständigung diene.

Als Kontrapunkt haben Ursula Baumgardt und Ursa Krattiger, beide Schweizer Kulturwissenschaftlerinnen, anschließend aus kulturhistorischer Perspektive die kreativen Auseinandersetzungen von Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts mit dem Älterwerden analysiert. Anhand von beeindruckenden Selbstdarstellungen zeigten die Referentinnen anschaulich, dass das Älterwerden durchaus auch Möglichkeiten eröffnet, sich von normativen Erwartungen und Weiblichkeitsvorstellungen zu lösen.

Der Fachtag hat deutlich gemacht, dass durch die demografische Entwicklung nicht nur in Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung neue, spannende Fragen hervorgebracht werden, sondern auch ganz konkrete Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen: Denn die Bildungsbedürfnisse jenseits von Berufsbezogenheit und Anwendungsorientierung werden – mit der Gruppe der Älteren – zunehmen. Die Pädagogischen Hochschulen werden künftig mit einem Klientel konfrontiert sein, dessen Interessen bei der Perspektivenentwicklung der Hochschule noch stärker als bislang ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden müssen. Aus diesem Grund soll auch die Thematik der Veranstaltungsreihe im Sommersemester fortgesetzt werden.

Manuela Pluche · Doris Schreck

Hahndressur, Trapez und Tellurium

Erlebnisse der ersten Ferien auf dem Campus

Oben rechts:
Besuch in den Räumen
des PH-Radios.

Oben li u. unten:
Projekt ERDE mit
Gudrun Ringel.

Die Pädagogische Hochschule konnte ihr Konzept als familiengerechte Hochschule um einen wichtigen Bestandteil erweitern. In den Sommerferien 2007 wurde erstmals ein Ferienprogramm für Kinder von Hochschulangehörigen angeboten. Insgesamt wurden 17 Kinder im Alter von 4 bis 9 Jahren, ganztägig von zwei ausgebildeten Erzieherinnen in den Räumen der PH-Campinis betreut. Während die Kinder an den Campusferien teilnahmen, konnten die Eltern Beruf, Studium und Wissenschaft mit gutem Gewissen fortsetzen.

Das Ferienprogramm war so einfach wie gut und verknüpfte Lernen und Spielen gleichermaßen. Die Kinder wurden beaufsichtigt, konnten spielen, bekamen aber auch Wissen und Fertigkeiten vermittelt. Bei einer „PH-Olympiade" lernten sie den Arbeitsplatz bzw. Studienplatz ihrer Eltern kennen. Auf dem Weg durch die fünf Kollegiengebäude erfuhren die Kinder dabei Wissenswertes über das Studium und die Tätigkeiten ihrer Eltern. Was ist ein Kollegiengebäude? Wer hat das große Kunstwerk (Würfel) entworfen und seit wann steht es auf dem Campus? Welche Aufgabe haben der Rektor und die Prorektoren? Diese und viele andere Fragen konnten die Kinder bei einem persönlichen Besuch im Rektorat stellen.

Das Projekt ERDE bei Gudrun Ringel diente dazu, das Interesse für die Geographie zu wecken oder zu vertiefen. So erfuhren die Kinder einiges über die Gestalt und den Aufbau der Erde, dabei „wagten" sie auch einen Blick in das Erdinnere und in einen Vulkan anhand von Modellen. Die Untersuchung verschiedener Gesteine führte die Kinder zu Fragen ihrer Entstehung. Die Betrachtung einiger Fossilien und deren Einordnung ließ sie die zeitliche Dimension geologischer Prozesse ahnen. Auch versuchten sie, die Entstehung von Tag und Nacht sowie von Jahr und Monat mit Hilfe eines Experimentes (Globus und Overhead) und eines Telluriums zu verstehen. Es bestand auch die Möglichkeit, eine Landschaft im großen Sandkasten mit Modellbaumaterialien selbst zu gestalten.

Einen ganzen Projekttag verbrachten die Ferienkinder im HTW-Gebäude bei Anne-Marie Grundmeier. Dabei kamen sie in Berührung mit zwei fachpraktischen Disziplinen: Haushalt und Textil. Unter der fachlichen Betreuung von zwei Studentinnen begann der Tag mit einem Obstteller und endete mit zwei gefilzten Wandobjekten. Die Kinder nahmen Teil an Bewegungsspielen mit Textilien und bereiteten sich mittags gemeinsam eine Mahlzeit zu: Pizza mit Belag nach Wunsch, Salat und Milchmixgetränk mit Eis waren ganz nach ihrem Geschmack. Am Nachmittag wurde in der Textilwerkstatt gefilzt. Nach der Geschichte „Mäuserich Frederick" von Leo Lionni fertigten die Kinder ihre eigenen Mäuse aus Filzwolle und integrierten diese in zwei farbig zu gestaltende Wandteppiche, die mittlerweile die Räumlichkeiten der PH-Campinis schmücken.

Am 13.8. morgens stürmten die Kinder zum Projekttag zu Sabine Karoß und Petra Plata in die PH-Turnhalle. Dort fanden sie eine Halle vor, in der die unterschiedlichsten Gerätearrangements von den beiden Lehrkräften und zwei Studentinnen aufgebaut worden waren. Im Verlauf des Vormittags wurden alle Geräte ausprobiert: Es wurde gestützt, gehangelt, gerollt,

Links: Auf dem Natur-Erlebnispfad in Hinterzarten.

Unten li.: Sport-Tag mit Sabine Karoß und Petra Plata in die PH-Turnhalle

Unten re.: Kinder-mit-mach-Circus-Tage bei HERAS Circus.

geklettert, gesprungen und balanciert. Nachmittags war dann freie Spielzeit auf der Wiese vor der Turnhalle angesagt. Die schon etwas müden Kinder nutzen Schläger und Bälle, fuhren Pedalo und versuchten sich im Stelzenlaufen.

... und weiter geht's

Am 21. August besuchten die Kinder Matthias Baumann in den Räumen des PH-Radios. Zunächst gab es ein gemeinsames Spiel: „Flüsterpost". Durch dieses Spiel konnte die Eigendynamik und Störanfälligkeit bei der Übertragung von Botschaften gezeigt werden. Die Kinder besichtigten das Studio und die Schnitträume und durften natürlich auch selbst mit den Geräten (Mikrofone, Mischpult) experimentieren und arbeiten. Nach anfänglichem Spiel mit der Radiotechnik stellte sich schnell heraus, dass die Kinder nicht nur spielen, sondern auch produzieren wollten! Es wurde ein Beitrag über die Eltern geplant. Dazu entwarfen Sie Interviewfragen, die die Eltern beantworten sollten. Die fertigen Aufnahmen wurden am Ende von allen zusammen angehört. Als Abschluss wünschten sich die Kinder noch gemeinsam vor dem Mikrofon zu singen. Mit ihrer eigenen Version von „Pipi Langstrumpf" und „Bibi Blocksberg" produzierten sie in temperamentvoller Lautstärke ihre eigene Musikuntermalung für den Beitrag.

Eine besondere Attraktion waren die beiden Kinder-mit-mach-Circus-Tage beim HERAS Circus in St. Georgen und auf dem Mundenhof. Die Kinder durften einmal Circusluft schnuppern und tatkräftig eine richtige Vorführung mitgestalten. Dabei lernten sie freihändig auf dem Pony Jimmy zu reiten, ein Drehorgelspiel mit Hahn und Hund einzustudieren und Zaubereien mit einem Kaninchen vorzuführen. Die größte Sensation waren jedoch die Königsphythons sowie eine 3 m lange und 30 kg schwere Albino Boa Constrictor, die von 4 mutigen Mädchen getragen wurde. Das erlernte Circusprogramm wurde am Nachmittag den Eltern in der Manage unter großem Beifall vorgeführt.

Zwischen den Campus- und Projekttagen gab es auch immer wieder Ausflüge in die Natur. Auf dem Natur-Erlebnispfad in Hinterzarten lernten die Kinder den Naturraum Wald mit allen Sinnen aktiv zu erkunden und zu erleben.

Mit der Schauinslandbahn ging es ins Museums-Bergwerk. Mit etwas Abenteuerlust und großem Interesse konnten die Kinder die Abbauhohlräume und das gesamte Spektrum des Erzabbaus besichtigen und so etwas über die Geschichte des Bergwerkes erfahren.

Beliebte Ausflugsziele waren auch das Tiergehege auf dem Mundenhof, in dessen Gehegen teils vom Verschwinden bedrohte Tierarten wie z.B. Poitou-Riesenesel, Mangalitzaschweine und Zackelschafe bestaunt werden konnten. Gerne wurden auch einige Waldspielplätze in der näheren Umgebung unsicher gemacht!

Die Campusferienwochen waren für alle ein Gewinn: für die Kinder, die mit Freude und Spaß am Programm teilnahmen und mit vielen neuen Eindrücken nach Hause gingen und für die Eltern, die weiter studieren, forschen und arbeiten konnten und ihre Kinder für diese Zeit gut betreut wussten.

Helga Epp

Freiburger Jugendfotopreis 2007

Freiburg jenseits der Postkartenklischees

„Kontrastreiche Begegnungen" von Dominik Sackmann. 1. Preis der Altersgruppe 16 bis 19 Jahre.

Alfred Holzbrecher (l.) und Heinrich Vomstein, Vorstand der Volksbank (m.), bei der Preisverleihung.

Die Preisträgerinnen und Preisträger des Jugendfotopreises 2007.

Was fotografieren Jugendliche in Freiburg, wenn sie sich von den gewohnten Postkarten-Motiven lösen? Wie sehen sie die Stadt und ihre eigene Lebenswelt?

„Freiburg backstage" lautete das Motto des Jugendfotopreises, der in diesem Jahr zum zweiten Mal vom Arbeitsbereich Fotografie der Pädagogischen Hochschule ausgeschrieben wurde. Wenn Kinder und Jugendliche zum Fotoapparat greifen, entdecken sie ihre Welt mit neuen und originellen Perspektiven, richten den Blick auf Details und spielen mit ungewöhnlichen Sichtweisen. Dies zu fördern ist wesentliches Anliegen des Freiburger Jugendfotopreises. Die Jury durfte aus über 200 eingesandten Fotos auswählen.

Der erste Preis in der Altersgruppe 12 bis 15 Jahre ging an Lara Thoma mit einer Serie sehr origineller Personenaufnahmen und ungewöhnlicher „Bächle"-Detailaufnahmen. Den ersten Preis der Altersgruppe 16 bis 19 Jahre gewann Dominik Sackmann mit „Kontrastreiche Begegnungen", einem Foto aus dem Freiburger Hauptbahnhof. Zweite Preise gewannen Marco Ulrich, Micha Bröckling (bis 11 J.), Anna Lang, Ina Edel (12-15 J.), Miriam Meyer und Anna Kaiser (16-19 J.). Dritte Preise gingen an Lea Ulrich, Cosmea Spelleken (bis 11 J.), eine Fotogruppe des Medienzentrums im Jugendhilfswerk (12-15 J.) sowie an Friedemann Bieber und Julie Hanke (16-19 J.).

Neben diesen von der Volksbank Freiburg gestifteten Geldpreisen wurden eine Reihe von Sonderpreisen verliehen, die vom MediaMarkt, dem Reisebüro Aktivreisen, der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V., Foto Löffler und von Tobias Hauser und seinem Reisefotografiefestival Mundologia gestiftet wurden.

Fionn Große gewann ein Tagespraktikum bei einem Bildjournalisten der Badischen Zeitung und Fabian Freiburger eines bei der Firma Fachcolor Bühler.

Eberhard Claus · Klaus Wiebel

Im Land der Weihnachts-Pyramiden

miniphänomena im Erzgebirge

Wenn ein junger dynamischer Bürgermeister in seinem Urlaub im Naturparkzentrum Hohe Tauern den Exponaten unserer *miniphänomena* begegnet, kann das Folgen haben.

Im Sommer 2006 waren zwölf Exponate „zu Gast" in Mallnitz und Marcel Schmidt aus Stollberg im Erzgebirge erkannte, dass diese interaktiven Stationen als temporäre Ausstellung gut in das „Carl-von-Bach-Haus" seiner Stadt passen würden. Dieses liebevoll restaurierte historische Gebäude erinnert an einen Pionier der Werkstoffforschung und der deutschen Ingenieursausbildung. Folglich wurde ein Großteil unserer *miniphänomena* in einen Lkw verladen und am 1. November 2007 nach Stollberg gebracht. Schon am nächsten Abend hatte die dortige Stadtverwaltung Ehrengäste zur Einweihung eingeladen, die nicht nur die Begrüßungsreden über sich „ergehen" ließen, sondern sich gleich neugierig mit den Phänomenen beschäftigten.

Überall in Stollberg werben Plakate für den Besuch der Freiburger *miniphänomena*.

Foto: Brigitta Wiebel

Klaus Wiebel

Interaktivní nemecká výstava

Interaktive deutsche Ausstellung: Physik on Tour in Pilsen

Pilsen (CZ), 21. September 2007, 9:00 Uhr: Der Pavillon in der Křižíkovy sady unterhalb des Pilsener Hauptplatzes öffnet seine Pforten. Drinnen stehen 20 Physik-Exponate, zusammengestellt aus der Wanderausstellung „Physik on Tour" und der *miniphänomena* der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ein paar neugierige Morgenspaziergänger schauen vorsichtig herein. Zehn Minuten später „rollt" die erste Schulklasse an. Angeführt von einer mutigen Physiklehrerin betrachten sie die Geräte äußerst gelassen. Nur einigen gelingt es nicht ganz, ihre Neugier zu verbergen. Wenig später „brummt der Bär". Klasse um Klasse strömt in den 100-qm-Pavillon und bei einer zeitweiligen Besucherzahl von über 80 bekommen die Betreuer fast Platzangst.

Gegen 14 Uhr normalisiert sich die Situation und wir, Thomas Zahn (Chemie), Wendelin Claus und Klaus Wiebel (Physik), atmen durch. Am Freitagnachmittag und am Samstag können wir in Ruhe den interessierten und neugierigen Besucher(inne)n (meist sind zwischen 20 und 40 Personen gleichzeitig da) auf Wunsch die Experimente vorführen, ihnen die Scheu nehmen und sie zum Selbsttun ermuntern, und bei Bedarf auch etwas erklären.

Viele Leute aus Pilsen lassen sich auf unser Angebot ein, beschäftigen sich intensiv damit und suchen das Gespräch mit uns: 600 km! Von so weit her kommt ihr? Und warum macht ihr so was? (Ja, warum eigentlich?) Und wer hat die Sachen entwickelt und gebaut (die Physik-Kollegen Claus, Wiebel und Wissert mit Studierenden und Lehrlingen!). Die große Mehrheit der Besucher und Besucherinnen kommt aus Pilsen und dem Umland, sie freuen sich, dass alle unsere Anleitungen in ihre Sprache übersetzt sind. Doch es kommen auch etliche Touristen herein, die ihren Stadtbummel für eine Stunde für die Bildung unterbrechen, die meisten aus den Nachbarländern Sachsen und Thüringen („Nu gugge ä mal hierhär!"), aber auch eine ganze Großsippe aus der Schweiz, die dankbar ist, dass wir die deutschen Beschreibungen nicht abmontiert haben.

Den schönsten Beweis für die Sinnhaftigkeit unseres Einsatzes liefern uns viele „Wiederholungstäter": Schüler/innen, die noch am ersten Vormittag „obercool" zurückhaltend waren, kommen später mit Freunden und Familien mehrfach herein und treten dann schon als kleine Experten auf.

Großartig funktionierte die engagierte und freundschaftliche Zusammenarbeit in der Organisation vor und während dieses Festivals, das die tschechische Organisation „CESKA HLAVA" (Der Tschechische Kopf) unter dem Titel „Wissenschaft in den Straßen" veranstaltet. Es findet jährlich je einmal in Prag, Pilsen und Brünn statt. Unsere Beteiligung, zu der wir seit Januar letzten Jahres von der Koordinatorin Blanca Müller eingeladen sind, finanziert der Deutsch-Tschechische Zukunftsfond in Prag.

Die unvoreingenommenen freundlichen Begegnungen und Gespräche mit den Bürger(inne)n Pilsens und der Umgebung (etliche sprechen etwas Deutsch, andere Englisch, weitere lassen sich helfen von unseren zwei charmanten Dolmetscherinnen) empfinden wir nicht nur als einen Beitrag zur Popularisierung der Naturwissenschaft Physik, sondern - mindestens ebenso wertvoll - als einen erfreulichen Beitrag zur Verständigung zwischen den Völkern und Ländern Europas.

Klaus Wiebel

The Show will go on

Freiburger Physikbühne hat den ersten „Generationswechsel" bestanden

Anfang 2005 kam in der Abteilung Physik die Idee auf, bei den „Science-Days" für Kinder von vier bis acht Jahren in Rust nicht nur einen Workshop anzubieten, sondern auch eine Bühnenvorführung mit physikalischen Phänomenen zu gestalten. Vier engagierte Studierende aus dem Kreis der „AG Klex" fanden sich zusammen und trainierten, bis sie im Juni ein bühnenreifes Programm darbieten konnten: Maren Bonet, Daniel Fröning, Sarah Götz und Anne Wombacher wurden in einem „ranking" bei den Science-Days für Kinder an erster Stelle genannt.

Zwei aus dem Kleeblatt beendeten das Studium und das Duo Fröning & Götz führte die Arbeit fort. Nach einer Vorstellung im Großen Hörsaal im Januar 2007 (s. PH-FR 2007/1) mit anschließend mehr als 1300 Anmeldungen von Schulkindern und zwei ausgebuchten Veranstaltungen im Mai war klar, dass diese Initiative der Abteilung Physik weiterleben muss. Dem Ruf nach „Nachwuchs" folgten Sven Ernst, Andreas Trautmann und Viktoria Weber. Bei den Science-Days im Herbst im Europapark traten das bewährte und das neue Team abwechselnd auf und begeisterten erneut Veranstalter und Publikum mit einem inzwischen weiter entwickelten Programm.

Im Oktober 2007 nun traten die Mitgründer und „prägenden Ersten" der Freiburger Physikbühne, Daniel Fröning und Sarah Götz, ab, um sich dem Abschluss ihres Studiums zu widmen. Sie inszenierten dies (man arbeitet schließlich an „shows") standesgemäß mit der Übergabe des Logbuches am PH-Würfel. Die neue Besetzung durfte sich dann gleich am 16. November wieder im Großen Hörsaal mit einer neuen Vorstellung präsentieren. Auch diesmal belohnte die Begeisterung des überwiegend kindlichen Publikums die Arbeit der Gruppe.

À propos „überwiegend kindliches Publikum": Von der Grundschule St. Peter im Schwarzwald kam kürzlich eine Gruppe von 30 Zuschauern, von der mehr als die Hälfte erwachsene „Begleitpersonen" waren. Sie wollten sich das Erlebnis ihrer Kinder nicht entgehen lassen. Vielleicht sollte sich die Freiburger Physikbühne doch weiter öffnen und auch Angebote für „große Kinder" machen?

Übergabe der „Show" an die nächste „Generation". Von l.n.r.: Viktoria Weber, Andreas Trautmann, Sven Ernst, Klaus Wiebel, Daniel Fröning, Sarah Götz. Foto: Wolfgang Ihra

---

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 17

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

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

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

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 18

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

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

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

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Band 19

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

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

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

Alexandra Eckert · Frithjof Schuster · Fabian Karg

Geographicus – In zwei Stunden die Erde erkunden

Ein Projekt für Grundschulkinder

In der Abteilung Geographie wird seit vier Semestern im Rahmen des Sachunterrichtsmoduls (Modul 2b – Projekte) die Veranstaltung „Geographicus (Geographie für die Grundschule)" durchgeführt. Sie findet unter der Leitung von Gudrun Ringel statt und wurde gemeinsam mit Studierenden konzipiert und aufgebaut.

Zu den Zielen gehört vorranig das Wecken des Interesses von Grundschülern für Fragestellungen der Geographie ebenso wie die Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler/innen Experimente sorgfältig nach Anweisungen durchzuführen. Der Unterricht soll zu ausgewählten Themen des MNK-Unterrichts u.a. durch die in den Bildungsplänen festgelegten geowissenschaftlichen Experimente unterstützt werden. Lehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt Grundschule sollen befähigt werden, den fachlichen Hintergrund zu erfassen und sowohl sachgerecht als auch methodisch für Grundschüler/innen aufzubereiten.

Geographicus richtet sich an Schüler/innen der Klassen 3 und 4. Jeweils eine Klasse besucht freitags die Pädagogische Hochschule. Die Teilnehmenden kommen aus Schulen von Weil am Rhein bis Lenzkirch und Endingen, insbesondere aber aus Freiburger Grundschulen. Die Betreuung erfolgt durch rund 20 Grundschulstudierende in Form eines Lernzirkels.

Dazu sind acht Stationen aufgebaut, bei jeder Station haben die Kinder 10 bis 20 Minuten Zeit, um verschiedene Aufgaben zu bearbeiten. Die einzelnen Gruppen bestehen aus drei oder vier Kindern. Insgesamt dauert der Rundgang durch die Stationen ca. zwei Stunden. Da die Stationen räumlich verteilt sind und sich eine Station sogar auf dem Campus befindet, ist für Bewegung und für kurze Pausen zwischen den Arbeitszeiten gesorgt. Die Schüler/innen können so sehr konzentriert über diese doch recht lange Zeit die „Erde erforschen". Außerdem bietet die Station „Kinder der Welt" eine Ruheoase, wo in Bildbänden zu Kindern in anderen Ländern geblättert, Fotos aus fernen Ländern betrachtet, exotische Gewürze bestimmt und deren Herkunftsgebiete auf der Weltkarte gezeigt sowie spezielle Getränke gekostet werden können.

Station „Bau einer Weindfahne".

Station „Gesteine".

Station „Wasser".

Die Bandbreite der Themen reicht vom Wetter über Zeit, Gesteine, Wasser, Boden, Kartenarbeit bis zum Umweltschutz. Dabei werden zum Teil Experimente durchgeführt, Arbeitsblätter ausgefüllt, Mengen abgeschätzt, Steine geordnet und Messwerte an Instrumenten abgelesen. In der Station „Der Wasserkreislauf" wird demonstriert, was bei der Verdunstung von Meerwasser passiert. Wie viel Wasser brauchst du, um dir einmal die Hände zu waschen? So lautet die Frage bei der Station „Wasser". Die Schätzung wird dann sogleich durch einen Selbstversuch überprüft. Weiter geht es mit Experimenten zur Bodendurchlässigkeit. Hier wird erforscht, wie viel Wasser in welcher Zeit durch Kies, Sand, Blumenerde und durch Ton läuft. Dass Ton gar kein Wasser durchlässt, ist einigen Kindern neu.

Die Station „Zeit messen" zeigt anschaulich die Entstehung von Tag und Nacht sowie mit Hilfe eines Telluriums, in welche Richtung sich die Erde um die Sonne und der Mond um die Erde bewegen. Das auszufüllende Arbeitsblatt gibt dann doch oft so manches Rätsel auf. In welche Richtung dreht sich die Erde? Und wie lange braucht der Mond für eine Erdumrundung?

Spaß bereitet dann den meisten die Station „Bau einer Windfahne". Hier wird praktische Tätigkeit mit nützlichem Wissen verknüpft. So ist eine wichtige Erkenntnis, dass man die gebaute Windfahne mit Hilfe eines Kompasses erst einmal ausrichten muss, um dann die Windrichtung zu erhalten.

Bei der Station „Gesteine" geht es weniger um die Unterscheidung der Gesteinsarten (obwohl natürlich Kinder aus dem Schwarzwald oft den Granit erkennen), als um die Anordnung der verschiedenartigen Gesteine mit Hilfe von Merkmalen wie Größe, Gewicht, Farbe und Körnung. Ergänzend wird noch ein Versuch zum Kalknachweis vorgeführt.

Bei der Station „Wetter" kommt neben dem Kompass zur Bestimmung der Himmelsrichtungen auch High-Tech-Gerät zum Einsatz. Eine tragbare Wetterstation mit Windmesser und Thermometer gibt Auskunft über die Windgeschwindigkeit und die gerade herrschende Temperatur, die natürlich vorher abgeschätzt werden muss.

Die Schüler/innen erhalten also in zwei Stunden einen Einblick über eine große Bandbreite der Geographie. Das Projekt *Geographicus* wird nun um Lehrerfortbildungen erweitert, bei der die Lehrerinnen und Lehrer mehr zum Projekt der Lernstationen erfahren können.

Für uns Studierende war das Projekt insgesamt eine Bereicherung, auch dadurch, dass wir in kleinen Gruppen mit den Schüler(inne)n arbeiten konnten.

Mechthild Hesse

Give a Boy a Gun – Amoklauf an einer Schule

Das vierte englische literaturdidaktische Theaterprojekt der *PH-Playmates*

2000 Zuschauer verteilt auf sechs Aufführungen von „Give a Boy a Gun" in einer Woche: Wenn Zahlen sprechen, dann war dies die populärste der vier englischen Theaterproduktionen in den letzten vier Jahren. Weitere Schulvorstellungen hätten angeboten werden können, wenn wir mehr Kapazitäten gehabt hätten. Wenn auch die Popularität sicher in der aktuellen Thematik begründet war, so haben aber vor allem die Inszenierung der Regisseurin Susanne Franz und die schauspielerische Leistung der Studierenden überzeugt.

In der Romanvorlage geht es um den Amoklauf an einer Schule. Die jüngsten Ereignisse in Virginia/USA und Finnland, die Diskussion um den Selbstmord des Kölner Schülers, der einen Anschlag geplant haben soll und die Nachrichten zu Gewalt an deutschen Schulen sorgten für Aktualität.

Das Stück

Ausgehend von einem Schulmassaker, das mit dem Tod Garys, des einen Amokläufers (Anne Renneisen), der schweren Verletzung von Brendan, des anderen Amokläufers (Anna Pfundstein) und den durchschossenen Knien des Star-Footballspielers Sam Flach (Sarah Kleine) endet, wird in einzelnen Szenen die Frage aufgeworfen, wie es zu dieser Gewalttat kommen konnte.

Das Verhalten von Müttern (Lilian Ehret, Marlene Krämer), Beratungslehrerin (Eva Mehlmer) und Trainer (Martin Ghiraldin), Footballspielern (Christine Gundel, Mirja Kienzler, Maike Wilhelm, Andrea Rehmann) und Freunden (Sarah Nixdorff, Andrea Hirsch, Mirja Kienzler) wird auf der Bühne dargestellt. Das tägliche Mobbing an der Schule, Computer-Gewaltspiele, einfacher Waffenzugang (dargestellt in einer Szene mit Christine Gundel als Waffenhändler) und Ausgrenzung der beiden Amokläufer bringen das Fass zum Überlaufen.

Die Inszenierung von Susanne Franz bestach durch eingängige Bilder und technisch anspruchsvollen, kreativen Einsatz von Licht und Technik (Janalena Zeeb, Eva Meder).

Einen großen Anteil an der gelungenen Produktion hatten auch die eigens für den Text geschriebenen, unter die Haut gehenden Raps des Amerikaners und Hochschul-Lehrbeauftragten Reginald Anthony und der Regieassistentin Julia Ibrahim (PH-Studentin, ausgebildete Schauspielerin). Sie sorgte auch für die gesungenen Szenenübergänge mit dem von Anthony eigens geschriebenen Song „Until".

Didaktisches Konzept

Die „Playmates" sind nicht auf englisches Theater spezialisiert. Das Konzept ist ein literaturdidaktisches, das über die teilnehmenden Studierenden Auswirkungen auf den Englischunterricht an den Schulen und auf die Lese- und Spielmotivation von jungen Leuten haben soll. Die zukünftigen Lehrenden sollen angeregt werden, ähnliche Projekte in ihren Schulen anzustoßen und sich so vom Konzept des Englischunterrichts als Grammatik- und Vokabel-Paukunterricht zu entfernen.

Jedes Jahr wird aus dem riesigen Fundus der englisch-amerikanischen Jugendliteratur ein neuer amerikanischer Jugendroman im Hinblick auf aktuelles englischsprachiges Jugend- und Schultheater ausgesucht und von Studierenden in einem literaturdidaktischen Seminar erarbeitet und als Drama umgeschrieben. Alle Studierenden, die Lust an der dramatischen Umsetzung haben, werden angesprochen. Theaterkenntnisse und Vorerfahrungen sind nicht nötig. Jeder Student/jede Studentin bekommt eine Rolle oder eine Aufgabe, denn das Schreiben des Skripts wird im Seminar geübt und der Anzahl und den Möglichkeiten der Studierenden angepasst. Männliche Darsteller sind kaum zu finden, aber weibliche Darsteller erlernen auch sehr gut männliche Verhaltensweisen, Haltungen und Posen in den Theaterproben (s. Schüleraussagen). Bei „Give a Boy a Gun" hatten die Austauschstudierenden der York University/Toronto wieder großen Anteil an der Erstellung des Dramas, denn sie sind als native speakers versiert in aktueller Jugendsprache.

Kooperation mit Einrichtungen außerhalb der Hochschule

Das Carl-Schurz-Haus und das Oberschulamt als Kooperationspartner unterstützen die Arbeit der „Playmates". Sechs Wochen vor den Aufführungen bot das Carl-Schurz-Haus eine Fortbildung für Lehrer/innen der Region an, in denen Susanne Franz und ich die Lehrer/innen auf das Stück und die didaktischen Möglichkeiten vorbereiteten.

Das zuvor mit Studierenden erarbeitete didaktische Material (Plakat, Szenenauswahl, Texte zum bullying, Vokabeln zur Vorentlastung etc.) wird den Lehrern und Lehrerinnen zur Verfügung gestellt, so dass sie wiederum ihre Schüler/innen auf den Theaterbesuch vorbereiten können.

Die Lehrer/innen der Region, die an der Fortbildungsveranstaltung nicht teilnehmen, bekommen das Material durch das Oberschulamt elektronisch zugeschickt. Dieses Jahr wurde u.a. eine Szene aus dem Skript weitergeleitet, die dann auch im Unterricht gespielt wurde. Ca. 1200 Schüler der Großregion Freiburg – von Bad Säckingen bis Achern und von Breisach bis Villingen – kamen, um das Stück anzuschauen. Wie immer waren auch große Realschülergruppen dabei, die teilweise von ehemaligen Studentinnen und Studenten, die zuvor an anderen Theaterprojekten teilgenommen hatten, begleitet wurden.

Schüler- und Lehrerreaktionen

Da das Stück einen Teil der Schulwirklichkeit in aller Härte darstellt, wollten wir die Schüler/innen nicht mit den gewonnenen Eindrücken alleine lassen. Daher boten wir am Ende der drei Schulveranstaltungen an, mit den Schauspielern in unterschiedlichen Gruppen zu diskutieren. Dies hat sich als sehr interessante Maßnahme erwiesen, denn so fand ein anfänglich schüchterner, aber später immer reger werdender und intensiverer Austausch statt.

Hier ein paar Stellungnahmen von Schüler(inne)n und Lehrer/inne)n. Die Schülerbriefe stammen von einer 8. Klasse der Realschule Neuenburg.

Gary's mother (Lilian Ehret) kann Gary auch nicht helfen.

Alison (Sarah Nixdorff) versucht Gary (Anne Renneisen) zu trösten: „You're no loser, Gary."
Fotos: Mirko Bichler

Schüler/innen

H. 15 Jahre

Ich fand gut, dass sie alles so gut gespielt haben und sich richtig eingespielt haben, und dass die Studentinnen die Jungsrollen sehr gut spielten. Schlecht fand ich eigentlich nichts. Es war toll.

H. 13 Jahre

Ich fand es einfach zu verstehen. Und es war gut gespielt. Was mir gefallen hat, war, dass das Ende am Anfang war, und man das alles als Rückblende gesehen hat. Was mir nicht so gefallen hat, war, dass, während sie umgebaut haben, die Frau immer gesungen hat.

H. 13

Die Rückblende fand ich gut, weil man besser sieht, wer wer ist.
Es war gut und langsam gesprochen. Ich fand, dass die Jungsrollen von Jungs gespielt werden sollten, weil die Mädchen ein wenig übertreiben. Es war sehr gut.

Lehrer/innen

J.D. Deutsch-französisches Gymnasium

Herzlichen Glückwunsch zu der gelungenen Vorstellung heute! Den SchülerInnen hat es sehr gut gefallen. Wir haben im Anschluss im Unterricht noch darüber diskutiert. Es war ein schöner Abschluss für unsere Unterrichtseinheit.

S. S. Gymnasium Triberg

Das Stück war super und auch das Gespräch mit Frau Franz und den Schauspielerinnen war sehr interessant. Auf hoffentlich ein neues Stück im nächsten Jahr!

G. R. Waldorfschule Darmstadt

Die Aufführung war sehr beeindruckend! Habt viel geleistet! Vor allem in so kurzer Zeit! Die musikalischen Beiträge haben dem Alter der Jugendlichen voll entsprochen (war witzig, dass immer da Beifall der Schüler/innen kam und nicht bei der shop-Szene!).

Mit so viel positiver Rückmeldung geht man gerne an das nächste Stück. Denn das kommt bestimmt.

Birgit Kindler

Kismet – Ein Musical

Eine orientalische Märchennacht

Kismet spielt in Bagdad und assoziiert Erinnerungen an die orientalische Märchenwelt von 1001 Nacht. Es geht natürlich um Liebe, aber auch um ein turbulentes und amüsantes Verwechslungsspiel, bei dem sich das Schicksal, immer wieder kurz vor der Katastrophe im Spiel um Leben und Tod als „Lebensretter" einmischt. Die Geschichte rankt sich um den Poeten Hajj (Gebhard Wagner und Jakob Glaesser), seine Tochter Marsinah (Ruth Zarkovacki und Rebecca Frische) sowie um den Kalifen von Bagdad (Matthias Frietsch), den Wesir (Johannes Fellensiek) und dessen Lieblingsfrau Lalume (Julia Ruf und Elisa Denk).

Der Musik zugrunde liegen Themen des russischen Komponisten Alexander Borodin, die allerdings in ein recht „flottes" Klanggewand verpackt werden.

Das Musical von Robert Wright und George Forrest wurde 1953 als bestes Musical des Jahres ausgezeichnet und erfuhr im Juli 2007 in London ein grandioses Revival. Nun brachten im Jahr 2008 Studierende und Lehrende der Pädagogischen Hochschule das Stück auf die Bühne. Das bedeutete im letzten Sommer zunächst, dass die Chorpartien unserer Chorgröße angepasst und einstudiert werden mussten und dass die Studierenden mit dem Schauspiel vertraut gemacht wurden. Erst ab Oktober ging es mit vollem Einsatz voran: Die einzelnen Komponenten Szene, Bühnenbild, Kostüme, Technik, Gesang und Orchester wurden ausgearbeitet.

In vielen Proben entstand, wie die BZ schrieb, „ein kleines Kunststück. [...] Weil sie [die Produktion] zeigt, dass eine akademische Ausbildungsstätte trotz bescheidener Mittel ... über sich selbst hinauswachsen kann. Die Schlüsselworte lauten: Motivation und Engagement. Solches haben Birgit Kindler (Szene, Ausstattung), Viola de Galgózy-Mécher und Georg Brunner (beide musikalische Leitung) den zahlreichen Mitwirkenden offenbar regelrecht eingeimpft, denn die Begeisterung ist riesig, der Teamgeist groß und das Ergebnis, nun ja, aller Ehren wert. Die so genannte leichte Muse ist ja nun nicht gerade leicht umzusetzen – im Gegenteil: Im Grunde funktioniert so ein Stück vom Broadway der 1959er Jahre nur mit äußerster technischer Perfektion: Hohe künstlerische Qualität, prächtige Ausstattung, Glamour und nicht selten die Drehbühne waren die Ingredienzien eines Erfolges. Da ist die furchtbar uncharmante Aula der Hochschule nun der denkbar ungeeignetste Ort. Also platziert Georg Brunner das stattliche Orchester – kein Theater am Broadway würde sich mehr an die 30 Musiker leisten – seitlich links der Bühne, was aber im Hinblick auf die Verständigung mit Chor und Solisten kein Hindernis darstellt. Ebenso wie die spartanische Ausstattung der Spielfläche mit ein paar Decken als Hintergrundprospekten, Zimmerpalme und Diwan: Orient light eben ..." Gute spielerische und sängerische Leistungen werden vom Rezensenten vielen bescheinigt und dass die charmante Selbstironie fasziniert, mit der die jungen Damen des Ensembles beispielsweise Haremsatmosphäre herbeizaubern. „Es liegt ein Hauch von liebenswerter Broadway- und Orient-Nostalgie über der PH. Und natürlich jene studentische Begeisterung, die solche Abende immer so reizvoll macht, und von der man sich wünscht, dass sie in den späteren Lehrerberuf mit hineingetragen wird." (Auszüge aus der Kritik von Alexander Dick, Badische Zeitung vom 16.1.08)

In der dritten Januarwoche 2008 fanden insgesamt vier Aufführungen statt, die von knapp 1200 Personen besucht wurden – und damit war jede Vorstellung mehr als ausverkauft. Die Resonanz des Publikums war überaus positiv. Selbst die relativ lange Aufführungsdauer von drei Stunden geriet zu einer kurzweiligen Unterhaltung.

Rezeptur eines Musicals

Man nehme eine Hand voll motivierter Musik-Studierender, vermenge sie gut mit einigen Nicht-Musik-PHlern und lasse sie über zwei Semester gehen. Als Backtriebmittel nehme man ein 75-seitiges Skript, das die Masse in Bewegung bringt. Die Grundsubstanz des Kuchens besteht aus zwei Komponenten: der Musik und dem Schauspiel, die zunächst in zwei getrennten Töpfen bearbeitet werden und dann löffel- bzw. aktweise untergehoben werden. Für die Glasur des Kuchens nehme man schillernde Stoffe in allen Farbnuancen, Nähmaschinen und viele flinke Hände, die dem Kuchen seinen orientalischen Glanz verleihen. Bei diesen erlesenen Zutaten gilt es zu beachten, dass das Budget beschränkt ist. Die herbe Note dieses orientalischen Gewürzkuchens wird bestimmt durch Organisationsschwierigkeiten, Stress und eine kleine Portion Frustration, die durch eine große Portion Engagement seitens der zwei Chefköche abgeschmeckt werden. Nach einer intensiven und zeitaufwendigen Zubereitung haben sich die einzelnen Zutaten zu einer harmonischen Masse zusammengetan, viele neue, nicht nur musikalische Erfahrungen gesammelt, eine schöne Zeit miteinander erlebt und einen wohlschmeckenden aromatischen Kuchen geformt.

Constanze Acker

Katharina Schulz

Debattieren macht Spaß!

Das Seminar „Debattierclub"

Im Rahmen der Sprecherziehung nahmen wir, 16 Studierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg, in diesem Wintersemester an Marcel Hinderers Seminar „Debattierclub" teil.

Wir lernten darin die Grundregeln der Debatte nach dem Modell des bundesweiten Wettbewerbs „Jugend debattiert" kennen. Diese umfasst zunächst zweiminütige Eröffnungsreden der jeweils zwei Pro- und Kontrasprecher, gefolgt von einer zwölfminütigen „Freien Aussprache" und schließlich einer Minute Schlussredezeit für jeden Debattanten.

Wir sammelten also Argumente, formulierten Reden zur Eröffnung und feilten an den vier Hauptkriterien: Gesprächsfähigkeit, Überzeugungskraft, Sachkenntnis und Ausdrucksfähigkeit.

In ähnlicher Weise wurde an der Pädagogischen Hochschule Weingarten ein Seminar zum Debattieren durchgeführt. Durch den Kontakt zwischen Marcel Hinderer und seinem Weingartener Kollegen Ralf Schünemann entstand die Idee eines gemeinsamen Debattentages. Dafür sollten die Studierenden aus Oberschwaben nach Freiburg kommen.

Am 9.1.08 empfingen wir unsere zwölf Gäste mit einer kleinen Campus-Führung und setzten uns anschließend zusammen, um uns über die Seminarinhalte auszutauschen und natürlich, um uns besser kennen zu lernen.

Den nächsten Tag eröffneten wir mit einem gemeinsamen Seminar unter der Leitung beider Dozenten. Nach einigen Sprachübungen und letzten Verbesserungen an der Technik eröffneten motivierte Zweierteams mit jeweils einem Kursteilnehmer aus Weingarten und Freiburg auf der Pro- und Kontraseite eine interessante Debatte zum Thema: „Soll das PH-Studium nach dem BA-Modell reformiert werden?"

Am Nachmittag folgte das offizielle Kernstück unseres Treffens: zwei öffentliche Debatten zu den Themen: „Soll die neunjährige Gesamtschule zur Regelschule werden?" und „Soll die aktive Sterbehilfe in Deutschland erlaubt werden?" debattierten wiederum gemischte Teams miteinander. Die Gruppe der Zuschauer/innen wurde durch Pierre Trippel, 2006 Finalist beim Bundesfinale von „Jugend debattiert", eine elfte Freiburger Schulklasse sowie weitere Interessierte ergänzt. Alle Beteiligten waren mit Eifer bei der Sache, was das Publikum mit begeistertem Applaus belohnte. Im Publikum saß auch eine dreiköpfige Jury (Pierre Trippel, Waltraud Ziegler, Sprecherzieherin an der Hochschule, und eine Studentin aus der Seminargruppe), die die Debatten nach den oben genannten vier Kriterien bewertete.

Bei der abschließenden Rückmelderunde zeigte sich, dass alle Teilnehmenden, Dozent(inn)en wie Studierende, mit der Veranstaltung äußerst zufrieden waren. Wir waren uns deshalb einig, dass der Debattentag in zukünftigen Semestern seinen festen Platz im Seminarplan haben und abwechselnd in Freiburg und Weingarten stattfinden soll.

Wir haben viel zum Thema Debatte gelernt, konnten uns ausprobieren und immer wieder gegenseitig bei Verbesserungen unterstützen. Es hat wirklich Spaß gemacht - und vor allem war es anregend, über den Tellerrand der eigenen Hochschule zu schauen.

Helga Epp

Erste Ehrenpromotion an der Pädagogischen Hochschule

Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Fend

Bei einem Festakt verlieh Rolf Plötzner, Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaften, am 25.1.2008 die Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Helmut Fend. Dies war die erste Ehrenpromotion an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, sozusagen ein Festakt zum 30-jährigen Jubiläum, denn 1978 trat die Promotionsordnung an der Hochschule in Kraft. Im zurückliegenden Zeitraum wurden insgesamt 115 Promotionsverfahren erfolgreich abgeschlossen. Im Laufe der Zeit wurden die klassischen Einzelverfahren mehr und mehr von Forschungs- und Nachwuchskollegs abgelöst. Beispiele für entsprechende Verbünde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sind: FuN-Kolleg „Hauptschule", „Lernaufgabenforschung in schulischen Kontexten", „Erklären können", „Lernen für die Wissensgesellschaft – Methoden erfolgreichen Lernens mit digitalen Medienverbünden". Hochschulübergreifende Graduiertenkollegs sind geplant. Rektor Wolfgang Schwark betonte diese Entwicklungen auch in seiner Eröffnungsrede und zog eine kleine Bilanz zum Verbleib der Doctores. Teilweise seien sie weiterhin im Schuldienst tätig, zumeist entweder in Leitungspositionen der Schulen, der Schulverwaltung oder der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung. Andere nähmen Stellen im akademischen Mittelbau der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten innerhalb und außerhalb Baden-Württembergs wahr. Einige seien als Professor/innen tätig. Die Strecke von 30 Jahren Promotionen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg lege nicht nur nahe, eine knappe Bilanz zu ziehen, sondern fordere geradezu heraus, auch einen Glanzpunkt zu setzen. Dies meine: das Promotionsrecht in seiner ganzen Breite auszuschöpfen; also nach so langer Zeit auch eine Ehrenpromotion vorzunehmen, so Wolfgang Schwark.

Ehrenpromotion

Warum trug die Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Helmut Fend die Ehrendoktorwürde an? Nach verschiedenen Lebens- und Arbeitsstationen in Österreich, Deutschland und der Schweiz, beispielsweise an den Universitäten Innsbruck und Konstanz, am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf, war Prof. Dr. Helmut Fend von 1987 bis zu seiner Emeritierung 2006 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich.

Seine gesamten Studien machen deutlich, dass ihn besonders zwei Forschungsfragen fesselten: die Frage des Aufwachsens bzw. der Humanentwicklung in pädagogischen Kontexten und die Frage der Wirkungen pädagogischen Handelns auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese Untersuchungen mündeten u. a. in fünf Monographien, die die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen, die Identitätsentwicklung im Jugendalter, die Bedeutung von Eltern und Freunden für die Persönlichkeitsentwicklung und den Umgang mit Schule in der Adoleszenz differenziert beschreiben. Die Einmaligkeit dieser Erhebungen setzte Helmut Fend in den 90er-Jahren mit der so genannten LIFE-Studie fort, in dem er die in der Konstanzer Längsschnittstudie untersuchten Schülerinnen und Schüler nach 20 Jahren erneut befragte.

Rektor Wolfgang Schwark (l.) Ehrendoktor Helmut Fend (m.) und Dekan Rolf Plötzner nach dem Festakt.

Zentrale Fragen waren in diesem Zusammenhang, welche Entwicklungsverläufe identifiziert werden können und welche Faktoren aus der Jugendzeit und der Zeit des Übergangs in das Erwachsenenalter einen systematischen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ausüben. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten empirischen Untersuchungen mündeten in die Formulierung einer „Theorie der Schule" und in die Konzipierung eines Qualitätsmodells von Schule. Neben einer Reformulierung der „Theorie der Schule" hat Helmut Fend in den letzten Jahren systematisch seine bisherigen Forschungsarbeiten in einen erweiterten theoretischen Kontext gestellt, indem er verstärkt auch bildungssoziologische Perspektiven mitberücksichtigt hat. So publizierte Helmut Fend im letzten Jahr die Geschichte des Bildungswesens, beschrieben als Sonderweg im europäischen Kulturraum auf der Basis bildungssoziologischer Theorien.

Rektor Schwark wies in seiner Rede darauf hin, dass die Lehramtsausbildung ohne die Forschungsergebnisse von Prof. Dr. Helmut Fend nicht zu denken wäre. Pädagogische Hochschulen seien auf eine elaborierte moderne Schulpädagogik und auf zeitgemäße Theorien sowie auf die Empirie schulischer Bildung angewiesen. Er freue sich besonders, dass die erste Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Fakultät für Erziehungswissenschaften an Helmut Fend gehe.

Dekan Rolf Plötzner machte es in einer Laudatio sehr deutlich: „Helmut Fend ist einer der bedeutendsten Bildungsforscher im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum, der aufgrund seiner differenzierten theoretischen und empirischen Analysen in hohem Maße dazu beigetragen hat, das schulische Handeln und Lernen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen besser zu verstehen so-

wie Bedingungsfaktoren der Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in ihrer Komplexität zu beschreiben. Seine Arbeiten haben nicht nur das Denken und Handeln vieler Studierender und Wissenschaftler/-innen geprägt, sondern auch einen hohen Einfluss auf die Bildungspolitik ausgeübt. So ist nicht zuletzt die Einrichtung von selbstständigen Schulen oder Schulen mit größeren Handlungs- und Gestaltungsspielräumen, eine Reform, die in allen Bundesländern seit mehreren Jahren zu beobachten ist, u.a. auf die theoretischen und empirischen Arbeiten von Helmut Fend zurückzuführen".

Die Verleihung der Ehrendoktorwürde einer Pädagogischen Hochschule, so Plötzner weiter, sei mehr als gerechtfertigt. Gerade für die Ausbildung von Lehrpersonen seien seine theoretischen und empirischen Analysen von großem Gewinn. Sie beschreiben Inhalte, die für die zukünftigen Lehrpersonen von zentraler Bedeutung sind, nämlich: Wie können produktive Lernumgebungen für eine optimale Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden und welchen Einfluss haben Lehrpersonen auf die Erreichung einer hohen Schulqualität.

Verleihung der Ehrennadel an Albert Maier

Festakt für den Gründungsvorsitzenden der Vereinigung der Freunde der Hochschule

Am 27.11.2007 verlieh Rektor Wolfgang Schwark die Ehrennadel an Albert Maier, Senator e. h., für sein besonderes Engagement für die Pädagogische Hochschule.

Albert Maier hatte sich 1983 bereiterklärt, als Gründungsvorsitzender für die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule e. V. (VdF) zu amtieren, um sozusagen das Verbindungsglied zwischen Stadt und Hochschule zu sein.

Als leitender Polizeidirektor war er zu dieser Zeit gerade in den Ruhestand getreten, fühlte sich mit der Pädagogischen Hochschule und deren Aufgaben in Lehre und Forschung schon immer eng verbunden und nahm die neuen Aufgaben, die sich mit der Vereinigung der Freunde verbanden, gerne an. Ihm ist es zu verdanken, dass zahlreiche Persönlichkeiten – vom Vorstandsmitglied über den Stadtrat bis hin zum Oberbürgermeister für die VdF gewonnen werden konnten.

Der Zweck der Vereinigung bestand und besteht darin, Forschung und Lehre an der Hochschule zu unterstützen, Studierende zu fördern, und internationale Beziehungen zu intensivieren. Um nur einige Beispiele zu nennen: Unterstützung wichtiger Tagungen, Zuwendungen für die jährlichen Preisverleihungen für herausragende Studierende, Finanzierung des Studios für das Hochschulradio, Finanzierung von Gastaufenthalten internationaler Studierender und vieles mehr.

Die Begabung zur Analyse und zum praktischen Handeln sowie die Begabung, auf Menschen zuzugehen, mit ihnen zu sprechen und verhandeln zu können, ist die eine Seite Albert Maiers. Die andere seine integrative Kraft und Stetigkeit. Sechszehn Jahre war er der Vorsitzende der Vereinigung. Er prägte die Vorstandsarbeit und sorgte für das notwendige Maß an Kontinuität, ohne den Wandel zu vernachlässigen.

Für seine langjährige Arbeit, seine Verbundenheit mit der Pädagogischen Hochschule und deren Förderung, die bis heute anhält, wurde er nun ausgezeichnet. Neben Dieter Merkle, der die Ehrennadel 2006 für seine Verdienste erhielt, ist Albert Maier der zweite Träger der Ehrennadel.

Albert Maier (l.) und Rektor Wolfgang Schwark nach der Verleihung der Ehrennadel.

Landeslehrpreis für die Pädagogischen Hochschulen

Auszeichnung für ein besonderes Lehrveranstaltungskonzept von Stefan Wahl

Der glückliche Preisträger Stefan Wahl.

Das Konzept stimmt! Vor drei Jahren hat Stefan Wahl den Lehrpreis der Pädagogischen Hochschule Freiburg erhalten und nun wurde ihm – neben den beiden Kollegen in Ludwigsburg – der Landeslehrpreis 2007 überreicht.

Der Landeslehrpreis an Pädagogischen Hochschulen wird seit 1995 jährlich ausgelobt. Für die Auszeichnung in Betracht kommen Lehrveranstaltungen mit didaktisch besonders gutem Begleitmaterial und Aufbau, Tutorien oder Orientierungsveranstaltungen, die geeignet sind, Studium, Prüfung und Lehre zu verbessern. Der Preis ist mit insgesamt 20.000 Euro dotiert.

Der Psychologe Stefan Wahl wurde wieder für sein didaktisches Konzept „BLIZ" ausgezeichnet. In diesem Konzept werden die Bedürfnisse der Lernenden, die institutionellen Rahmenbedingungen und die Ziele der Veranstaltung neuartig koordiniert. Die Anwendung des Konzepts hat neue Typen von Lehrveranstaltungen hervorgebracht bzw. ist unter Normalbedingungen der Lehre anwendbar: Hausmannskost für alle statt Trüffel für wendige. Die große Unterstützung der Nominierung von Stefan Wahl durch die Studierenden zeigt, so Ministerialdirektor Julian Würtenberger bei der Preisverleihung, dass Ergebnisse aus der Bildungsforschung in der praktischen Umsetzung durchaus begeistern können.

Das Konzept beinhaltet Überblicksvorlesungen, Seminare mit Lerntagebüchern, Aktiv-Seminare mit Vorbereitungsaufgaben und Seminare mit Praxisschwerpunkt: So ist es einerseits möglich, ein breites Grundwissen an sehr viele Studierende zu vermitteln (Überblicksvorlesung mit Power-Point-Präsentationen zur Vor- und Nachbereitung) und andererseits sehr arbeitsintensive Angebote (Lerntagebücher) anzubieten.

„Ich habe nichts Neues erfunden", so Stefan Wahl, „sondern die Bedürfnisse und die Rahmenbedingungen sinnvoll kombiniert."

Förderpreis Medienpädagogik

Auszeichnung für die AG „Feyelschulkids"

Die Feyelschulkids nach der aufregenden Preisverleihung in der Popakademie Mannheim.

Die Stiftung *Medienkompetenz Forum Südwest* zeichnete in diesem Jahr sieben Preisträger aus Baden-Württemberg und zwei aus Rheinland-Pfalz mit dem *Förderpreis Medienpädagogik* aus. Der mit insgesamt 6.000 Euro dotierte Preis wurde im Rahmen einer feierlichen Preisverleihung in der Popakademie Mannheim vergeben.

Einer der baden-württembergischen Preisträger des F*örderpreises Medienpädagogik* war die AG „Feyelschulkids" auf PH 88,4, dem Hochschulradio der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die „Feyelschulkids" senden jeden vierten Montag im Monat auf dem Sendeplatz der Redaktion Schule & Co.

Jungen Radiomacher/innen – 12 Kindern aus der 3. und 4. Klasse der Feyel-Grundschule in Freiburg-Ebnet – wird auf PH 88,4 eine Plattform geboten, um eigene Themen medial zu inszenieren. Die Redaktion wird unter der Leitung von Monika Löffler von den Studentinnen Alexandra Schmidt und Gesine Kulcke betreut. Ihre erste Radiosendung haben die Feyelschulkids bereits im Dezember 2005 hinter sich gebracht. Sie handelte vom Thema Sport. Zu hören gab es ein Interview mit Volker Finke und eine merkwürdige Katzensportgeschichte. Leute auf der Straße durften endlich mal ihre Meinung zum Boxen und zu anderen Themen äußern.

Die Preisträger/innen bekamen den mit 670 Euro dotierten Siegerscheck und eine Urkunde überreicht.

Mit dem *Förderpreis Medienpädagogik* honoriert die Stiftung Projekte, die Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 19 Jahren zu einem kritischen und kompetenten Umgang mit Medien verhelfen und ihnen aufzeigen, wie Medien aktiv und sinnvoll genutzt werden können.

1. Preis beim Wettbewerb „ExpoNaTe“ für die NAWIlino-Box

Naturwissenschaftliches Experimentieren in der Schule

V.l.: Leena Bröll, Jens Friedrich, Marco Oetken und Herbert Moserl (Geschäftsführer der Landessstiftung Baden-Württemberg).

Prototyp der NAWIlino-Box.

Erstmals hat die Landesstiftung den Wettbewerb „ExpoNaTe“ (Exponate aus Naturwissenschaft und Technik) ausgeschrieben und sogleich hat die Abteilung Chemie am Institut für Biologie, Chemie, Geographie, Physik der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit ihrer NAWIlino-Box die Jury überzeugt und den ersten Preis des Wettbewerbs erhalten. Der Preis ist mit 20.000 Euro dotiert und zeichnet Ausstellungsstücke, Ideen und/oder Konzepte aus, die Naturwissenschaft und Technik für Kinder und Jugendliche spannend und begreifbar machen.

Mit dem Wettbewerb „ExpoNaTe“ hat die Landessstiftung aufgefordert, kreative und innovative Lehransätze zu entwickeln, die auch dem Spieltrieb der Kinder entgegenkommen. Und gerade die NAWIlino-Box zeigt, wie spannend naturwissenschaftliches Experimentieren sein kann.

Die NAWIlino-Box wurde im Rahmen einer Promotion von Leena Bröll und ihren zwei betreuenden Professoren Marco Oetken und Jens Friedrich entwickelt. Mit der NAWIlino-Box ist die experimentelle Erarbeitung sämtlicher vom Bildungsplan 2004 vorgeschriebener naturwissenschaftlicher Themenbereiche möglich. Darüber hinaus können zu den Themenbereichen „Ohr und Schall“, „Auge und Licht“, „Trennverfahren“, „Wo Kräfte wirken“, „Feuer, Wasser, Luft und Erde“ faszinierende und motivierende Experimente durchgeführt werden.

Der Inhalt der gesamten Box umfasst knapp hundert Expermentieranleitungen. Zudem stehen Lösungsblätter sowie didaktisch-methodische Hinweise und die benötigten Materialien zur Verfügung. Das für die Aufbewahrung eingesetzte Regalsystem stammt aus einem schwedischen Möbelhaus. Die in Freiburg ansässige Filiale hat sich dankenswerterweise bereit erklärt, die Kosten dafür zu übernehmen.

Im Rahmen von speziellen Lehrerfortbildungen werden Grundschullehrkräfte in die Arbeit mit der Box eingewiesen. Im Anschluss daran erfolgt die Ausgabe der Box an die Grundschulen. Erste Rückmeldungen der Lehrkräfte sind sehr positiv: Die Box wird als große Arbeitserleichterung angesehen, da „alles sofort griffbereit“ ist. Auch die Kinder werden durch die Arbeit mit der Box in besonderem Maße angesprochen. Durch das kindgerechte und doch naturwissenschaftliche Arbeitsmaterial werden die Grundschulkinder zu kleinen Forscher(inne)n: Die Schachteln, die sich in der Box befinden, beinhalten aus Schülersicht kleine Geheimnisse, die es zu erforschen gilt.

Auf diesem Lob wollen sich die drei Preisträger natürlich nicht ausruhen. Der Gewinn des ersten Preises eröffnet die Möglichkeit, die Ausgabe weiterer Boxen zu forcieren und auch die Praxistauglichkeit sowie Nachhaltigkeit der Box in einer empirischen Langzeitstudie zu untersuchen.

Personalia

Berufungen

Dr. Thomas Martin Buck, W3-Professur Geschichte

Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Soziologie, W3-Professur für Allgemeine Soziologie an der Universität Osnabrück

PD Dr. Markus Bernhardt, Universität Kassel, W3-Professur Geschichte (Nachfolge Prof. Buszello)

Dr. Jürgen Mertens, Akademischer Rat, W3-Professur Französisch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Die ehemalige Projektmitarbeiterin bei Prof. Dr. Christa Röber, Christina Noack, hat den Ruf auf eine Professur für Sprachdidaktik an der Universität Münster erhalten.

Professurvertretung

Dr. Daniela Reimann, W3-Professur Medienpädagogik

Einstellungen

Friedhilde Mellert, Verw.-Angestellte im Zentralen Prüfungsamt, Teilzeit

Thomas Waldmann, Bibliotheksangestellter

Marcus Rehnisch, Auszubildender im ZIK für den Beruf eines Fachinformatikers/ Fachrichtung Systemintegration

Christian Davis, wiss. Mitarbeiter, Studienberatung, Teilzeit

Kerstin Pohl, Sprecherzieherin, Deutsch, Teilzeit

Marianne Bayrhuber-Habeck, wiss. Mitarbeiterin im Rahmen des von der DFG finanzierten Forschungsprojektes zur Kompetenzdiagnose (HEUREKA), Teilzeit, befristet

Dr. Elisabeth Basteck, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Deutsch, Teilzeit, befristet

Anna Luisa Alecu, Lektorin, Englisch, Teilzeit

Lauren Lewis, Lektorin, Englisch, Teilzeit, befristet

Friedemann Holder, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Deutsch, Teilzeit, befristet

Sebastian Dippelhofer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Soziologie, Teilzeit, befristet

Ulrike Wardenberg-Deutsch, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Haushalt/Textil, Teilzeit, befristet

Dr. Annette Pehnt, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Deutsch, Teilzeit

Dr. Monika May, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Biologie, Teilzeit, befristet

Janina Eva Strohmer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Pädagogische Psychologie, Teilzeit, befristet

Sandra Tell, wiss. Mitarbeiterin, EW I, Teilzeit, befristet

Rita Selz, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Pädagogische Psychologie, Teilzeit, befristet

Ines Schäfer, wiss. Mitarbeiterin, E-Lingo. Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens, Teilzeit, befristet

Laura Armbrust, wiss. Mitarbeiterin, für das Projekt „Pri-Sec-Co", Teilzeit, befristet

Dr. Walter Bauer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Theresia Budean, Verw.-Angestellte im Büro der Gleichstellungsbeauftragten, Teilzeit

Urs Frey, wiss. Mitarbeiter, Wirtschaftslehre, Projekt „Sesoko-fit" sowie als Lehrkraft für besondere Aufgaben, Wirtschaftslehre, Teilzeit, befristet

Dr. Wolfgang Ihra, Studienrat, Physik

Lars Holzäpfel, wiss. Mitarbeiter, Mathematik, befristet

Ausgeschieden

Anja Hohenberger, Sekretärin der Prorektoren

Michael Aukthun, Auszubildender im ZIK, nach Bestehen der Abschlussprüfung für Fachinformatiker

Eberhard Claus, Oberstudienrat a.e.H., Physik, in den Ruhestand

Elsa Fratzky-Guhr, Oberstudienrätin a.e.H., Haushalt/Textil, in den Ruhestand

Kurt Daubert, Studiendirektor a.e.H., Mathematik und Leiter des ZIK, in den Ruhestand

Joachim Geyer, Oberstudienrat a.e.H., Sport, in den Ruhestand

Rachel Connabeer, Lektorin, Englisch

Armin Bender, Dipl.Ing. (FH), Leiter des Technischen Dienstes

Lea Marquart, wiss. Mitarbeiterin, Deutsch

Jonas Naumann, wiss. Mitarbeiter im Projekt „Schulreifes Kind"

Sabine Schaller-Kassian, Sprecherzieherin, Deutsch

Angela Sprotte, Lektorin, Englisch, in den Ruhestand

Katja Richter, wiss. Mitarbeiterin im Rahmen des Forschungsprojektes „Repräsentative Ist-Analyse der Bildung für nachhaltige Entwicklung an den weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg"

Dr. Sven Kommer, Hochschuldozent, Medienpädagogik

Peter Huppertz, wiss. Mitarbeiter, Medienpädagogik

Renate Scherff, Verw.-Angestellte in dem EU-Projekt „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten"

Togbé Kangni, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Französisch

Ursula Baier, Verw.-Angestellte, Büro der Gleichstellungsbeauftragten

Thomas Fuhr

Norbert Huppertz verabschiedet

Norbert Huppertz, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft II, wurde zum Beginn des Sommersemesters 2007 verabschiedet. Die letzten Jahre hat Huppertz genutzt, um Forschungsprojekte zu akquirieren, die er zum Nutzen aller Beteiligten weiterhin betreut. Er führt damit sein außerordentliches Engagement fort, das er über insgesamt 35 Jahre für die Pädagogische Hochschule Freiburg zeigte. Er evaluiert die Implementierung des baden-württembergischen Orientierungsplans für Kindergärten, begleitet das Projekt „Schulreifes Kind" wissenschaftlich und leitet das EU-Projekt „Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten".

Als Norbert Huppertz im Wintersemester 2002/2003 sein planmäßig letztes Semester an der Pädagogischen Hochschule begann, schien sein Arbeitsbereich auf die schon bestimmte Nachfolge wohl vorbereitet zu sein. Das Wissenschaftsministerium ließ den Abschied jedoch nicht zu. Es hatte sich entschlossen, die Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs zu evaluieren und bis zum Abschluss der Evaluation die Besetzung aller Professuren anzuhalten, die ihr für die Lehrerbildung unabkömmlich erschienen.

Die Sozialpädagogik ist ein Ein-Professuren-Fach mit damals über 200 eingeschriebenen Studierenden im Hauptfach. Wer sollte sie betreuen und prüfen, wenn die Professur unbesetzt bliebe? In dieser Situation rettete ein zweiter Erlass die Sozialpädagogik. Professorinnen und Professoren durften ihre Dienstzeit bis zu drei Jahren verlängern, wenn die Fakultät zustimmte.

Als die drei Jahre sich dem Ende zuneigten, scheiterte die Berufung des Nachfolgers kurzfristig. Wieder war eine Vertretung nicht zu bekommen. So bat die Hochschule Norbert Huppertz nochmals um eine Verlängerung seines Einsatzes. Er stimmte wiederum zu, um dann zum Sommersemester 2007 die Geschäfte an Bernd Dollinger als Vertreter der Professur zu übergeben.

Norbert Huppertz wurde 1938 in Konzen bei Aachen geboren. Nach einem Studium der Philosophie, Pädagogik und der klassischen Philologie an der Universität Freiburg, in dem er durch die Begabtenstiftung des Cusanuswerks gefördert wurde, hat Huppertz im Jahr 1968 bei dem Husserl-Schüler Hans Reiner mit einer Arbeit zu Thomas von Aquins Glückseligkeitslehre promoviert. Danach hat er unter anderem als Lehrer in einer Schule für verhaltensauffällige Kinder gearbeitet und an der Katholischen Fachhochschule für Sozialpädagogik in Freiburg gelehrt, bevor er im Jahr 1972 einen Ruf an die Pädagogische Hochschule Freiburg erhielt, zuerst als Dozent für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, dann ab 1974 als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik.

In seinen Jahren an der Pädagogischen Hochschule hat Huppertz eine außergewöhnliche Produktivität gezeigt. Manche seiner Bücher haben Auflagen von hunderttausend Exemplaren erreicht; es ist dies eine besondere Ehre für Wissenschaftler, die sich manchmal mit Auflagen von vierhundert Exemplaren begnügen müssen. Hätte es schon zu früheren Zeiten Preise für die Kommunikation von Wissenschaft in die Gesellschaft hinein gegeben, wäre Huppertz ein Spitzenkandidat für eine Auszeichnung gewesen. Stünde die über eine Lebenszeit hinweg eingeworbene Menge an Drittmitteln zur Evaluation an, so wäre Huppertz eine weitere Würdigung sicher.

Seine Sozialpädagogik basiert inhaltlich auf einer lebensbezogenen Theorie der Bildung, die er in den Monographien „Erleben und Bilden im Kindergarten" (zuerst 1992) und „Der lebensbezogene Ansatz im Kindergarten" (2003) ausgearbeitet hat; eine gute Darstellung findet sich auch im „Handbuch Waldkindergarten" (2004). Vor der gesellschaftlichen Wiederentdeckung der Bedeutung der Primarerziehung für die Bildung des Menschen entwickelte Huppertz einen bildnerischen Auftrag des Kindergartens. Sozialpädagogik und Elementarpädagogik sind dabei der Suche nach einem gelingenden Leben des Menschen in der Welt verpflichtet.

Die Verzahnung der Sozialpädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik und der Schule ist Huppertz ein großes Anliegen. Seine Sozialpädagogik ist deshalb gerade für eine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Hochschule wie die Pädagogische Hochschule besonders fruchtbar. Was die Methode der Wissenschaft betrifft, so hat er einen Ansatz entwickelt, den er partialholistisch nennt. Dieser Ansatz verbindet empirische Forschung im engeren Sinn mit einer phänomenologischen Grundlegung und einem hermeneutischem Zugang. Die Phänomenologie von Huppertz zielt dabei weniger auf eine Explikation der Voraussetzungen der Erkenntnis als auf eine Aufklärung grundlegender Phänomene des Pädagogischen. Zu diesen zählen die Lebensbezogenheit und Wertebasis der Bildung, aber auch etwa die Bedeutung der erfahrenen Liebe für ein Kind.

Norbert Huppertz hat schon Anfang der siebziger Jahre über die Sprachförderung im Kindergarten publiziert, ebenso über die dortige Elternarbeit. In einer Zeit, in der wir meinen könnten, die Bedeutung des Kindergartens für die Bildung des Menschen werde gerade eben erst entdeckt und der Einbezug von Eltern sei noch am Anfang, lohnt sich ein Blick zurück auf den Diskussionsstand, der schon damals erreicht wurde. Weitere Themen von Norbert Huppertz waren die Supervision in der Sozialpädagogik, die Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n und Eltern, die Integration von Flüchtlingen, die Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten sowie Leitung und Öffentlichkeitsarbeit in Kindergärten.

Zu den empirischen Studien sind zahlreiche weitere Publikationen erschienen, unter anderem zu Fragen der Jugendhilfeplanung, der sozialpädaogischen Arbeit an Schulen, der Kooperation von Kindergarten und Schulen, der Elternarbeit an Schulen und zu Waldkindergärten. Immer ging es dabei um eine Evaluation von Bildungsinhalten, Bildungszielen und organisatorischen Bedingungen in formativer Hinsicht. In zahlreichen Vorträgen hat Huppertz seine Erkenntnisse in die pädagogische Praxis getragen und Anregungen aus der Praxis aufgenommen. Noch immer veranstaltet er im Rahmen seiner Drittmittelprojekte zahlreiche Fortbildungen und Veranstaltungen zur Vernetzung von Kindergärten.

Seine Präsenz an der Pädagogischen Hochschule hat unter seinen Aktivitäten nie gelitten. Vielmehr haben seine Projekte den Studierenden vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung eröffnet.

An der Hochschule hat Huppertz unter anderem als Sprecher des Faches Allgemeine Pädagogik, als Senatsbeauftragter für das Diplomstudium in Erziehungswissenschaft, Studiendekan, Prodekan und Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft II gewirkt. Er hat mehr als tausend Diplomprüfungen abgenommen und noch weitaus mehr Prüfungen im Staatsexamen, unzählige Diplomarbeiten betreut, mehrere Promotionen und eine Habilitation gefördert. Er hat die Sozialpädagogik in einem europäischen Verbund für wissenschaftliche Sozialarbeit vernetzt, der von Universitäten mehrerer europäischer Länder getragen wird, und sich unermüdlich grenzüberschreitend für die Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte eingesetzt. Huppertz kommt ein großes Verdienst für die Sozialpädagogik im Allgemeinen und die Elementarpädagogik im Speziellen zu. Wir hoffen, dass sein Wirken der Pädagogischen Hochschule Freiburg noch lange erhalten bleibt.

Johannes Bellmann

Zur Verabschiedung von Walter Mattl

Im Juli 2007 verabschiedete sich Walter Mattl von der Hochschule in angenehm-lockerer Atmosphäre bei Winzersekt und Speckgugelhupf. Auffällig war, dass alle Redner und auch die Sängerinnen in ihren Darbietungen ihrem geschätzten Kollegen einen gewissen Hang zum Granteln attestierten und sich zugleich beeilten, ihn als einen „im Großen und Ganzen" dennoch liebenswürdigen und gutartigen Menschen zu portraitieren. In der Tat: Wer Walter Mattl etwas besser kennen lernen durfte, erfuhr schnell, dass das Bissig-Grantelige in der Regel nur eine etwas undiplomatische Art ist, Dinge beim Namen zu nennen. Auf das Granteln verstehen sich bekanntlich nicht nur die Österreicher, sondern auch die Bayern. Ein Lexikoneintrag erklärt: „In Bayern reicht die Palette des Grantelns von der vorübergehenden Missmutigkeit des Sprechers bis hin zur grundlegenden Lebenseinstellung. [...] Oft dient das Granteln der Klarstellung schwebender Konflikte: Beis Zähnd zam und machs Mei auf, wenndawosnedbasd!" Walter Mattl ist zwar kein Bayer, aber aufgewachsen ist er hart an der Grenze, nämlich in Dunstelkingen, einer Gemeinde in der östlichsten Ecke der Schwäbischen Alb. Diese Gegend wird auch das „raue Härtsfeld" genannt, womit man wohl auf die hohe und freie Lage, die kühlen Temperaturen und kargen Böden anspielt. Der Weg von hier bis in den lieblichen und warmen Breisgau verlief über verschiedene Stationen.

Die erste Station war Schwäbisch Gmünd. Nach dem Besuch eines Internatsgymnasiums nahm Walter Mattl an der dortigen Pädagogischen Hochschule ein Studium für das Volksschullehramt auf und war von 1964-1967 Volksschullehrer, und zwar in einer Zwei-Klassen-Schule und gleich in der Funktion des Schulleiters.

Danach ging es nach Tübingen, um ein Zweitstudium der Fächer Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Sport für den höheren Volksschuldienst aufzunehmen, und zwar nach einer Prüfungsordnung aus den 20er Jahren. Seinerzeit hatten Prüfungsordnungen noch eine längere Halbwertszeit. Von 1967-1971 studierte er dort bei prominenten Gelehrten wie Otto Friedrich Bollnow, Andreas Flitner, und Günther Dohmen. Im Fach Sport begegnete er mit Ommo Grupe einem Pionier der deutschen Sportwissenschaft. Gefragt nach seinen sportpraktischen Schwerpunkten, bezeichnet sich Walter Mattl als „Allrounder". Seine Examensarbeit schrieb er bei Günther Mühle in der Pädagogischen Psychologie. Sie entstand im Rahmen eines Drittmittelprojekts, das sich mit der Überprüfung der Effektivität verschiedener Methoden des Bruchrechnens im 5. Schuljahr befasste. In diesem Zusammenhang wurde er mit empirischen Forschungsmethoden und Statistik vertraut, was bis zuletzt auch ein Schwerpunkt in der Lehre geblieben ist.

Nach dem Studium wurde er dann wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen. Dort war er mit der didaktischen Aufbereitung von Studienbriefen und empirisch-experimenteller Begleitforschung zum „Funkkolleg Erziehungswissenschaften" befasst, wozu er 1973 auch seine Dissertation vorlegte. Der Titel der Arbeit lautet „Kleingruppenarbeit in Verbindung mit fernstudiendidaktischem Material". Der akademische Werdegang von Walter Mattl vor seinem Wechsel an die Pädagogische Hochschule lief also gar nicht geradewegs auf die Allgemeine Pädagogik zu. Profiliert hatte er sich mit empirischen Arbeiten im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, dies allerdings vor einem breiten allgemeinpädagogischen Hintergrund. Zum Sommersemester 1974 also wechselte Walter Mattl dann an die Pädagogische Hochschule Freiburg. Das vergangene Sommersemester 2007 war sein 67. Semester.

Wer in den alten Vorlesungsverzeichnissen blättert, dem fällt die Breite der thematischen Schwerpunkte von Walter Mattl auf. Ungewöhnlich für einen Vertreter der Allgemeinen Pädagogik ist, dass er auch regelmäßig für den Diplomstudiengang Seminare über empirische Forschungsmethoden und Einführungen in die Statistik angeboten hat. Hier konnte er seine im Kontext eige-

ner Qualifikationsarbeiten und empirischer Projekte gewonnenen forschungsmethodischen Kenntnisse einbringen. Sein Anspruch bestand darin, den Studierenden ein entsprechendes Handwerkszeug zu vermitteln und sie zu einem kritischen Umgang mit empirischen Studien zu befähigen. Wie liest man empirische Studien, wie kommen sie zu Ergebnissen, wo liegen die Grenzen ihrer Aussagen? Dies wurde jeweils an ausgewählten kontrovers diskutierten Arbeiten gezeigt. Anfang der 70er Jahre waren es beispielsweise amerikanischen Studien zum Problem der Chancengleichheit, zuletzt waren es die in der Öffentlichkeit und Fachwissenschaft häufig fehlinterpretierten PISA-Studien. Zu erwähnen sind darüber hinaus seine Seminare im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wo er ein breites Spektrum der Studienrichtung behandelte – Theorie und Geschichte, Didaktik und Programmplanung sowie Organisationsformen und Recht. Nicht zu vergessen ist schließlich sein eigentliches Fachgebiet, die Allgemeine Pädagogik. Veranstaltungen zur Anthropologie, zu Klassikern wie Rousseau und John Dewey, zum Bildungsbegriff in Geschichte und Gegenwart oder zum Legitimationsproblem der Erziehung zeugen hier von einem großen Repertoire historischer und systematischer Fragestellungen.

Seine unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte ermöglichten es Walter Mattl, die Allgemeine Pädagogik nicht nur im Blick auf die Schule zu denken, sondern auch im Blick auf andere pädagogische Handlungsfelder. BesucherInnen seiner Vorlesungen und Seminare bekamen also eine breit angelegte Perspektive auf die Disziplin, ihre Teildisziplinen und Forschungsmethoden, präsentiert. Von der Allgemeinen Pädagogik, ihren Begriffen und Theorien, suchte Walter Mattl nicht nur innerhalb einer sich ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft, sondern auch zwischen den heterogenen Arbeitsschwerpunkten seiner eigenen Berufsbiographie Verknüpfungen herzustellen. Ohne die Fachdiskussion in der empirischen Bildungsforschung und Erwachsenenbildung aus den Augen zu verlieren, hat sich doch im Laufe der Zeit der Schwerpunkt seiner Arbeit und seines Interesses zugunsten der Allgemeinen Pädagogik verschoben. „Das, was ‚die Alten' gesagt haben, hat doch eine längere Halbwertszeit", so Mattl. Er selbst habe den Studierenden eigentlich niemals eine bestimmte pädagogische Position vermitteln wollen. Es sei ihm nicht darum gegangen, Gefolgschaft zu finden, sondern die Studierenden mit einem Spektrum unterschiedlicher Positionen bekannt zu machen und ihr eigenes Urteil herauszufordern.

Dabei macht er keinen Hehl daraus, dass die unbedingte Wertschätzung der freien Stellungnahme durchaus einer bestimmten, nämlich ‚personalen Pädagogik' verpflichtet ist, für die Autoren wie Eugen Fink und Winfried Böhm stehen. Erziehung wird hier verstanden als Ermöglichung von Personwerdung. In dieser Tradition stehend hat Walter Mattl seinen Studierenden in der Vorlesung gesagt: „Ich verrate Ihnen heute etwas: Sie sind etwas Besonderes, Sie sind ‚Person'." Und gleich im nächsten Satz hat er Ihnen gesagt: „Sie können gleich wieder auf den Teppich kommen. Alle anderen sind es auch."

Walter Mattl hat sich als Hochschullehrer noch in anderer Weise für die Pädagogische Hochschule Verdienste erworben: Zu nennen ist seine Zeit als Prorektor Anfang der 1980er Jahre, wo es um die Erarbeitung neuer Studien- und Prüfungsordnungen ging. Erwähnt werden muss auch sein Engagement als Senatsbeauftragter für Kapazitätsfragen, für Sonderpädagogik sowie für die Studienrichtung Erwachsenenbildung im Diplomstudiengang. Gemeinsam mit Heidi Schlösser engagierte sich Walter Mattl auch im Kontaktstudium für haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung. Außerhalb der Hochschule sei auf sein langjähriges bildungspolitisches Engagement im „Verband Bildung und Erziehung" hingewiesen. Von daher rührt auch das Interesse für die Schnittstellen von Politik, Schule und Hochschule. Der Umwandlung der Studiengänge in die BA/MA-Struktur sowie den zu erwartenden Veränderungen im Rahmen der Föderalismusreform steht Walter Mattl durchaus mit einer gewissen Skepsis gegenüber. So sieht er die Gefahr, dass die höhere institutionelle Autonomie der Hochschule mit einer geringeren Autonomie der an der Hochschule Beschäftigten einhergeht. Die Freiheit der inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung der eigenen Arbeit hat Walter Mattl immer als ein großes Privileg angesehen, das in seinen Augen – trotz einer vergleichsweise geringen Besoldung – zur Attraktivität der Arbeit als Hochschullehrer ganz wesentlich beigetragen hat.

Nun verlässt Walter Mattl die Hochschule in bildungspolitisch turbulenten Zeiten. Die Jüngeren hat er zuletzt gelegentlich gemahnt, sich klar zu machen, was sie aufs Spiel setzen, sollte es künftig zu einer selbstverschuldeten Beschränkung ihrer Freiheit durch hausgemachte Zugzwänge und Kontrollmechanismen kommen. Er sieht aber nicht nur Anlass zu mahnenden Worten, sondern auch Anlass zu Gelassenheit. Wer ‚Person' ist, der wird sich die Liebe zur Freiheit und den Hang zum Selberdenken so schnell nicht abgewöhnen. Dies ist auch der Grund, warum Walter Mattls Prognose für die Zukunft der Hochschule gar nicht so düster ausfällt: „Der Geist weht, wo er will."

Buchvorstellungen

Der Sprachenfächer

Herausgeberin: Ingelore Oomen-Welke und Arbeitsgruppe

Der Sprachenfächer ist ein neues praktisch aufbereitetes Arbeitsmittel für den interkulturellen Deutschunterricht. Er ist von Klasse 4 bis 10 einsetzbar, auch in Klassen mit vielen Erstsprachen und bezieht andere Sprachen und Kulturen vergleichend und reflektierend in die Arbeit ein. So fördert der Sprachenfächer Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen und lässt gleichzeitig Orientierung im Sprachfeld des Deutschen, der Fremdsprachen und der nichtdeutschen Familiensprachen entstehen. Der Sprachenfächer bietet zu verschiedenen Themenbereichen eine sachgerechte Einführung für Lehrpersonen, methodische Vorschläge, Arbeitsblätter (Kopiervorlagen und CD-ROM) sowie Formulare für eine Lernbilanz der Schülerinnen und Schüler.

Band 1: Höflichkeit: Benimm bei Tisch – Begrüßung und Anrede
mit CD-ROM und Booklet
2006, 16,90 €
Fillibach Verlag, Freiburger Verlag

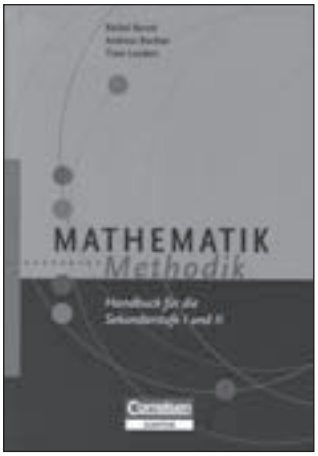
Band 2: Personennamen: Vornamen und Familiennamen
mit CD-ROM
2007, 23.90 €
Fillibach Verlag, Freiburger Verlag

Band 3: Internationale Wörter: Fremdwörter – Internationale Wörter – Internationale Wortbausteine
mit CD-ROM
2007, 21,90 €
Fillibach Verlag, Freiburger Verlag

Mathematik Methodik

Handbuch für die Sekundarstufe I und II
Bärbel Barzel, Timo Leuders, Andreas Büchter

Lehrerinnen und Lehrer stehen tagtäglich vor der Frage: Wie gestalte ich meinen Unterricht? Welche Methoden vermitteln optimal fachliche und soziale Kompetenzen? Ein fundierter Methodenpool erleichtert guten Unterricht, der selbstständiges und kooperatives Lernen fördert. Das vorliegende Buch bündelt fachspezifische Umsetzungen bewährter Methoden, viele neue Methoden eigens für den Mathematikunterricht, jeweils mit Kurzbeschreibungen, Einzelbeispielen und Gestaltungshinweisen sowie eine Menge praktischer Tipps und Hilfen.



272 Seiten, 2007, 19.95 €
Cornelsen Verlag Scriptor

Mathematikunterricht entwickeln

Bausteine für kompetenzorientierten Unterricht
Timo Leuders, Regina Bruder, Andreas Büchter

Wie kann ein Unterricht aussehen, in dem die Schülerinnen und Schüler nachhaltig mathematische und überfachliche Kompetenzen erwerben? Für die Weiterentwicklung des Unterrichtsalltags haben die Autoren/die Autorin einige zentrale Fragen ausgewählt und stellen praktikable Antworten anhand vielfältiger, bereits erprobter Beispiele vor, beispielsweise Konzepte zur Weiterentwicklung der Aufgabenkultur, Wege zur Sicherung von Basiswissen, ein durchgängiges Hausaufgabenkonzept, Beispiele für selbstständiges und kooperatives Lernen. Das Buch verzichtet auf eine ausführlichere systematische theoretische Grundlegung, verlässt sich eher auf Beispiele und will zum forschenden Erproben ermuntern.

192 Seiten, 2008, 19.75 €
Cornelsen Verlag Scriptor

Vereinigung der Freunde

der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF)

Zweck

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit.
Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Die Gemeinnützigkeit hat das Finanzamt Freiburg mit Bescheid vom 16. Dezember 2003 anerkannt. Für Beiträge und Spenden werden Zuwendungsbestätigungen erteilt.

Mitgliedschaft

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

Vorstand

Der Vorstand besteht aus:

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

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

Werden Sie Mitglied!