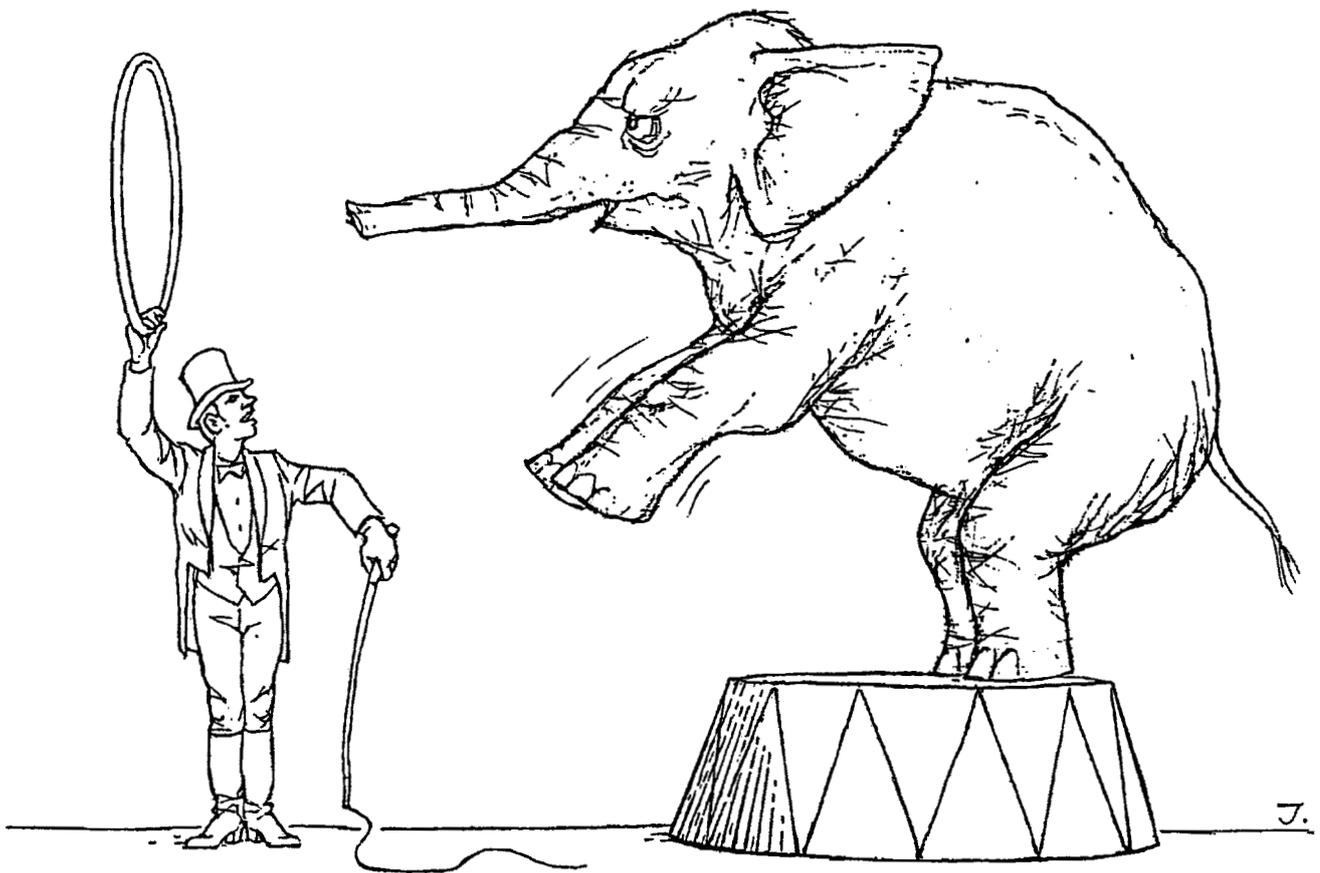


PH-FR

2000/1



Schulpraktische Studien

PH-FR
**Zeitschrift der
Pädagogischen Hochschule Freiburg**
2000/1

Zum Thema: Schulpraktische Studien

- Siegfried Thiel: Zu diesem Heft - Die Schulpraktika im Laufe der Zeit 2
 Konrad Fees: Schulpraxis als Angriffspunkt der aktuellen Lehrerbildung 4
 Karl Heinz Jäger: Teams in Projekten 6
 Adolf Messer: Ermutigungen - Differenzierte Lernerfolgsrückmeldungen 7
 Martin Rauch: Fachdidaktische Tagespraktika 9
 Liselotte Bruder: Es war eine Bereicherung - Das Praktikum aus der Sicht einer Ausbildungslehrerin 10
 Marita Schocker- v. Ditfurth: Das Fachpraktikum als zentraler Lernort einer praxisbezogenen Lehrerbildung 12
 Joachim Appel: „Ich stieg mit einer Folie ein“ - Praktikumstagebücher 14
 Olaf Kühn: Neue Wege für das Tagespraktikum 15
 Ekkehard Geiger: Projekt im Praktikum 16
 Matthis Kepser: Riesenparty für den Tiger! - Medien im Verbund: Unterrichtseinheit in einer 3. Grundschulklasse 18
 Norbert Boteram: Einstellungen zu Fremden als Thema im Unterricht 20
 Guido Schmitt: Die Oberrhein-Region als interkulturelles Lernfeld 21
 Saskia Genzow: „Mathematik ist eine mir verborgene Sprache“ - Mädchen und Mathematikunterricht 23

Berichte – Meinungen – Informationen

- Irina Gras: Eröffnung des Studienjahres 1999/2000 - Preisverleihung 26
 Konrad Fees: Kongress „Realschule in Baden-Württemberg“ 27
 Ingelore Oomen-Welke: Europa auf gutem Wege - 'Tag des grenzüberschreitenden Lehrens und Lernens' 28
 Erdmuthe Bauer-Gendrullis: 100 Tage für 100 Jahre - Internationale Frauenuniversität zur EXPO 2000 29
 Philipp Adelman: Aus studentischer Sicht: Lächeln ist gut... 29
 Franz Anton Schwarz: Eugen-Fink-Kolloquium 30
 Buchpremiere 'Florida Sky Piece' 30
 Kleine Meldungen 31
 Personalia 32
 Theodor Spiering: Georg Wodraschke im Ruhestand 34
 Carsten Schlingmann: Ruhestand für Gerhard Rückert 35
 Wolfgang Schwark: In memoriam Norbert Boteram 36

Schwerpunktthema des nächsten Heftes: Bildung und Wissen im Zeitalter der Globalisierung

Impressum

Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
 Redaktion (Pressestelle) und Gestaltung: Ursula Elsner, Michael Klant, Dorothee Lindenberg,
 Victoria Stachowicz, Reinhold Voß
 Grafische Gestaltung: Dörte Eickhoff
 Textfassung: Anja Schüler; Fotos: Michael Büchner u.a.
 Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg; erscheint halbjährlich
 Umschlag: Hans Dieter Junker: Probieren geht über studieren!

Zum Thema: Schulpraktische Studien

Siegfried Thiel

Zu diesem Heft

Die Schulpraktika im Laufe der Zeit
oder die immer währende Reform

Behutsam frage ich nach beim Nachbarskind im Wittental, welches soeben im Wintersemester 1999/2000 bei uns an der PH sein Studium begonnen hat: Wie sie denn so zufrieden sei an der Hochschule, nach dem ersten halben Semester? Überschaunend sprudelt es heraus: Sehr gut habe es ihr gefallen. Die Einführungsveranstaltungen in die Fächer und Erziehungswissenschaften seien passend auf die Studierenden zugeschnitten, die Theorien würden an Beispielen aus der Praxis verdeutlicht und am allerschönsten sei das Schulpraktikum T1. Eine Stunde habe sie schon halten dürfen, eine andere würde sie zusammen mit anderen Studierenden vorbereiten. Sie wüßte jetzt, dass sie den richtigen Beruf gewählt habe.

Über so viel positive Rückmeldung bin ich beinahe beschämt, gibt es aus meiner Erfahrung als Beauftragter für die schulpraktische Ausbildung doch genügend negative Beispiele: Ganz „normalen“ Unterricht nur hätte man im Praktikum gesehen, wo man doch das Neueste vom Neuen an didaktischen Ideen erwarten könnte. Vom mangelnden Engagement der Dozenten, Ausbildungslehrer, Mentoren und auch der Mitstudierenden ist da die Rede, von fehlenden Hilfen bei Unterrichtsvorbereitungen und -nachbesprechungen. Die Tagespraktika solle man sowieso aufgeben und durch Blockpraktika ersetzen, die einen viel intensiveren Einblick in die Schulwirklichkeit ermöglichen als der Mittwoch mit seinen punktuellen „Schaustunden“ und seiner Ferne zu Schülern und Schulalltag. Außerdem sei ein ganzes Praxissemester während des Studiums erwünscht, welches einem die Berufswahl erleichtere.

Natürlich, Lob und Kritik sind in der Regel punktuell, subjektiv gefärbt,



Schülerfoto mit PraktikantInnen und der Ausbildungslehrerin Liselotte Bruder, Loretto-Grundschule Freiburg.

situationsabhängig - der Befund nie eindeutig. Die Beiträge zum Thema dieses Heftes versuchen deshalb, positive und auch negative Elemente genauer zu beleuchten, die uns Hinweise auf Stärken und Schwachstellen vermitteln, die wiederum in ein Evaluationsprojekt einmünden können, wie wir es in den Studienkommissionen der Fakultäten planen und vorbereiten.

Insgesamt aber stehe ich den vielen einzelnen Aussagen relativ gelassen gegenüber, weil die vielen Möglichkeiten von Rückmeldungen aus den fünf Praktika T1 (Tagespraktika zur Einführung), B1 (4-wöchiges hochschulfernes Blockpraktikum), T2/T3 (Fachpraktika als Tagespraktika), B2 (3-wöchiges hochschulfernes Blockpraktikum), über Gutachten, Nachbesprechungen, Gedankenaustausch mit Ausbildungslehrern, Mentoren, Rekto-

ren und Schulaufsichtsbeamten alles in allem ein positives Bild der schulpraktischen Studien abgeben.

Natürlich ist man bei einem solchen Urteil schnell in der Gefahr, die besänftigende Rolle des riesigen Motivationspotenzials zu übersehen, welche alle Praktika durchzieht. Kurz gesagt: Die Freude am Praktikum scheint manche Probleme auch zu überdecken, einzelne Rückmeldungen bestätigen dies immer wieder. Die Konzeption der Praktika aber, wie sie seit den 60-er Jahren durch Prof. Artur Kern, Prof. Emmy Rühm-Constantin und besonders durch Prof. Alfred Vogel entwickelt wurde, scheint stimmig zu sein. Sie wäre sonst nicht immer wieder im Grundsatz fast unverändert in die folgenden Prüfungs- und Studienordnungen übernommen worden.

Was sich geändert hat

Bestanden Anfang der 70-er Jahre zur Einführung in die Schulpraxis in den ersten beiden Semestern zwei erziehungswissenschaftliche Tagespraktika T1/T2, so musste eins davon Anfang der 80-er Jahre aus Kapazitätsgründen leider aufgegeben werden - der Abbau der Dozentenschaft an der PH begann sich auszuwirken. Das vierwöchige hochschulferne Blockpraktikum B1, das damals im ganzen südbadischen Raum von Dozenten der PH in der vorlesungsfreien Zeit betreut wurde, konnte nun den jeweils neu zu gewinnenden Mentoren überlassen werden, da die Dozenten im T1 gebraucht wurden.

Formal fast unverändert über die Jahrzehnte hinweg blieben die beiden Fachpraktika, heute T2 und T3, in denen die Studierenden jeweils eines ihrer gewählten Studienfächer in der Schulpraxis kennenlernen - betreut durch die Fachdozenten und die entsprechenden Ausbildungslehrer. Die beschriebene Konzeption wurde Anfang der 80-er Jahre auf das Studium für das Lehramt an Realschulen ausgeweitet, welches bis dahin weniger schulpraktische Elemente aufwies.

Nachdem die Prüfungsordnung von 1979 auf das bisherige Fach Grundschuldidaktik verzichtet hatte und durch eine rudimentäre Ausbildung in einem Fach Anfangsunterricht und den fächerverbindenden Gegenstandsbereichen musisch-ästhetischer Gegenstandsbereich und Sachunterricht ersetzt, die von Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken betreut wurden, war es immer schwieriger geworden, einen Ort für die schulstufenbezogenen fächerübergreifenden Fragestellungen in der Schulpraxis zu finden. In den Gegenstandsbereichen war dies durch Vertiefungs- und Schwerpunktfächer noch ansatzweise möglich, nicht jedoch im Anfangsunterricht. Theoretisch war zwar dieser in allen Praktika und in allen Fächern angesiedelt, in der Praxis aber in keinem wirklich.

Die Ende der 90-er Jahre folgende Zweifächerlösung in der Prüfungs- und Studienordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschule hat dieses Problem noch verschärft. Die Ausbildung in zwei Schulfächern einerseits und der spätere Einsatz als Klassenlehrer andererseits, der in der Schulwirk-

lichkeit mehr als zwei Fächer unterrichten muss, konnte bisher nicht zur Deckung gebracht werden - wenn es überhaupt je möglich sein wird.

Der Versuch, einen eigenen Studienteil "Interdisziplinäres Lehren und Lernen" (ILL) einzuführen und diesen schwerpunktmäßig im Blockpraktikum 2 schulpraktisch erfahren zu lassen, spricht diese Strukturfrage der Lehrerbildung an, die noch der Lösung harret. So stoßen in der Schulpraxis die Probleme zusammen, die sich aus dem schwierigen Miteinander von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, aus geisteswissenschaftlicher Volksschullehrerkultur und der eher fachlichen Struktur der Gymnasiallehrausbildung ergeben.

Mitte der 90-er Jahre war auch die Anfang der 80-er Jahre eingeführte Benotung der schulpraktischen Leistungen der Studierenden über Ziffernoten weggefallen - eine späte Einsicht der Verantwortlichen in den zuständigen Ministerien, dass dieser sensible Bereich zwischen persönlicher Entwicklung und didaktischem Verhalten nicht zusätzlich durch den Druck von Noten beeinflusst werden sollte.

Das Verhalten der Studierenden nach dem Wegfall der Noten gab den Kritikern der Zensuren recht, denn das Engagement der Studierende ließ nicht nach - von Einzelfällen abgesehen. Die Erfolge in den Praktika sind eben für die Studierenden von besonders hohem Wert, signalisieren sie doch den Erwerb der wichtigsten Fähigkeiten im Hinblick auf den späteren Beruf und die jeweilige Identität.

Mit den jetzt gültigen Prüfungs- und Studienordnungen, die Ende der 90-er Jahre eingeführt wurden, erfolgten wieder einige spezifische Änderungen. Die vielleicht wichtigste: Ein Tagespraktikum kann durch ein Blockpraktikum ersetzt werden. Dies ist in der Praxis aber nur dann möglich, wenn Studierende, Dozenten, Ausbildungslehrer und Schulen eine entsprechende Übereinkunft treffen und gesichert ist, dass Schule und Hochschule im Alltag nicht behindert werden. Die Abteilerung für schulpraktische Ausbildung wird jeden Versuch in diese Richtung unterstützen. Die geplante Berücksichtigung des interdisziplinären Lehrens und Lernens im Blockpraktikum B2 wurde oben schon erwähnt, bleibt aber auch eine ständige Aufgabe in

den anderen Praktika, weil die Lehrpläne das fächerverbindende Arbeiten einfordern. Auch die Umbenennung der „schulpraktischer Ausbildung“ in „schulpraktische Studien“ signalisiert, dass die Arbeit in der Schule und das Studium an der Hochschule enger verzahnt werden sollen und damit die Praktika über eine rein praktische Ausbildung hinausgehen.

Einige strukturelle und kapazitätsbedingte Schwierigkeiten werden sich weiter auswirken und immer wieder neue Lösungen und Strategien erfordern: Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten von Fächern mit großen und kleinen Anteilen an der Studententafel - ein Mittwochspraktikum „verbraucht“ oft alle Stunden eines Faches in einer Klasse, wenn nicht die Klasse gewechselt werden kann - die je nach Einstellungspolitik des Landes ständig zu- und abnehmende Zahlen von Studierenden, das oft jahrelange Nebeneinanderbestehen von alter und neuer Prüfungs- und Studienordnung, welches ein zweigleisiges Arbeiten und Organisieren erfordert, das Aufnehmen neuer Praxisgebiete wie das des Europalehrers, der Ausländerpädagogik und des Sonderschullehrers in die schulpraktischen Studien und der zu bewältigende Wechsel der Dozenten und Ausbildungslehrer, wenn aus Altersgründen vermehrt Pensionierungen und Neueinstellungen notwendig werden. Dazu kommen die immer wiederkehrenden Änderungen von Rechtsvorschriften, wie z.B. der zu befürchtende zukünftige Wegfall der Ruhegehalttsfähigkeit der Zulage für neu zu bestellende Ausbildungslehrer.

Entscheidend für den Erfolg einer Praktikumsordnung oder des einzelnen Praktikums ist und bleibt aber der Einsatz der einzelnen am Praktikum beteiligten Personen. Dort, wo Ausbildungslehrer, Dozenten, Mentoren, Schulen und Studierende jeden Mittwoch im Tagespraktikum oder aber über Wochen hinweg im Blockpraktikum engagiert tätig sind, gelingt es auch unter manchmal schwierigen Bedingungen, den Praktikums Erfolg sicherzustellen.

Das Heft will entsprechende Abläufe vorstellen, wo an gelungenen Beispielen oder über konstruktive Kritik Wege aufgezeigt werden, wie Praktika verbessert werden können oder ein angemessener Standard gehalten werden kann. ☞

Konrad Fees

Schulpraxis als Angriffspunkt der aktuellen Lehrerbildung

Stellenwert, Kritik und Möglichkeiten

Das Bild ist widersprüchlich: In allen Bundesländern werden seit Jahren die schulpraktischen Anteile in der Lehrerbildung kontinuierlich erhöht. Ohne Übertreibung kann festgestellt werden, daß die Lehramtstudierenden sich während ihrer Hochschulphase noch nie in dem Maße der Schulpraxis zu widmen hatten, seit man von einer standardisierten akademischen Lehrerbildung überhaupt sprechen kann. Andererseits wurde aber auch noch nie auf so destruktive Weise Kritik geübt. Diese gipfelt etwa in der Äußerung, daß die Lehrerbildung, anstatt gute Pädagogen heranzuziehen, gerade alle Übel verursache: Wenn man von einer Schulkrise sprechen könne, habe diese in der Lehrerbildung ihren Grund.¹

Deutlich wird die Brisanz solcher Äußerungen, wenn man diese konkret auf die Praxis der schulpraktischen Studien an den Pädagogischen Hochschulen bezieht. Hier werden die Studierenden von Studienbeginn an in Tagespraktika und in mehreren Blockpraktika an die Schulpraxis herangeführt. Diese Praktika werden methodisch vorbereitet, erziehungswissenschaftlich begleitet und in Form eines aufwendigen Praktikumsberichts auch noch grundlegend pädagogisch reflektiert. Könnte nicht mit einer höheren Berechtigung die Frage aufgeworfen werden, ob in sechs bzw. sieben Semestern Regelstudienzeit nicht vielmehr die Theorie zu kurz komme? Wie können akademische Standards gewahrt bleiben, wenn sich

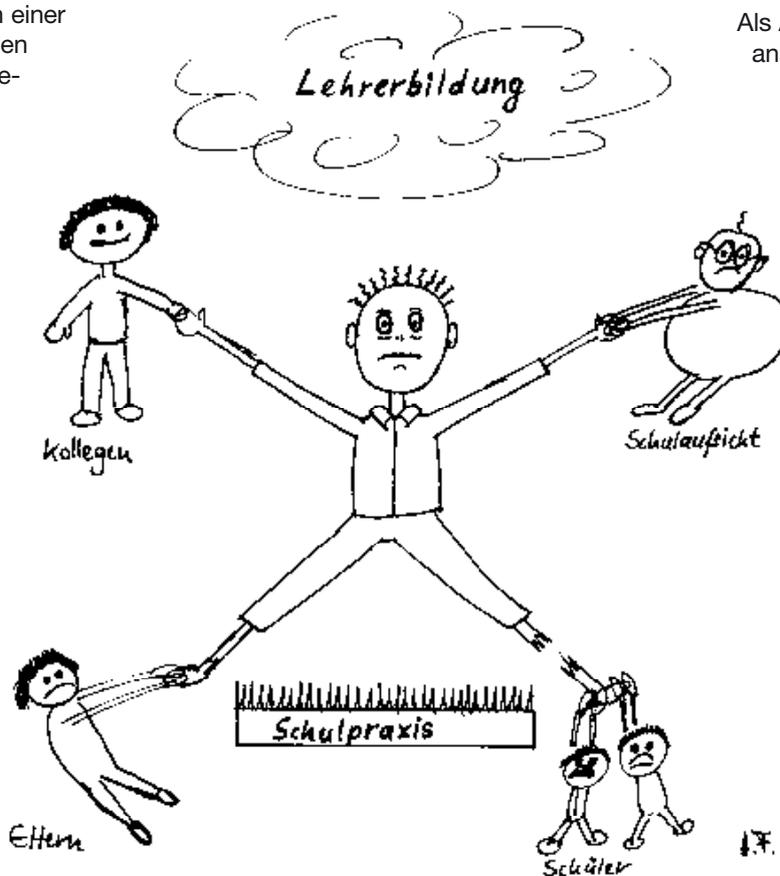
diese Studien über solch eine kümmerliche Frist hinweg auch noch auf eine Unzahl von Disziplinen verteilen sollen?

Nichtsdestotrotz wird gerade dieser betont praxisbezogenen Form der Lehrerbildung Versagen vor der Praxis vorgeworfen. So sei etwa für die erste Phase bestenfalls ein unverbundenes Nebeneinander von Theorie und schulischer Praxis zu konstatieren. Die Vorbereitung auf den Umgang mit Disziplin Konflikten und sozialen Spannungen komme dabei zu kurz. Das Studium sei n a h e z u blind ge-

ständig nahegelegt, bei dem die Wissensvermittlung im Unterricht im Vordergrund stehe, nicht aber die Vermittlung pädagogischer Kompetenzen. So nütze es nichts, Vorträge über den Umgang mit Gewalt an Schulen zu hören, wenn man nicht selbst die Konfliktsituation erlebt habe und sie selbst habe meistern müssen. So lautet der Generalvorwurf, dass die Lehrerbildung die Praxis nicht erreiche. Die neuen Kolleginnen und Kollegen würden nur unzureichend auf den Berufsalltag vorbereitet.

Neues Berufsverständnis

Als Ausweg wird empfohlen, anstelle der fachwissenschaftlichen Kompetenz die Persönlichkeitsbildung der angehenden Kolleginnen und Kollegen in den Vordergrund zu stellen. Bereits in der 1. Phase sei die Identitätsstabilisierung der Studierenden eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Lehrende den heute erschwerten Anforderungen der Praxis nicht hilflos gegenüberstehen. Bei diesen Vorwürfen ist jedoch zu bemerken, dass diese mit einem neuen Berufsverständnis einhergehen. Die Lehrer werden als Beziehungsagenten verstanden; vor allem die Moderation zwischen Schülern, Eltern und Kollegen mache deren Arbeit aus. Dahinter verbirgt sich letztlich die Vorstellung, Lehrerbildung müsste unter Umgehung bzw. Auslassung von Theorie möglich sein: Unterrichtsmethodik, Persönlichkeitsentwicklung sowie Konfliktmanagement seien direkt lehr- wie lernbar. Durch akademische Übungen würde dies eher verhindert. Zum Begriff Persönlichkeit kann allerdings angemerkt werden, dass die-



gen - über jenen Anforderungen, die der

Schulalltag als Beziehungsalltag stelle. Kein Strukturmerkmal der gängigen Lehrerbildung bleibt von diesen Angriffen ausgespart: Die schulform- und schulstufenbezogene Lehrerbildung sei längst überholt. Durch die vermeintliche Dominanz der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium werde ein Berufsver-

ser zu den unschärfsten Begriffen der Erziehungswissenschaft bzw. pädagogischen Psychologie überhaupt gehört. Was soll Persönlichkeit sein, woran wird sie gemessen? Ist es möglich, in einer Studienordnung die „Wege zur Persönlichkeit“ operational zu weisen? Diese Art von Auseinandersetzung bringt keine neuen Konzepte hervor und erschöpft sich in der Negation.

Ohne Frage benötigt die unterrichtende Person ein gehöriges Maß an Praxiswissen: die Art und Weise, wie sie sich der Klasse gegenüberstellt, welche methodischen Kniffe sie verwendet, wie sie sie diszipliniert und ihr Instrumentarium von Bestrafungen und Belohnungen handhabt. Allerdings kann die Technik, eine Klasse anzusprechen, die Tafel als Medium zu nutzen, einen Unterrichtseinstieg zu organisieren nur in jahrelanger Mühe erworben werden. Wie es kein Lernen des Lernens gibt,

so auch kein Methodenlernen ohne Übung.

Schulpraxis als Ernstfall

Berechtigt ist an dem Ansatz der Praxisorientierung, dass die Kandidaten bereits im Studium das künftige Berufsfeld im Blick haben sollten und Lehramtsstudierende schon zu einem frühen Zeitpunkt ihres Studiums die Berufswirklichkeit kennenlernen sollten. Hier sollte aber nicht der Aspekt der Berufstüchtigkeit im Vordergrund stehen, sondern der Aspekt der Wahrnehmung von pädagogischen Problemen im Hinblick auf die Selbstfindung des Studierenden wie auch die Überprüfung der eigenen Berufswahlentscheidung. Dann sollte der Studierende aber auch die Möglichkeit erhalten, die Wirklichkeit als solche kennenzulernen. Das Gefühl, faktisch vor einer Klasse zu

stehen bzw. mit Jugendlichen zu kommunizieren und zu agieren, kann im Seminar nicht vorweggenommen werden. Der Ernstfall muss als ein solcher erlebt werden.

Im Lehrerberuf kommen diejenigen Spannungen und Widersprüche zum Tragen, die die Institution Schule auszuhalten hat. Weder gibt es einen Königsweg zur Berufspraxis, noch eine nicht verbesserungswürdige Lehrerbildung. Letztere aber zur Ursache einer vermeintlichen oder tatsächlichen Schulkrise zu erklären, kann vielleicht momentan Einigkeit über den Gegner stiften, aber wohl kaum viel dabei helfen, das Problem zu lösen. <>

Anmerkung

1) Paulig, Peter: Überlegungen zur künftigen Lehrerausbildung. In: Köppel, G. (Hg.): Lehrerbildung im Wandel. Augsburg 1998, S. 125.

THEATERKONTAKT

im Freiburger Theater
Referat für Jugend + Erwachsenenbildung
Leitung: Angelika Weiß
Bertoldstr. 46, 79098 Freiburg
Tel.: 0761.2012956
Fax: 0761.2012997
e-mail: weissan@stadt.freiburg.de

THEATERKONTAKT, Referat für Jugend + Erwachsenenbildung, bietet Service, Information und Kommunikation – rund ums Theater – für: Lehrer, Pädagogen, Spielgruppenleiter etc.

Angebote in der Spielzeit 1999/2000: Stückpatenklassen, Lehrerpatengruppe, Theaterworkshops, Jugendbühnenbildkurs, Künstler in die Schulen, Einführungsabende, u.v.m.

THEATERKONTAKT

In Zusammenarbeit mit der Freiburger Spielwerkstatt finden speziell für Theatergruppenleiter Regiefortbildungen statt. Geplant: „Zeit und Bewegung“ (28./29. Januar), „Klasse statt Masse“ (Bühnenbild und Bühnentechnik, März), „Improvisation“ (April), „Chor, Sprache und Drama“ (Erlebnisworkshop, 19./20. Mai).

**FREIBURGER
THEATER** 

Karl-Heinz Jäger

Teams in Projekten

Projektorientierte schulpraktische Studien im Fach Deutsch

Pädagogische Hochschulen zeichnen sich durch einen allseits anerkannten Praxisbezug aus: in mehreren Praktika machen die Studierenden unter Anleitung von Dozierenden und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern Unterrichtserfahrungen und reflektieren diese vor dem Hintergrund ihres bisher erworbenen fachwissenschaftlichen und didaktischen Wissens.

Wissenschaftliche Theoriebildung und unterrichtspraktische Erfahrung sind so aufeinander bezogen und wirken gegenseitig befruchtend aufeinander ein; zumindest in der Theorie.

Die Erfahrungen von Ausbildungslehrern und -lehrerinnen, betreuenden Dozierenden und gerade der Studierenden zeigen aber, dass die Form des Tagespraktikums - vor allem als Fachpraktikum - häufig als wenig befriedigend empfunden wird. Das wöchentliche vierstündige Praktikum erlaubt kaum kontinuierliche Arbeit, geschweige denn das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Im Vordergrund steht nach Auffassung vieler die Unterrichtsvorbereitung für isolierte Stunden, deren Inhalte kaum über den Rahmen einer Einführung in eine Unterrichtseinheit hinauskommen. Den Ausbildungslehrerinnen und -lehrern verbleibt dann die undankbare Aufgabe der Aufarbeitung der eingeführten Inhalte in den Tagen nach dem Praktikum. Spätestens am Dienstag der folgenden Woche müssen sie dieses Pensum erledigt haben, denn am nächsten Mittwoch geht es wieder los ...

Der starre und unflexible Rahmen zweier 45-minütiger Schulstunden verhindert geradezu die heute geforderte Verbindung zu anderen Unterrichtsfächern (fächerverbindender Unterricht). Was bleibt, das ist häufig - trotz aller gut gemeinter Bemühungen - ein Unbehagen bei allen Beteiligten, ja sogar die Frage, ob diese Art der schulpraktischen Ausbildung nicht in Widerspruch steht zur alltäglichen Praxis von (zukünftigen) Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern.

Seit vielen Jahren führe ich daher mit der Mentorin meiner Praktikumsgrup-



Verlag von E. Bertelsmann in Gütersloh.

Faksimile der Ausgabe der „Kinder- und Hausmärchen“ von 1907 mit Abbildungen und Zeichnungen von Paul Meyerheim. (Sammlung Dorothee Schäfer)

pe, Konrektorin Annelies Albert, das Fachpraktikum Deutsch an der Paul-Hindemith-Grundschule in Freiburg in einer anderen Form durch. Eine Möglichkeit, die Bedingungen des Praktikums zu verbessern, sahen wir in der Form projektorientierter kooperativer Arbeit.

Ein Projekt bietet die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum hinweg alle Aktivitäten im Rahmen der Ausbildung z.B. thematisch zu bündeln. Alle zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden stehen dann unter einem Thema, das im Rahmen des Praktikums in vielen Aspekten entfaltet wird. Leitender Gesichtspunkt ist dabei die Idee eines integrativen Deutschunter-

richts, in dem Sprache, Literatur und Medien funktional aufeinander bezogen zum Gegenstand des Lernens werden. So bietet das Praktikum den Studierenden die Möglichkeit, ihre didaktischen und methodischen Ideen in die Praxis umzusetzen und dabei durchaus den Rahmen traditioneller Unterrichtsverfahren zu sprengen.

Jeweils zwei Studierende bereiten die beiden Stunden des Praktikums vor und halten diese. Grundlage ist ein schriftlicher Unterrichtsentwurf, der kooperativ erarbeitet wird. Die Studierenden haben völlig freie Wahl bei der praktischen Realisierung ihrer Stunden (Einzelunterricht, Teamteaching usw.),

intensive Beratungen im Vorfeld durch den Dozenten und die Mentorin sind selbstverständlich und in der Regel auch nötig.

Projekt „Märchen“

Am Beispiel des derzeit laufenden Praktikums soll die Arbeitsweise kurz dargestellt werden: Auf Vorschlag der Lehrerin führen wir in diesem Semester ein Projekt „Märchen“ mit einer dritten Grundschulklasse durch. Folgende Themen wurden bereits oder werden im Laufe des Semesters bearbeitet:

- Merkmale des Märchens, Basteln einer Märchenmappe
- Die Wortart Adjektiv: Leistung und Funktion (am Beispiel des Märchens „Die Prinzessin auf der Erbse“)
- Handlungs- und produktionsorientiertes Schreiben: Texte zu Bildern verfassen („Sterntaler“)
- Diktatvorbereitung („Bremer Stadtmusikanten“) - Lernzirkel
- Lernen, Märchen zu erzählen: Schwerpunkt: Kinder nicht-deutscher Muttersprache lernen, Märchen ihrer Herkunftsländer zu erzählen.
- Einführung in den grammatischen Komplex „Direkte wörtliche Rede“ (am Beispiel eines Märchens)
- Märchen multimedial: Text, Audiokassette, Zeichentrickfilm, CD-ROM, Verfilmung, Bilderbuch: H. C. Andersen: "Die Schneekönigin"
- „Es war einmal eine Prinzessin, die war schöner als ...“ Komparation des Adjektivs
- Texte verfassen - ein Märchen umschreiben: aus gut wird böse, aus böse wird gut

- „Es war einmal“: Einführung des Präteritums
- Märchenlernzirkel.

Im Verlauf des Praktikums erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eine „Märchenmappe“, in der alle Arbeitsblätter, Texte usw. gesammelt werden. Das Projekt endet mit einer „Märchennacht“, bei der eine bekannte Freiburger Märchenerzählerin den Schülern abends ca. drei Stunden lang Märchen erzählen wird. Die Schüler und Schülerinnen (aber auch die Praktikantinnen, ohne deren Mithilfe diese Märchennacht gar nicht durchgeführt werden könnte) übernachten dabei in der Schule.

Am Ende des Praktikums werden die überarbeiteten schriftlichen Unterrichtsentwürfe der Praktikantinnen in einer Dokumentation zusammengefasst.

Erfahrungen

Unsere Erfahrungen zeigen, dass ein solch projektorientiertes Arbeiten sowohl den Studierenden als auch den Schülern zu Gute kommt. Das Projekt erlaubt die Identifikation der Studierenden mit gemeinsam und kooperativ zu erarbeitenden Unterrichtsinhalten, es erlaubt und verlangt die Erprobung unterschiedlichster Unterrichtsformen. Den Schülern bietet es über einen längeren Zeitraum hinweg die Identifikation eines Unterrichtsthemas mit „ihrer“ Praktikantinnengruppe. In den vergangenen Semestern wurden Themen wie „Schrift und Schriftkultur“, „Das Freiburger Münster“, „Klassenzeitung“, „Indianer“, „A wie Adjektiv“, Lektüren von Ganzschriften

(z. B. „Die feuerrote Friederike“ von Christine Nöstlinger, „Der fliegende Stern“ von Ursula Wölfel, „Annapurna“ von Klaus Kordon) bearbeitet.

Projektorientierte Praktika sind zeit- und aufwendig für Studierende und Betreuende im Hinblick auf Planung und Koordination der einzelnen Aktivitäten, was angesichts der zeitlichen Belastungen der Studierenden im Rahmen eines Dreifächer-Studiums durchaus zu berücksichtigen ist. Projektorientierte Praktika bieten aber den Studierenden die Möglichkeit, Formen der Kommunikation und des kooperativen Arbeitens zu erproben, Arbeitsformen, die zwar in aller Munde sind und im Unterricht gerne eingesetzt werden, von den zukünftigen Lehrenden aber zuerst einmal selbst erlernt und erfahren werden müssen.

Aber ehrlicherweise müssen auch wir zugeben: zwischen professionellem Lehrerinnen-Alltag und allen guten Bemühungen, die Ausbildung der Studierenden näher an diese Alltagswirklichkeit anzubinden, klafft eine deutliche Lücke.

Für die zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer ist ein Praxissemester vorgesehen. Auch andernorts wird nur positiv über ein solches Praxissemester berichtet.

Bei den gegenwärtigen Ausbildungsstrukturen an den Pädagogischen Hochschulen dieses Landes heißt es aber weiterhin jeden Mittwochvormittag beim Klingeln zur ersten Stunde: „Guten Morgen, Kinder“. „Guten Morgen, Frau Sisyphos“. <>

Adolf Messer

Ermutigungen

Differenzierte Lernerfolgsmeldungen in den Schulpraktika

AnwärterInnen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sind verpflichtet, verschiedene Tages- und Blockpraktika abzuleisten. Ihre MentorInnen, AusbildungslehrerInnen wie auch die Betreuenden der Hochschule sollen dabei helfen, anfängliche Unsicherheiten und Ängste abzubauen und allmählich die Schulpraxis kennenzulernen. Dazu brauchen sie viele Ermu-

tigungen, um die Lernfreude zu erhalten und in ihrem Selbstvertrauen gestärkt zu werden.

Schon bei den Vorbereitungen auf die Praktika erhalten die Studierenden in den Seminaren zur Unterrichtsplanung gezielte Hilfen bei der Unterrichtsplanung. Sie werden permanent ermutigt, ihre Themeneinheiten im Blick auf die SchülerInnen aktivierend, abwechslungsreich und spannend zu gestalten sowie ihre Entscheidungen zu begründen. Außerdem erhalten sie qualifizierte Hinweise auf Medien und Materialien zur Differenzierung und Ergebnissicherung. Desweiteren wer-

den relevante Gesichtspunkte oder organisatorisch-praktische Vorbereitungen reflektiert und erprobt. Vor allem aber bei der praktischen Unterrichtsdurchführung gilt es, zahlreiche Strategien gedanklich und praktisch durchzuspielen. Die Mädchen und Jungen sollen liebevoll motiviert und aktiviert, also umsichtig und geschickt geführt werden. Dies gestaltet zunächst jeder Studierende in seiner persönlichen Art. Aufmerksame Beobachtungen, manche Reflexionen, Tipps und individuelle Rückmeldungen können aber den unterrichtlichen Umgang mit den Kindern verbessern.

Früher wurde dazu das von der Abteilung für schulpraktische Ausbildung vorgeschlagene Raster als Grundlage und Hilfe für die Beurteilung verwendet. Es ermittelte für die PraktikantInnen zwischen zwei jeweils entsprechenden Adjektiven wie sehr gut bis sehr mangelhaft oder sehr engagiert bis sehr gering oder sehr intensiv bis sehr schwach positive wie negative Werte für die allgemeine Mitarbeit, die Unterrichtsplanung, die Sicherung der Unterrichtsvoraussetzungen, die Durchführung des Unterrichts, die Sicherung der Unterrichtsergebnisse, die Kommunikation zwischen PraktikantInnen und SchülerInnen, die Beobachtung und Reflexion des Unterrichts u.a.m. Die Aspekte waren jeweils vom Beobachtenden einzuschätzen und es wurde wenig hinterfragt, ob die Bewertungskriterien geeignet sind, die Dimensionen hinreichend zu erfassen. Am Ende konnte für die verbale Begutachtung ein Kurvenverlauf bei den einzelnen Lehrproben und/oder eine Note innerhalb der Skala ermittelt werden, wobei der Durchschnitt dann die (meist pädagogische) Gesamtnote ergab.

Demgegenüber wird heute, vor allem in den Grundschulpraktika, zunehmend versucht, den Studierenden individuelle Berichte zum Lernvorgang zu geben, die sich in Briefform direkt an sie wenden. Diese sollen den Einzelnen in seiner zumeist großen Bereitschaft, Leistungen zu erbringen, gezielt ermutigen und im Blick auf seine Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. So werden in der Regel weitaus mehr individuelle Beobachtungsgesichtspunkte aufgenommen. Zudem gilt es, den Prozess, gemeint ist die Steigerung der Planungs- und Führungskompetenz in den gehaltenen Unterrichtsstunden bzw. ihre Lernfortschritte möglichst bestärkend hervorzuheben, so dass sie selbst ihren Lernstand einschätzen und daraus eine Perspektive für ihr weiteres unterrichtspraktisches Arbeiten erhalten. Das sollen im Folgenden einige Auszüge aus den Briefen aufzeigen.

Beispiele

In der Regel werden die Rückmeldungen im Einvernehmen mit den MentorInnen oder AusbildungslehrerInnen formuliert, wobei die Beobach-

tungskriterien eingehender zuvor mit den PraktikantInnen reflektiert wurden: „Sie haben sich mit überaus großem Engagement im Praktikum eingesetzt, Ihre Unterrichtseinheiten langfristig angepackt, sachlich eingehend im Rückgriff auf die Literatur durchdrungen, pädagogisch wie didaktisch handlungsorientiert und abwechslungsreich gestaltet, ausgezeichnet visualisiert, begründet und vorbildlich abgefasst.“ - „Förderlich für Ihre Unterrichtsarbeit ist Ihr ausgeprägtes nichtverbales Verhalten in Mimik, Gestik wie im körperlichen Eingehen auf die Ebene der Kinder sowie Ihr starkes Kommunizieren mit einzelnen von ihnen. Nach der ersten Besprechung haben Sie gleich Ihre didaktische Sprache verbessert, so dass Ihr verbales Verhalten jetzt ebenfalls ausgezeichnet ist.“

Die angesprochenen Faktoren zeigen, dass die Studierenden in ihren unterschiedlich entwickelten Persönlichkeiten schon erhebliche Lehrkompetenzen und jeweils ein Fähigkeitsprofil besitzen. Das Vertrauen in ihre Fähigkeiten soll damit gefestigt werden. Ihre Lernanstrengungen und -fortschritte dokumentieren hingegen mehr die folgenden Aussagen: „Zunehmend haben Sie gelernt, Ihren ursprünglich mehr fragenden Unterrichtsstil durch einen impulssetzenden im verbalen und nichtverbalen Bereich zu ersetzen. Sie haben festgestellt, wie dieser Stil sowie auch Ihr lobendes, bestärkendes Rückmeldeverhalten die Kinder noch mehr anspricht.“ - „Sie lernten von dem stark lehrerzentrierten und kognitiv ausgerichteten Unterricht abzugehen und diesen mehr erlebnisbezogen, problem- und handlungsorientiert zu gestalten. Auch Ihr verbales Verhalten konnten Sie verbessern, indem Sie die Doppelfragen unterließen, das Redetempo drosselten und mehr die Kinder über Aussagen und Impulssetzungen steuerten. Wenn Sie dieses Führungsverhalten beibehalten, werden Sie eine angenehme Unterrichtsatmosphäre erzeugen, die einen ertragreichen Unterricht in sich birgt.“

Die pädagogisch differenzierten Lernerfolgrückmeldungen weisen auf, dass die Studierenden hier weniger an einer Norm als vielmehr unter Berücksichtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihren Eigenheiten an sich selbst gemessen werden.

Besonders schwierig wird es, zu ermutigen, wenn individuelle Lern- und

Leistungsprobleme auftreten. Es kommt vor, dass Studierende keine altersangemessenen Unterrichtsplanungen vorlegen oder die Unterrichtsstunden nicht bestimmt-führend organisieren bzw. sich von den Kindern steuern lassen oder vor lauter Selbstreflexionen sich im Sprechen verhaspeln oder in unvollständigen Sätzen reden.

Dann ist einerseits noch zu Lobendes hervorzuheben, andererseits zu verdeutlichen, woran noch gearbeitet werden kann. Dies ist folgenden Rückmeldungen zu entnehmen: „Sie haben sich im Praktikum überaus bemüht, die Unterrichtsbedingungen zu reflektieren und Ihre Unterrichtseinheiten im Blick auf die Kinder aktivitätsbetont anzulegen. Dazu sammelten Sie viele Materialien und hatten auch kreative Einfälle zur abwechslungsreicheren Gestaltung. Es bestand allerdings jeweils die Gefahr, dass Sie in Versuchung gerieten, zu viele Ziele bzw. zu viel Stoff oder Texte in die Unterrichtsstunden hineinzupacken, wobei Sie sich selbst und die SchülerInnen unter einen erheblichen Erarbeitungsdruck setzten. Nur wenn Sie Ihre weiteren Unterrichtsverläufe gut vorstrukturieren, diese abwechslungsreich hinsichtlich der Medien und Sozialformen gestalten und darauf achten, gezielt Impulse im Unterricht zu setzen, können Sie zu größeren Unterrichtserfolgen kommen.“ - „Am meisten müssen Sie noch an Ihrem verbalen Verhalten und an Ihrer didaktischen Sprache arbeiten, indem Sie den Redeanteil zurücknehmen, das Lehrerecho abbauen, die Sprechgeschwindigkeit verlangsamen sowie die vielen Fragen, vor allem die Entscheidungsfragen unterlassen und stattdessen mehr über Impulse und Aussagen mit den Mädchen und Jungen kommunizieren.“

In den mündlichen Nachbesprechungen werden die Wege zur Behebung dieser individuellen Probleme immer konkret ausgeführt und an Beispielen verdeutlicht. Grundsätzlich lässt sich festhalten: Positive Rückmeldungen über die eigene Tätigkeit schaffen positive Gefühle und geben den Studierenden die nötige Sicherheit und Zuversicht in ihre eigenen Möglichkeiten, wodurch ihre Potenzen freigesetzt und entwickelt werden können. Zu bedenken ist, dass die Studierenden sowohl in der I. wie in der II. und III. Phase der Lehrerbildung noch eine lange Lernentwicklung vor sich haben. ◊

Martin Rauch

Fachdidaktische Tagespraktika

Zur Konzeption im Rahmen
schulpraktischer Studien

Tagespraktika in der Lehrerbildung sind durch die Studierenden nicht besonders gut beleumundet. Bei diesem Urteil stütze ich mich auf viele Gespräche mit Studierenden zu *Beginn* des Praktikums.

Das T1 stellt die erste Verbindung zur Schule in der neuen Rolle als Lehramtsstudierende dar; sie haben meist 13 Jahre Schule hinter sich, und soweit sie nicht schon außerschulische Berufserfahrung gesammelt haben, tauchen sie erneut in diesen Erfahrungsraum ein, nur dass sie jetzt die Fronten gewechselt haben. Für diesen Lernprozess wurden spezifische Lernformen entwickelt, auf die ich im einzelnen nicht eingehe, obwohl ich viele Jahre T1-Praktika betreut habe.

Wirklich bedeutsam in der Einschätzung der Studierenden ist das sich anschließende *Blockpraktikum*. Gegenüber dessen Erfahrungsgewinn im Umgang mit Schülerinnen und Schülern werden die sich anschließenden Tagespraktika eher als lästige Pflicht eingeschätzt. Wenn die Lehrerbildung an ihnen festhält, muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, und das ist am erfolgreichsten mit einer überzeugenden Konzeption. Sie sollte mindestens einige wesentliche Elemente enthalten; wenn sie Teil der Konzeption sind, hat ein solches Praktikum Aussicht auf Erfolg für alle Beteiligten: Die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklasse, die Praktikumssteilnehmenden, das Lehrpersonal der Klasse und schließlich die Betreuung durch die Hochschule (in der Reihenfolge der Bedeutsamkeit). Dabei möge man mir nachsehen, dass ich mich als Schulpädagoge äußere, der vor sieben Jahren vom T1 wegen des Bedarfs zu T2/T3 im Sachunterricht wechselte.

Wer ein Tagespraktikum betreut, sollte sich ernsthaft auf die Schule, deren Klasse samt Lehrpersonal und auf die kleine Gruppe von Studierenden einlassen.

Das Tagespraktikum ist nicht einfach lästige Zusatzpflicht zu den 8 Wochenstunden Lehre; es ist vielmehr die Möglichkeit, sich jedes Semester neu



Verkleidung als Thema innerhalb eines Praktikums. (Fotos: Rauch)



schulpraktisch fit zu *halten*, (soweit an Erfahrungen als Lehrerin oder Lehrer angeknüpft werden kann) oder fit zu *machen*, (soweit diese Erfahrungen erst erworben werden müssen). Konkret kann dies dadurch erfolgen, dass ich mich als Betreuender am ersten Vormittag des Praktikums z.B. auf ein gruppendynamisches Kennenlernspiel in der Klasse einlasse, und dass ich versuche, die Studierenden näher kennen zu lernen. Wo, wenn nicht im Praktikum hat man es mit einer solch überschaubaren Lerngruppe zu tun? Wenigstens hier kann ich mir alle Namen merken! Ich lade grundsätzlich die Gruppe zum zweiten Termin zu mir nach Hause zu einem Frühstück ein, damit sich die Studierenden untereinander und ich die Studierenden kennen lernen.

Ein Tagespraktikum kann nur dann ein Erfolg werden, wenn der Unterricht qualifiziert gemeinsam vorbereitet wird.

Diese These ist gleichzeitig eine Abgabe an das Praktikum vom Typ „machen lassen und dann gepflegt darüber reden“. Ein Praktikum ist kein Überraschungsei, das am Tag des Unterrichts geknackt wird, sondern erfordert gemeinsame Anstrengungen auch des Betreuenden. So wird nach dem gemeinsamen Frühstück der zweiten

Sitzung (s.o.) in der Runde eine Struktur für das oder die Themen des gesamten Praktikums entwickelt einschließlich einer Mind Map am PC, so dass der notwendige Überblick vorhanden ist. Die Gruppe hat sich als Auftrag aus der ersten Sitzung Material zur Vorbereitung auf das Thema besorgt (PH-Bibliothek, Stadtbücherei, Grundschulzentrum, Lernwerkstatt, Bildstelle...) Am Ende dieses Planungsprozesses weiß jeder Teilnehmende, welche Themen an welchen Terminen er zu bearbeiten hat. Diese Stringenz, ja dieser Entscheidungsdruck vermittelt die notwendige Praxisnähe, hat Ernstcharakter und verhindert didaktischen Dilettantismus und Tändelei.

Es werden grundsätzlich Doppelstunden unterrichtet.

Je nach Teilnehmerzahl (und unterschieden nach längerem Winter- und kürzerem Sommersemester) können durch jeden Studierenden vier, manchmal nur drei Stunden unterrichtet werden. Es macht nun wirklich wenig Sinn, Häppchenunterricht von drei oder vier mal 45 Minuten zu verabfolgen, verbunden mit jeweils hohem Vorbereitungsaufwand; vielmehr bieten sich Blockstunden an; die Vorbereitung konzentriert sich auf zwei Termine, sie ist praxisnäher und sie entlastet. Bei drei verfügbaren Stunden bietet es

sich an, zwei davon allein unterrichten zu lassen und zwei gemeinsam mit jemand aus der Gruppe (wobei dann jeder seine Stunde allein hält bei gemeinsamer Vorbereitung).

Ein Praktikumsvormittag gliedert sich in Unterrichten, Nachbesprechung und Vorbereitung des nächsten Termins.

Die ersten beiden Punkte sind wohl üblich, nicht jedoch der dritte Punkt, die Vorbereitung des nächsten Termins. Bei einer verfügbaren Zeit zwischen 8.30 und 11.30 bleiben ca. 45 Minuten für die notwendige Vorbereitung. Der/die Betroffene hat Ideen und einen Verlaufsplan für den Termin eine Woche später entwickelt und trägt diesen der Gruppe vor. Diese berät, kommentiert, macht Verbesserungsvorschläge und wird so in die Planung eingebunden; wenn etwas schief geht, sind alle dafür verantwortlich. Ein Praktikum ist dazu da, Erfolgserlebnisse zu vermitteln, und nicht dazu, Misserfolgserlebnisse anzusammeln - die tatsächliche Praxis

später ist oft hart genug, da muss nicht aller Frust schon im Erststudium und dem Referendariat vermittelt werden!

Der betreuende Dozent/die Dozentin unterrichtet an einem Termin selbst.

Nichts überzeugt mehr als der eigene Unterricht. Wollten Sie durch einen Fahrlehrer unterrichtet werden, der zwar geschickt über das Autofahren als solches reden kann, aber schon seit Jahren nicht mehr (oder noch nie) am Steuer saß? Das eigene Unterrichten ermöglicht den direkten Draht zu den Kindern oder Jugendlichen und verschafft Respekt bei Studierenden und dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin, selbst wenn es schief geht, bleibt immer noch die gelungene Mutprobe.

Im Praktikum ist es möglich, Lehrplanthemen und Themen außerhalb des Lehrplans zu mischen.

Diese im Lehrplan ausdrücklich vorgesehene Möglichkeit sollte genutzt werden. Um Beispiele aus dem letzten Semester aufzuführen: Beim Thema *Luft* im 2. Schuljahr ging es um das

Teilthema „*Luft erleben*“. Studierende ließen die Kinder nicht nur einen „Schießhund“ bauen, eine Art gummi-getriebene Rakete, sondern auch Drahringe, mit denen Riesenseifenblasen auf dem Schulhof während der großen Pause erzeugt wurden, die dann gemeinsam blasend quer über den Schulhof transportiert wurden, ein Spiel, das die Kinder spontan erfanden. Oder aber die Drahtseilbahnkabine, die jedes Kind in 90 Minuten aus Sperrholz baute, die zunächst im Verbund vom 2. Stock auf den Schulhof sauste und zu Hause dann benachbarte Wohnungen im Spiel verband.

Der Dozent/die Dozentin ist bei Wind und Wetter jeden Mittwoch im Semester an der Schule so präsent wie einst Herbert Wehner im Bundestag.

Abschließend sei an die Einsicht des größten Spötters G.B. Shaw erinnert: „Who cannot, teaches, who cannot teach, teaches teachers“. ◊

Liselotte Bruder

Es war eine Bereicherung.

Das Praktikum aus der Sicht einer Ausbildungslehrerin an der Loretto-Grundschule Freiburg

Seit 25 Semestern betreue ich im Grundschulbereich zusammen mit Dozenten der PH Freiburg Studierende in den Tagespraktika T1, T2/T3, im Blockpraktikum B2 und in Ausnahmefällen auch im Blockpraktikum B1. Da mein Berufsleben zu Ende geht und damit auch meine Tätigkeit als Ausbildungslehrerin, versuche ich ein Fazit zu ziehen, das ich an ausgewählten Problemfeldern verdeutlichen will.

Persönlichkeitsentwicklung

Wenn man Studierende in allen Praktikumsformen der Hochschule kennenlernt, so scheint es sie doch zu geben, die „geborenen“ Lehrer/innen, wobei das „geboren“ einen Begriff dafür ist, dass bestimmte Grundstrukturen der Persönlichkeit eben da sein sollten,



Ob die Idee der Studierenden sich umsetzen läßt? - Ausbildungslehrerin Liselotte Bruder, Loretto-Grundschule. (Fotos: Thiel 1989)

wenn man mit anderen Menschen umgehen will: Offenheit, Freundlichkeit, Kreativität, Belastungsfähigkeit, Ausgeglichenheit - was nicht ausschließt, dass man diese auch erwerben oder ausbauen kann. Manchmal glaube ich nach den ersten Kontakten und Gesprächen mit Studierenden schon abschätzen zu können, wie sie sich im Praktikum verhalten und bewähren werden, wobei die Ausnahme bekanntlich die Regel bestätigt und manches vielversprechende Kommunikationsge-

nie erst hart arbeiten muss, um Erfolg zu haben. Insgesamt scheint es mir notwendig, dass die Hochschule die Persönlichkeitsbildung der Studierenden im Auge behalten sollte, wie es z.B. in der Schweizer Lehrerbildung üblich ist, wo Studierende über Ferienlagerbetreuung, Diskussionsschulungsveranstaltungen, Theaterspielen etc. die Gelegenheit erhalten, notwendige Fähigkeiten zu entwickeln.

Training von Lehrverhalten

Studierende müssen eine Fülle von Verhaltensweisen erwerben, um im Unterricht bestehen zu können. Dies fällt deshalb nicht immer leicht, weil man als Anfänger in der Lehrerrolle nicht alle notwendigen Elemente auf einmal üben kann. Ich greife deshalb immer nur ein oder höchstens zwei Trainingselemente heraus, die ich zu berücksichtigen bitte - alle Anderen bleiben zunächst unberücksichtigt.

Ein Beispiel: Das leidige Lehrerecho, welches den Kindern die Anstrengung „erspart“, selbst vollständige Sätze auszusprechen. Eine solche Verhaltensänderung kann nur in einem langfristigen Prozess überwunden werden. Das

Lehrerecho hat ja auch die fatale Folge, dass sich der Lehrende fast immer nur einem seiner Schüler zuwendet und damit seine Moderatorenrolle verfehlt.

Eine solche notwendige Führungslehre des Unterrichts wird leider nur zu gerne (auch von Studierenden) gegen die Fähigkeit des Lehrers ausgespielt, sich bei der Freiarbeit betont zurückzunehmen. Aber das sind keine sich ausschließenden Gegensätze: Der Lehrer muss beides können.

Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Ausbildung an der Hochschule viele dieser professionellen Elemente einer Volksschullehrerkultur immer weniger im Blick hat. Dies gilt z.B. für den ganzen Bereich der Denkanstöße und Impulse. Aber noch im Blockpraktikum 2, also im höheren Semester, erlebe ich, dass Studierende noch nie etwas von Denkanstößen gehört haben und ungehemmt pro Unterrichtsvormittag hunderte von Fragen abschießen. Natürlich weiß ich, dass didaktische Fragen durchaus sinnvoll sein können und Gaudigs Kritik an der Lehrerfrage nicht unbedingt berechtigt ist. Die mit dem Denkanstoß verbundene Grundhaltung des Lehrers im Unterricht, nicht abzufragen, sondern den Denkvorgang zu unterstützen, fehlt dann offensichtlich. Deshalb aber sollte dieser Lernprozess schon in den ersten Semestern durchgängig an der Hochschule und in den Ausbildungsschulen eingeleitet werden.

Die Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen ist immer vielstimmiger geworden und hat manche gemeinsame Grundüberzeugung der überkommenen Volksschullehrerkultur verdrängt. Die Ausbildung ist zwar weitaus intensiver und umfangreicher geworden – ich staune immer wieder über die hohe Qualität der Lehrprobenentwürfe und Zulassungsarbeiten – aber gleichzeitig ist das Wissen und Können der Studierenden auch immer punktueller und zufälliger geworden, weil eben das breitere und vielfältigere Angebot die Orientierung erschwert.

Unterschiede Erziehungswissenschaften/Fachdidaktiken

Dies gilt auch für die Unterrichtsplanung. Die Dozenten in einführenden, eher erziehungswissenschaftlich bestimmten Tagespraktikum T1 arbeiten relativ häufig mit den didaktischen Modellen, wie sie aus der Bildungstheorie

bekannt sind. Bei den Dozenten in den Fachpraktika T2/T3 tauchen diese didaktischen Modelle fast nie mehr auf, dafür gibt's einen bunten Strauß von jeweils eigenen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich bestimmten Kategorien. Auch bei den Lehr- und Lernzielen zeigt sich dies: Verwenden die Erziehungswissenschaften auch die allgemeinen übergeordneten Lernziele des Bildungsplans, so stehen bei den Fachdidaktiken fast nur die speziellen Ziele im Vordergrund. Ich als Ausbildungslehrerin aber muss beide Ebenen sehen und bringe das auch deutlich gegenüber Studierenden und Dozenten zum Ausdruck.

Besonders bedauerlich, weil kontra-



Eine Studentin probt die Bremer Stadtmusikanten an der Loretto-Grundschule.

produktiv für den Unterricht, ist es, dass die Studierenden bei Vorbesprechungen und Einteilungen gerne Unterrichtsinhalte und Fächer ablehnen, indem sie auf ihre "Fachfremdheit" hinweisen. "Ein Lied mit den Kindern zu singen?", unmöglich, man studiere doch nicht Musik. "Ein Gedicht an den Anfang der Stunde zu setzen?", aber man studiere doch Sachunterricht und nicht Deutsch! Ich weiß, dass auf dem Hintergrund einer Vertiefung des Studiums weniger Fächer als früher studiert werden können. Aber ich sehe aus pädagogischen Gründen die Notwendigkeit, in der Grundschule und besonders in der Hauptschule den Klassenlehrer beizubehalten, der möglichst viele Stunden und Fächer in derselben Klasse unterrichtet. Nur ein solcher Klassenlehrer kann die verschiedenen Anforderungen und Abläufe eines Schultags erkennen, aufeinander abstimmen und ausgleichen.

In der Grundschule ist es beinahe unabdingbar, dass der Klassenlehrer zumindest die Lernbereiche Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Musik unterrichtet. Diese Fächer haben einen so engen Zusammenhang im

Schulalltag, dass jede Separierung stört. Die Berichte meiner ehemaligen Grundschulkinder, die heute in den fächerbestimmten weiterführenden Schulen sind und dieses Nebeneinander erleiden, bestätigen meine Einschätzung. Das Modell des Gesamtunterrichts, welches die Fächer aufeinander bezog, ist eben in seiner Grundstruktur nicht hinfällig.

Die Hochschule sollte deshalb die Funktion und Struktur des Zweifächerstudiums, was die Unterrichtsfächer betrifft, überdenken. Eine Zweifächerlösung kann nur als exemplarische gedacht und geplant werden, bei der man an beiden Fächern lernt, wie man ein Fach studiert und sich dadurch auch die Fähigkeit erwirbt, sich in andere Fächer einzuarbeiten. In diese Richtung muss der neue Bereich interdisziplinäres Lehren und Lernen weiterentwickelt werden. Mein Lehrerleben hat mir gezeigt, wie oft ich mich auf neue Fächer einlassen musste und wie mich das bereichert hat.

Die Gesellschaft aber wird der Pädagogischen Hochschule keine Lehrer abnehmen, die sich nur als Fachlehrer verstehen. Schon die Eltern, deren indirekte Unterstützung für die Praktika wir uns als Ausbildungslehrer durch gute Leistungen erst erarbeiten müssen, werden besonders wachsam diese Seite unserer Arbeit verfolgen.

Vorschläge für die Tagespraktika T2/T3

Aus den Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden ist mir bekannt, dass die Tagespraktika (Fachpraktika) im Vergleich mit den Blockpraktika schlechter abschneiden. Da ich in beiden Praktikumsformen tätig bin, kann ich nur eine Akzentverschiebung sehen: Im B1 und B2 Praktikum lernt man zwar eine Klasse und den Alltag der Schule besser kennen, die Tagespraktika erlauben aber eine Beobachtung und Mitarbeit aus der notwendigen Distanz zum Gegenstand heraus, weil sie mehr Zeit für die Vorbereitung und Besprechung des Unterrichts lassen.

Mein Dank gilt insgesamt den Studierenden und den Dozenten, die mir mit ihrem Engagement, ihrem Fleiß und ihrer Kreativität jeden Mittwochvormittag während des Semesters und in den Blockpraktika der vorlesungsfreien Zeit eine Lehrerfortbildung der besonderen Art ermöglicht haben. <>

Marita Schocker - v. Ditfurth

„It was only just beginning to make sense - when it was over.“

Das Fachpraktikum als zentraler Lernort einer praxisbezogenen Lehrerbildung

In der gegenwärtigen Debatte um eine Neukonzeption der Fremdsprachenlehrausbildung steht das Fachpraktikum Englisch im Zentrum einer kontrovers geführten Debatte. Ursprünglich als Lernort gedacht, an dem sich die verschiedenen Perspektiven auf die Unterrichtspraxis ideal begegnen und aufeinander beziehen lassen, scheint es die hohen Erwartungen zu enttäuschen, die man auf diese „organisierende Mitte der Lehrerbildung“ gesetzt hat. Dies bestätigen zwei wissenschaftliche Studien, die sich mit der Ausbildung angehender Englischlehrer/innen bzw. „Wunsch und Wirklichkeit des Fachpraktikums Englisch“ beschäftigt haben (Bosenius 1992, Gabel 1997)¹. Das gemeinsame Resümee der Studien belegt, dass es den Studierenden im Fachpraktikum nur in Ansätzen glückt, die verkürzt als ‚Theorie-Praxis-Bezug‘ bezeichnete Integration relevanter Perspektiven auf den Englischunterricht zu leisten: „Kaum einer Studentin gelingt es (...) überzeugend (...), Studienwissen mit eigenen Beobachtungen und praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Die meisten bleiben entweder im theoretischen Wissen hängen und referieren Themen, für die ihr Interesse während des Praktikums geweckt worden war, oder sie schildern sehr gefühlsbetont die Realität Schule, ohne nur ansatzweise professionell distanzierte Beurteilungskriterien anzuwenden.“ (Gabel 1997, S. 162f.)

Die vermuteten Gründe für den offensichtlich ausbleibenden Erfolg sind vielschichtig. Es wird die fehlende konzeptuelle Integration des Fachpraktikums in das übrige Veranstaltungsangebot bemängelt, die Konzeptionslosigkeit der veranstaltungsdidaktischen Umsetzung beklagt, oder auch das Selbstverständnis einzelner Betreuer der Hochschule gerügt. Insbesondere mangelte es an einer sorgfältigen Ausübung ihrer Lehrverpflichtung in der Begleitveranstaltung und an einer entsprechend sensibel gestalteten Beratungskultur, da dieses Engagement zu keinen akademischen Meriten führe-

Einschätzungen, die Studierende in ihren praxisbegleitenden Tagebüchern durchaus bestätigen.

Ohne entsprechende Anleitung und Unterstützung der Studierenden, gelingt es nur in Einzelfällen, die Fähigkeit, Unterricht als forschende Entwicklung von Praxis und eigenem Selbstverständnis und gleichzeitig als praktische Entwicklung von fachdidaktischem Wissen zu erfahren (Altrichter & Lobenwein 1999). Diese Prämisse liegt einer Neukonzeption zugrunde, die das Fachpraktikum als den zentralen Lernort einer praxisorientierten Lehrerbildung innerhalb des übrigen fachdidaktischen Lehrangebotes begreift (Schocker- v. Ditfurth 1997, 1998).

Eine Rekonzeptualisierung der Lehrerausbildung legen auch Studien neueren Datums nahe, die sich mit der Wissensbasis von Englischlehrer/innen befassen (Woods 1996, Appel 1999). Demnach sind die Bedeutungen, mit denen fachdidaktische Begriffe gefüllt sind, in hohem Maße kontextabhängig, d.h. sie hängen eng mit der eigenen Biographie und den Unterrichtserfahrungen zusammen und speisen sich kaum aus dem durch die publizierte Fachdidaktik vermittelten Wissen. Dadurch wird eine neue Beschreibung von Unterricht und Lehrkompetenz notwendig, die über kognitive Aspekte hinausgeht und biographische Erfahrung, Wertvorstellungen und Emotionen einschließt. In einer solchen integrierten Sichtweise setzt sich das Wissen von Lehrer/innen aus drei Bereichen zusammen, die in der Lehrerausbildung aufeinander bezogen werden müssen: Ein biografisches Wissen, das beispielsweise die eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen oder die Herausbildung persönlicher pädagogischer Wertvorstellungen umfaßt, ein Wissen um die Unterrichtssituation, die durch Komplexität, Unvorhersagbarkeit und Simultanität (Schön 1990) sowie die grundlegende Notwendigkeit, zu Schüler/innen eine tragfähige persönliche Beziehung aufzubauen, gekennzeichnet ist und schließlich ein spezifisch fachdidaktisches Wissen.

Multiperspektivische Sichtweise

Daraus resultiert ein Leitbild der Lehrerbildung, das komplexe Verstehensprozesse nicht dichotom auf ein Theorie-Praxis-Problem reduziert, sondern das Unterrichts durch diese drei Perspektiven betrachtet und zu verstehen sucht. Die Praxis wird dabei ausdrücklich in ihrer Eigengesetzlichkeit respektiert und nicht als bloßes Anwendungsfeld der fremdsprachendidaktischen Lehrmeinung missverstanden.²

In einer Langzeitstudie im Rahmen einer Habilitation am Institut für Fremdsprachen wurden deshalb die Lernerfahrungen erforscht, die angehende Englischlehrer/innen in einem neu konzipierten Fachpraktikum beschreiben, das dieser multiperspektivischen Sichtweise Rechnung trägt. Der Nachweis eines Erfolges bzw. Scheiterns aus Sicht der Teilnehmenden schien auch deshalb angebracht, da das Fachpraktikum in dieser Form für alle Beteiligten mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist. Es verlangt beispielsweise von jedem Praktikumsstandem die eigenständige Konzeption, Durchführung, Evaluation und Präsentation eines Forschungsprojektes, in dem eine selbst gewählte Fragestellung aus der Praxis bearbeitet wird, sowie das Führen eines Praktikumsstagebuches und das wöchentliche Lesen fachdidaktischer Artikel zu Aspekten der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Interaktionskompetenz, wie auch die Analyse von Videomitschnitten des eigenen Unterrichts. Ließen sich keine wesentlichen Entwicklungen im beruflichen Selbstverständnis feststellen, wäre ein solcher Aufwand kaum gerechtfertigt.

Die Erfahrungen mit dem zwischenzeitlich abgeschlossenen Vorhaben sind ermutigend und widerlegen die überwiegend negativen Einschätzungen, die bisher vorgelegte Ausbildungsstudien im Zusammenhang der Praktikumerfahrungen beschreiben. Diese Studien beziehen sich meist auf Ausbildungszusammenhänge, in denen

das Selbstverständnis der Studierenden nicht als ernstzunehmender Faktor in den Lernprozess einbezogen wird und wo im Interesse der Entdeckung einer allgemeingültigen Ausbildungstheorie unzulässige Verallgemeinerungen und pauschal angenommene Entwicklungsphasen in der beruflichen Sozialisation postuliert werden, die der Vielzahl individueller Lebenslagen und Kompetenzen nicht gerecht werden.³

Ein wesentliches Ergebnis der Langzeitstudie lässt sich im Zitat einer beteiligten Studentin (s. Überschrift) zusammenfassen. Es bezieht sich auf die Frage der Nachhaltigkeit einer Lernerfahrung, die, so die Teilnehmer/innen, zu den one shots ihrer Ausbildung zählt, d.h. in vielerlei Hinsicht einmalig ist (und das nicht nur den Arbeitsaufwand betreffend). So lange die Lehrerausbildung der ersten Phase ihren Anspruch auf Berufsbezogenheit

weitgehend an die relativ kurzen Phasen der schulpraktischen Ausbildung delegiert, wird sie diesem Leitbild nicht gerecht werden können. Es gilt, sowohl entsprechende Arbeitsweisen auf breiter Basis im übrigen Veranstaltungsangebot zu etablieren, die diese Integration der Perspektiven ermöglichen, und intensiv nach weiteren Formen der interinstitutionellen Zusammenarbeit von Schule und Hochschule zu suchen. Nur dann kann die forschende Entwicklung der Praxis bzw. die praktische Entwicklung des fachdidaktischen Wissens nachhaltig gemeinsam angegangen werden. Dies setzt jedoch nicht zuletzt ein entsprechendes Selbstverständnis der Hochschullehrenden voraus. <>

Anmerkungen

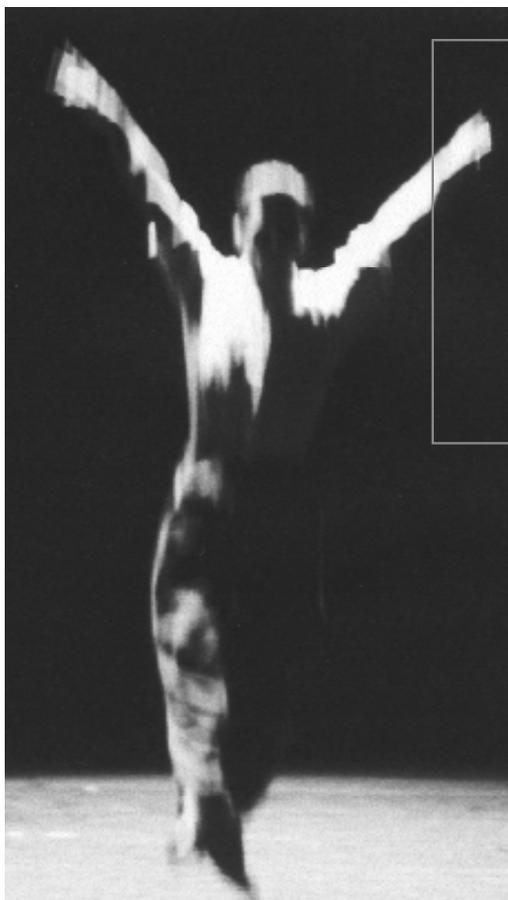
- 1) Alle verwendeten Literaturangaben siehe Schocker- v. Ditfurth (1997) (1998).
- 2) „Zentrales Thema der Diskussion über die Lehrerausbildung ist die Theorie-Praxis-The-

matik. Die Frage, wie *theoretisches Wissen in die Praxis umgesetzt wird* (Hervorhebg. MS), stellt besonders für die Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken ein spezifisches Problem dar“ (Gabel 1997, 8).

3) Ein Beispiel: „Flooded by feelings of inadequacy, by situational demand and conflicts, (...) prospective teachers are typically anxious, and preoccupied with their own survival.“ (Fuller & Bown 1975, 39 u. 49).

Literatur

Schocker- v. Ditfurth, Marita (1997): Anmerkungen zur Neukonzeption schulpraktischer Studien für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Ein integrativer Ansatz. In: Bredella, Christ & Legutke, (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Gunter Narr Verlag: Tübingen. S. 349-377. - Schocker- v. Ditfurth, Marita (1998): Zur Neukonzeption des Fachpraktikums als einem Lernfeld kooperativer Professionalisierung angehender und praktizierender Englischlehrer/innen. In: Hermes, L./Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. S. 255-265.



Unser Programm:

Die Kunst der Fuge, ab 05.06.00, Großes Haus
Mit dem Freiburger Barockorchester

Not New Y(w)ork, Großes Haus
Pretty Ugly, icamerA, Partition

Accidental Evening, Schauspielhaus Kurbel
Choreographien von Paul Selwyn Norton, Gerardo Litvak, Amanda Miller

Once in a Lifetime, Schauspielhaus Kurbel
Improvisationsreihe

Spezielle Angebote für Lehrer:

1. Ballett-Stammtisch
2. Patenmodell: Schüler-/Studentengruppen übernehmen die Patenschaft für eine Produktion des Balletts
3. Künstler in die Schule: Tänzer kommen in den Unterricht
4. Lehrerfortbildung: Theaterworkshop Zeit und Bewegung (28./29.01.)
5. 3-monatiger Theater-Tanz-Workshop (ab Frühjahr 00)

Kontakt: Uwe Möller, Produktionsleiter Tel: 0761 - 201 2971
E-mail: moeller@pudc.org, Web-Site: www.pudc.org
oder **THEATERKONTAKT** Referat für Jugend
+ Erwachsenenbildung im Freiburger Theater,
Leitung: Angelika Weiß Tel: 0761 - 201 2956

pretty ugly
ballett freiburg

FREIBURGER
THEATER

Joachim Appel

„Ich stieg mit einer Folie ein“ Praktikumstagebücher im Fach Englisch

Im Praktikum treffen Idealvorstellungen auf den Alltag. Diese Begegnung ist nicht einfach, da es bei Lehrversuchen nicht nur um Didaktik geht, sondern auch um die Person, die unterrichtet. Die Reflexion solcher Praxisbegegnungen erfolgt in Tagespraktika bei der Planung und Besprechung von Stunden. Beide Formen der Auseinandersetzung mit Unterricht sind Lernanlässe. Beide sind nicht ohne Probleme.

Ausführliche Unterrichtsentwürfe sind ein Medium, um didaktisches Denken und die Aufbereitung von Stoff zu erlernen. Eine Schwerpunktsetzung auf der Planung von Unterricht blendet jedoch entscheidende Anforderungen des Unterrichtens als Tätigkeit aus: das Eingehen auf Klassen oder die Arbeit unter Bedingungen, die eben nicht planbar sind, sondern sich im Verlauf einer Stunde dynamisch entwickeln. Die empirische Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass PraktikerInnen, im Klassenzimmer ihren Unterricht nicht nach einer Zielhierarchie aufbauen, sondern eher in Aufgaben und Szenarien denken.¹ In Kommentaren über Praktika wird ferner klar, dass diese als Bewertungsanlass empfunden werden und die für das Referendariat typische Fremdbestimmung („Was will er/sie sehen?“) vorwegnehmen. Mitunter wird sogar der Ausdruck „Lehrprobe“ für eine im Praktikum zu haltende Stunde verwendet.

Was mir angesichts dieser Ausgangslage wünschenswert erscheint, ist zweierlei: erstens eine Sensibilisierung für die Notwendigkeiten und Anforderungen alltäglichen Unterrichtens jenseits idealer Vorführstunden, zweitens die Gelegenheit für PraktikantInnen, eigene Wertvorstellungen zu entwickeln. Für beide Ziele scheinen mir Tagebücher ein mögliches Hilfsmittel zu sein.

Tagebücher als Mittel der Ausbildung

Tagebücher sind schon seit langem ein Medium der Darstellung von Lehrerfahrung.² Sie werden in zunehmendem Maße für die Ausbildung genutzt.³ In einem von mir betreuten Ta-

gespraktikum arbeite ich seit drei Jahren mit Tagebüchern. Sie sind als Studienleistung an die Stelle ausführlicher Unterrichtsentwürfe getreten. Die Praktikumsgruppe erhält zu Beginn des Praktikums eine Reihe von Vorschlägen und Anregungen, was ihre Tagebücher enthalten können. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Wahrnehmung von Unterricht, Beteiligten und Kontexten, ergänzt durch die Beobachtung von fremdsprachendidaktischen Spezifika wie beispielsweise Worteinführung, Korrekturverhalten. Tagebücher sollen hierbei nicht nur Beobachtungen, sondern auch persönliche Anmerkungen und Reflexionen enthalten. Das Format der Tagebücher ist bewusst offengehalten. Tagebücher werden als handschriftlich geführtes Heft, als Maschinenmanuskript oder auch als Sammlung von Dokumenten eingereicht. Ich reagiere auf die Lektüre jeweils mit Kommentaren zu einzelnen Episoden. Praktikumstagebücher sind also keine rein privaten Äußerungen. Sie werden in einem Ausbildungskontext geschrieben. Wie alle Studienleistungen variieren auch sie in ihrer Ausführlichkeit und in der Tiefe der Reflexion. Viele von ihnen zeichnen sich durch eine bewusste Gestaltung, konstruktive Kritik, die Vielfalt ihrer Beobachtungen, ihren common sense und das Engagement, das in ihnen sichtbar wird, aus.

Was leisten Tagebücher?

Praktikumstagebücher ermöglichen eine Reflexion persönlicher Wahrnehmungen von Unterricht. Sie richten das Augenmerk nicht nur auf Ziele und Stoff, sondern auch auf die angetroffene Unterrichtswirklichkeit: Lehrperson, Räume, Zeit, SchülerInnen, tatsächliche Verläufe, Materialien, zu dokumentierende Schülerarbeiten etc. Die Auseinandersetzung der Lehrperson mit Klassen wird häufig als Geschichte erfahren. Tagebücher sind eine Form der Aufzeichnung und Bearbeitung solcher Geschichten. Sie sind Anlass zu einer über die Einzelstunde hinausweisenden kontextuellen Sicht von Unterricht und bieten die Möglichkeit

narrativer Distanz und Reflexion. Als Rückmeldung an den Dozenten/die Dozentin geben sie Aufschluss über das persönliche Wissen von Studierenden und eröffnen die Möglichkeit zum Dialog.

Vorteile, die sich meines Erachtens aus diesen Anliegen für die schulpraktische Ausbildung im Rahmen der ersten Phase ergeben, sind einmal die Gelegenheit, eigene didaktische Vorstellungen zu entwickeln, zum anderen Alltagsnähe. Eine an der Hochschule zu vermittelnde Didaktik muss alltagsbewusst sein. Sie muss die Wirklichkeit, auf die sie trifft, berücksichtigen. Die Vermittlung alltagsrelevanter Lehrfähigkeit kann in Praktika sicherlich nur ansatzweise geschehen. Trotzdem sollte auf sie hingearbeitet werden. Die berufliche Ausbildung von LehrerInnen sollte deshalb nicht nur die Ausbildung anhand perfekter Stunden sein. Eine solche ist, was spätere berufliche Belastungen angeht, ohnehin als nicht unproblematisch anzusehen.⁴ Die Relativierung von Perfektionsansprüchen in der Ausbildung bedeutet keinen Verzicht auf eine kritische und faire Auseinandersetzung mit gehaltenem Unterricht. Eine solche wird von PraktikantInnen im übrigen gewünscht und geschätzt. ☞

Anmerkungen

- 1) Vgl. z.B. Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- 2) Rumpf, H. (1967): 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann. - Appel, J. (1995): Diary of a Language Teacher. Oxford: Heinemann.
- 3) McDonough, J.: A teacher looks at teachers' diaries. In: Englisch Language Teaching Journal 48/1, S. 243-52.
- 4) Beisenherz, H. G./Feil, C. (1982): Die Probleme der Lehrer: Rückzug der Person des Lehrers als Kritik an der Schule. In: Beisenherz, H. G. et al: Schule in der Kritik der Betroffenen. München, Juventa. S. 63-127. - Schönwälder, H.-G. (1988): Die Arbeitssituation der Lehrer als Bestimmungsfaktor der Arbeitssituation der Schüler. In: Berndt, J./Busch, D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Schulstreß Schülerstreß Elternstreß. Universität Bremen, S. 97-130. - Stähling, R. (1998): Beanspruchungen im Lehrerberuf. Einzelfallstudie und Methodenerprobung. Münster: Waxmann.

Olaf Kühn

Neue Wege für das Tagespraktikum

Überlegungen zu einem dritten Blockpraktikum - nicht nur im Fach Französisch

Ausgangspunkt für Vorschläge im Hinblick auf eine Neuordnung der Tagespraktika etwa in Form eines dritten Blockpraktikums ist eine Kritik an den bisherigen Erfahrungen. Und dies sei zum besseren Verständnis hinzugefügt, im Unterrichtsfach Französisch an der Realschule. Das schließt nicht aus, dass es immer wieder auch erfolgreich absolvierte Tagespraktika gibt. Besonderheiten dieses Fachpraktikums Französisch müssen ausdrücklich genannt werden, z.B. die Tatsache dass es im Wahlpflichtfach Französisch ab der 7. Klasse nur drei Wochenstunden gibt und dass zwischen zwei 'Mittwochs-Praktika' eben nur zwei Stunden Französisch durchgeführt werden, an die am folgenden Mittwoch stofflich angeschlossen werden muss.

Das bedeutet im Fremdsprachenunterricht vor allem, dass im 'Mittwochs-Praktikum' jeweils bekannt sein muss, welches Vokabular bereits durchgenommen worden ist und ob beispielsweise die Grammatik-Übungen zur angehenden Lektion vollständig bearbeitet worden sind, so dass auf beides in der kommenden Woche aufgebaut werden kann. Es ist aus den genannten Gründen kaum möglich, im Französischunterricht Projekte durchzuführen, die entweder drei- bis viermal hintereinander mittwochs oder sogar das ganze Semester laufen sollten.

Dies ist aber nur eine der Besonderheiten und Schwierigkeiten, die speziell im Französisch-Tagespraktikum auf

die Studierenden zukommen. Auch die Verwendung der Fremdsprache in den Unterrichtsversuchen stellt eine besondere Schwierigkeit dar, wenn sie nur punktuell zwei- oder bestenfalls dreimal an einem Mittwoch in einer Stunde in einer Klasse angewendet werden kann. Das eben Gesagte trifft in weitem Maße auch für den Englisch-Unterricht zumindest in den ersten zwei Lernjahren der Realschule zu; aber auch in Mathematik, Biologie, Erdkunde, Geschichte und anderen Fächern ist es mehr oder weniger notwendig von Woche zu Woche, den Lernstoff kontinuierlich zu bearbeiten. Von daher ist es als äußerst kritisch anzusehen, dass Studierende immer nur punktuell die Möglichkeit haben, eine, bestenfalls auch einmal zwei Unterrichtsstunden im gleichen Fach und in der gleichen Klasse zu halten.

Als entscheidend anzusehen aber sind die grundsätzlichen pädagogischen Bedenken: Es erscheint nicht nur mir vollkommen unmöglich, sondern allen Studierenden, die ich in den letzten zwanzig Jahren betreut habe, bei zwei oder drei Unterrichtsversuchen - auf immerhin drei bis vier Monate ausgedehnt - die Klasse so gut kennenzulernen, dass ein pädagogisch sinnvoller Unterricht möglich wird. Deshalb sollte noch einmal ernsthaft mit allen Beteiligten - allen voran den Schulen und Ausbildungslehrern - ein neues Modell der Fachpraktika in Form eines weiteren Block-

praktikums anstelle der zwei Tagespraktika diskutiert werden:

Das dritte Blockpraktikum (3 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit) sollte die Möglichkeit bieten, nach einer Hospitationswoche in den verbleibenden zwei Wochen nacheinander oder sogar parallel Unterrichtsversuche in den gewählten Studienfächern durchzuführen. Diese sollten so oft wie möglich von den Betreuerinnen und Betreuern der Pädagogischen Hochschule beobachtet und natürlich vor- und nachbereitet werden. Dies setzt in etwa einen Organisationsaufwand voraus wie er zu Zeiten der Betreuung der 2. Phase durch die PH-Lehrenden der Fall war, brächte aber erhebliche Vorteile für die Effizienz der Praktika und damit des Studiums insgesamt.

Dem möglichen Gegenargument zu einer weiteren Phase, „ungeregelten Unterrichts“ kann entgegengewirkt werden: Dieses 3. Blockpraktikum könnte am Ende des Schuljahres nach der Festsetzung der Noten stattfinden und das Sommersemester bis Ende Juli verlängert werden.

Von einem Praxissemester, das alle Schulpraktika und die entsprechenden Didaktikseminare vereinen würde, wie es noch vor geraumer Zeit von einer pressure-group unter dem Titel „Gedanken zur Studienreform“ an unserer Hochschule vorgeschlagen wurde, darf weiterhin geträumt werden. <>



Communication Systems OHG

Beinert & Ebner

Fuhrmannsgasse 2

79108 FR-Hochdorf

Telefon 0 76 65/93 04 40

Telefax 0 76 65/93 04 44

e-mail info@bece.de

Internet

www.bece.de

Ekkehard Geiger

Projekt im Praktikum

Unterricht im Sinne Reichweins:
Grundschüler und Studierende
gestalten ein Projekt

Projekte entspringen Ideen einzelner oder mehrerer Personen und führen eine Gruppe von Interessierten zusammen. Die Idee entwickelt sich zu einer Initiative und nimmt in vorausentwerfender (lat. „proicere“) Zielsetzung und methodischer Planung eine offene gedankliche Gestalt („Vorhaben“) an. Projekte im „künstlichen“ pädagogisch-schulischen Raum suchen bzw. schaffen sich meist einen Anlass oder ein Betätigungsfeld; im Idealfall bietet sich ein Ernstfall an.

Am vorliegenden Beispiel eines Schule und Hochschule verbindenden Vorhabens bestand die Motivationslage im beiderseitigen Interesse an Person und Werk des Reformpädagogen Adolf Reichwein: Auf der einen Seite Thomas Lutz, Konrektor und Ausbildungslehrer an der Adolf-Reichwein-Grundschule Freiburg-Weingarten, der sich bemüht, den Namensgeber seiner Schule auch als Impulsgeber für die pädagogische Arbeit wirksam werden zu lassen; auf der anderen Seite der Verfasser, der zusammen mit Studierenden daran arbeitet, die Bedeutung des vielseitigen politischen Pädagogen Reichwein für die heutige Zeit zu erschließen.

Wechselseitige Kontakte und enge Zusammenarbeit entstanden in der Vorbereitung und Gestaltung des 50. Todestages von Adolf Reichwein, der am 20. Oktober 1944 als Mitglied der Widerstandsgruppe „Kreisauer Kreis“ in Berlin zum Tode verurteilt und erhängt wurde.

Den Anstoß für ein gemeinsames Unterrichtsprojekt gab die einzigartige Möglichkeit, in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule und des Wohnumfeldes der Kinder die Entstehung eines neuen Stadtteils, die Umwandlung von Natur- in Siedlungsraum erleben, beobachten, erfahren, bearbeiten und sich aneignen zu können. Eine sehr direkte Beziehung zum Leben einiger Kinder der damaligen Klasse 1c ergab sich aus der Absicht einiger Familien, in den neuen Stadtteil zu ziehen und in dessen neue Schule zu wechseln.

Beschreibung

Die Initiative wurde 1995/96 zunächst als Projektseminar - zu großen Teilen in den Unterricht der Klasse 1c integriert - begonnen, danach als Projekt im T2/3-Praktikum (Sachunterricht) samt Begleitseminar fortgesetzt und am Schluß des 4. Schuljahres im Sommersemester 1998 beendet; d.h. Klasse, Lehrer und Dozent blieben über die ganze Dauer konstant, die Studierendengruppen wechselten bis auf einige „Langzeitinteressierte“ von Semester zu Semester. Von ihnen wurde daher ein hohes Maß an Bereitschaft zu kurzfristiger Einarbeitung und Sich-Einlassen auf Klasse und Sache abgefordert.

Umgekehrt zogen die Studierenden aus diesem, in ihr Tagespraktikum integrierten Projekt den Gewinn, als Team eingebunden zu werden in kontinuierliche Schularbeit: Sequenzen planen, vorbereiten und anstoßen, in der Beratung der Gruppen die Individualität der Schülerinnen und Schüler kennen und berücksichtigen lernen, die Verbindung herstellen von praktischem und reflexivem Lernen, von offenen und geschlossenen Unterrichtssituationen, ein offenes reformpädagogisches Konzept („im Sinne Reichweins“) unter aktuellen Voraussetzungen und den besonderen Bedingungen dieser Schulklasse verwirklichen.

In der Reflexion dieser Einzelelemente und ihres Zusammenhanges lag der eigentliche Kern der „schulpraktischen Studien“. Dazu gehörte auch die Erfahrung, daß die Zeit zum grundsätzlichen Durchdenken immer wieder zugunsten der anliegenden Praxisanforderungen geschmälert wurde. Dies muß erwähnt werden, um dem Eindruck des wohlgefälligen Abhebens entgegenzuwirken. Auch war

der Projektalltag nicht nur erhebend, vielmehr oft genug „schmuddelig“, um einen Begriff Hartmut von Hentigs zu gebrauchen, eben alltäglich; Störungen in vielfacher Hinsicht waren der Normalfall.

Die Themenliste der von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Texte dokumentiert die Vielfalt der Projektaktivitäten. Eine Auswahl aus insgesamt 45 Themen der Rieselfeld-Aufsätze sei hier vorgestellt:

- Wir züchten Tagpfauenaugen aus

dem Rieselfeld

- So sieht der Flieger unsere Turnhalle
- Julias Hauptgewinn: Ein Rundflug
(nicht nur) übers Rieselfeld

- So entstand unser Schmetterlings-Film

- Als Zweitklässler zum „hearing“ im Stadtplanungsamt eingeladen!

- Bewohner-Umfrage

- Ein Hundchen - auch ein neuer Rieselfeld-Bewohner

- Klassenzimmertausch mit der

4. Klasse der Clara-Grunwald-Schule

- Wir erforschen Namen im Rieselfeld
- So macht das Lernen mit den Studenten Spaß

Das Vorhaben umfaßte mit jeweils wechselnden Schwerpunktsetzungen sämtliche Aspekte des Sachunterrichts, es bot Anlässe und Themen für den Anfangsunterricht und strahlte in die meisten Fächer und Arbeitsbereiche des Grundschulunterrichts aus; ganz selbstverständlich ließ es sich mit den Forderungen und Vorschlägen des Lehrplans verbinden.

In seinem Vorwort zur Projektdokumentation, dem „Rieselfeldbuch“, setzt Thomas Lutz die entsprechenden Formulierungen des Bildungsplanes in Beziehung zu den Zielen, Themenbereichen und methodischen Schritten des Projekts. Er liefert damit ein sprechendes Beispiel für Implementierung und Konkretisierung allgemeiner Ziel- und Prinzipienformulierungen.

Resümee

Reichweins schulpädagogisches Konzept des „Schaffenden Schulvolks“ (1937) trifft sich in wesentlichen Punkten mit der ab Anfang unseres Jahrhunderts überlieferten und aktuell

So sieht die Schülerin Julia bei ihrem Flug im Juli 1997 das Rieselfeld: „Von oben sieht alles ganz anders aus. Das sieht aus, als ob die Leute Legomännchen waren. Wir flogen über Weingarten und sahen schon das Rieselfeld. Aus der Luft kann man sehr schön sehen, wie weit die Bauarbeiter schon sind. Der erste Bauabschnitt ist schon fast fertig. Die meisten Häuser stehen schon, und man kann erkennen, dass sie schon bewohnt sind. Autos stehen in den Straßen, auf den Balkons stehen Gartenmöbel und Pflanzen.“
Bildmitte im Vordergrund: Das Oval der Clara-Grunwald-Grundschule; links das Kepler-Gymnasium mit der Sepp-Glaser-Sporthalle.
(Foto: Lutz)

aufgenommenen Projekt- bzw. Vorhabenidee¹, deren Merkmale u.a. so beschrieben werden können:

Ziele setzen, Plan entwerfen, etwas „ins Werk setzen“ (material oder sozial), Ernstfall suchen und ergreifen, langfristig bei der Sache sein, mit anderen zusammenarbeiten, Ganzheitlichkeit und Differenziertheit einer Sache in den Blick nehmen, alle Kräfte und Anlagen ansprechen, eigenes Können herausfordern, Eigen- und Sozialverantwortung verbinden, Schule öffnen, Experten einbeziehen, sich dem technischen Wandel kritisch öffnen, Verbindung von praktischem und systematischem Lernen, Herausbildung von Methodenbewußtsein und Reflexionsfähigkeit.

Viele dieser Elemente fanden die Beteiligten in ihrer Arbeit wieder, wenn sie zwischen den Projektphasen Aus- und Rückschau hielten - die Praktikumsgruppe unter sich, aber auch und vor allem zusammen mit der Klasse. Solche „Fixpunkte“ wurden des öfteren eingeschoben; sie sollten helfen, den „langen Atem“ zu bewahren, Distanz zum praktischen Tun herzustellen, den Arbeits- und Gruppenprozess zu bedenken, sich des Ziels zu vergewissern, um „aus einfachem Tun bildendes Tun zu machen“².

Diese Bildungswirkung lässt sich an einer beeindruckenden Beobachtung hinsichtlich der Kinder dieser Klasse belegen: Die Chance, die Entwicklung der Fähigkeiten bei sich und anderen über die gesamte Grundschulzeit hinweg an einem zentrierenden Vorhaben zu erfahren, führte zu wachsendem Selbst- und Wir-Bewußtsein der Kinder, zu individueller und sozialer Stabilisierung auch der als besonders schwierig in Erscheinung tretenden einzelnen.

Die eigene Grundschulzeit bekam Gewicht, erhielt ein prägendes Profil, erfüllte die „Rieselfeld-Experten“, wie sie in der Presse genannt wurden, mit Selbstvertrauen und Stolz. Nicht zuletzt können sie heute und lange noch auf bleibende Produkte ihrer Arbeit an verschiedenen Orten verweisen: Das große Rieselfeld-Modell, als Geschenk der neuen Clara-Grunwald-Schule vermach; die Ausstellung über Personen, deren Namen Straßen und Gebäude im Rieselfeld tragen; die Dauerausstellung zum 100. Geburtstag von Adolf

Reichwein, von diesen Kindern für alle Schülerinnen und Schüler der Adolf-Reichwein-Grundschule angefertigt; und zuletzt das dicke, in rotes Leinen gebundene „Rieselfeld-Projektbuch“, das jedes Kind der Klasse am letzten Schultag der Grundschulzeit zu sich nach Hause trug³.

Der Klassenlehrer Thomas Lutz wendet sich im Vorwort anerkennend und dankend an die Kinder, „die Ihr bewiesen habt, daß die meisten von Euch schon in so frühen Jahren einen 'langen Atem' haben, dass Ihr also schon in der Lage seid, eine Sache, die Euch interessiert, über einen so langen Zeitraum hinweg zu verfolgen. Und die Sache hat Euch interessiert! Ich kann mich nicht entsinnen, auch nur einmal in diesen vier Jahren ein gelangweiltes 'Schon wieder Rieselfeld!' gehört zu haben. Im Gegenteil... Ich bin sicher, daß Ihr während der vier Projektjahre Erfahrungen und Wissen gesammelt habt, die für Euer späteres Leben von Bedeutung sein können. Sei es durch Euer waches Interesse für vielseitige Zusammenhänge, sei es für Eure spätere Berufswahl.

Sicher werdet ihr Eure nähere und fernere Zukunft mit wacheren Augen sehen als manch andere und dazu beitragen, daß diese Umwelt auch für Eure Kinder hoffentlich noch genauso lebenswert ist, wie sie es heute für Euch ist.“ <>

Anmerkungen

1) Einige neuere wissenschaftliche Hausarbeiten von Studierenden unserer Hochschule arbeiten diesen Zusammenhang in pointierter Weise heraus.

2) Karl Frey: Die Projektmethode. Weinheim und Basel: Beltz, 1982, S. 60.

3) Die Projektdokumentation „Mein Rieselfeldbuch“ kann an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bei Ekkehard Geiger, Abteilung für schulpraktische Ausbildung, oder in der Didaktischen Mediothek eingesehen werden.



Matthis Kepser

Riesenparty für den Tiger!

Medien im Verbund: Erprobung einer Unterrichtseinheit in einer 3. Grundschulklasse

Erfolgreiche Kindermedien treten heute im Verbund auf: Zum Bilderbuch gibt es die Hörspielkassette und die Zeichentrickserie für das Fernsehen, die wiederum als Videoproduktion zweitwertet wird. Umgekehrt liefern die Produzenten von Kinofilmen zum Kinostart gleich das entsprechende Buch. Seit einigen Jahren dreht sich auf dem Karussell der Medienkonversionen auch die CD-ROM mit. Als „living book“ lockt sie die Kinder vor den Monitor, wo mit der Maus in der Hand Spielgeschichten erkundet werden können, die zuvor zwischen zwei Buchdeckeln gesteckt haben (vgl. Heidtmann 1996). Literaturunterricht an der Schule muss sich diesen Phänomenen aus zwei Gründen widmen: Ein Buch lesen ist heute für viele Rezipienten (und nicht nur für Kinder) ein multimediales, intertextuelles Erlebnis geworden. Wenn Grundschulkinder beispielsweise Pippi Langstrumpf lesen, so begegnen sie einer längst vertrauten Figur, deren Abenteuer sie schon oft gehört (Hörkassette) und gesehen (Fernsehserie, Kinofilm, Videokassette) haben. Leseförderung unter Missachtung des Medienverbundes muss daher Schiffbruch erleiden. Zum anderen kann sich Literaturunterricht nicht mehr nur auf das Medium Buch konzentrieren, denn Geschichten werden auch in anderen Medien erzählt, freilich dann unter veränderten ästhetischen Bedingungen. Medien im Medienverbund bewusst wahrzunehmen und medien-spezifisch analysieren zu können ist folglich ein Lernziel, das bereits im Deutschunterricht der Grundschule anzustreben ist.

Im Rahmen meiner Dissertation „Massenmedium Computer. Perspektiven für den Deutschunterricht“ (Kepser 1999) habe ich u.a. dazu einen Unterrichtsvorschlag entwickelt (vgl. Kap. II, 5.6.1), wobei Janoschs Bilderbuch „Riesenparty für den Tiger“ als Referenztext diente. Horst Eckert, der den meisten unter seinem Pseudonym „Janosch“ bekannt ist, gehört zu jenen Autoren, deren Geschichten omnimedial präsent sind: Die „Riesenparty“ beispielsweise gibt es nicht nur als Bilder-

buch (1989), sondern auch als Hörspiel (1990) und als „living book“ auf CD-ROM (1996).

Im Rahmen des Tagespraktikums an der Grundschule Kirchzarten ergab sich nun die Gelegenheit, den theoretisch formulierten Vorschlag zum Unterrichtsmodell auszubauen und zu evaluieren.

Eingestiegen sind wir mit einem Arbeitsblatt, das Texte und Bilder der ersten fünf Seiten des Bilderbuchs enthielt. Zu den medien-spezifischen Eigenarten dieses Mediums gehört, dass sich im besten Falle Text und Bild zu einer ästhetischen Gesamtheit ergänzen. Tatsächlich konnten die Kinder leicht feststellen: Im vorgelegten Beispiel bleibt der Text ohne die Bilder unverständlich und umgekehrt ebenso.

Indem der Auszug mit verteilten Rollen gelesen wurde, offenbarte sich des-



Buchausgabe Janosch: Riesenparty für den Tiger.

sen dramatischer Charakter, der eine Konversion zum Hörspiel nahe legt. Die Hörspielfassung, die wir uns anschließend in Auszügen anhörten, unterscheidet sich jedoch vom Bilderbuch: Bildinhalte, die für das Verständnis der Story unabdingbar sind, müssen dort erzählt oder durch eine entsprechende Geräuschkulisse imaginiert werden. Das Einspielen von Musik und der Ausbau solcher Szenen, die im Buch die auditive Wahrnehmung ansprechen, sind Veränderungen, die der Ästhetik des Hörmediums angemessen sind. Es fiel den Kindern erstaunlich leicht, solche Differenzen zu benennen und in ihrer

Funktion zu beschreiben.

Wenn CD-ROMs zum Unterrichtsgegenstand werden sollen, zeigen sich zunächst technische Hindernisse.



Hörspielfassung Janosch: Riesenparty für den Tiger.

Rechnerräume, in denen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichzeitig am Computer arbeiten können, gibt es bislang an Grundschulen nicht. Sofern überhaupt Computer vorhanden sind, stehen lediglich ein oder zwei Geräte pro Klassenraum für Freiheitsphasen zur Verfügung. Meistens handelt es sich dabei um ausgemusterte Rechner aus Familien- oder Betriebsbesitz, die nicht mehr den Anforderungen heutiger Multimediastsoftware genügen. Diese Situation fanden wir auch an der Grundschule Kirchzarten vor.

Natürlich hätte man nun den Gerätefundus der PH plündern können, um mit Laptop und Datenbeamer den technologischen Rückstand zu überbrück-



CD-ROM-Fassung Janosch: Riesenparty für den Tiger.

ken. Damit aber hätte das Unterrichtsmodell seine Praxistauglichkeit wohl nicht bewiesen. Ich habe daher eine Videoaufnahme gemacht, auf der die Seiten des interaktiven Bilderbuchs zu sehen sind, die dem Textauszug entsprechen. Benutzt wurde dazu ein einfacher Camcorder, der auf den LCD-Bildschirm eines Laptops gerichtet wurde (bei normalen Computermonitoren flimmert eine Videoaufnahme). Zu sehen und hören waren alle Aktionen, die man mit Hilfe der Maus auf den virtuellen Bilderbuchseiten auslösen kann. Meist sind dies lediglich kleine Animationen: Klickt man beispielsweise auf den kleinen Tiger, der sich an ein von der Zimmerdecke hängendes Seil geklammert hat, so beginnt er zu schaukeln.

Wer lange genug sucht, der findet irgendwo auf der Seite auch ein zusätzliches Angebot, das Buch- und Hörspielfassung nicht aufweisen. Das kann

sollten, und notierten stichwortartig, was nach dem Anklicken passieren könnte. Die Einfälle der Kinder wurden anschließend mit denen der CD-ROM-Produzenten verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Kinder einerseits ein gutes Gespür für die Art des Angebots hatten, das sie in „living books“ erwartet, und andererseits Ideen hatten, die weitaus origineller und der Geschichte angemessener waren als die der professionellen Entwickler. Handlungsorientiert hatten sie die Machart dieser CD-ROMs erfasst und gleichzeitig ästhetisches Urteilsvermögen entwickelt.

Allzu hart sollte man jedoch mit den interaktiven Bilderbüchern a la „Riesenparty für den Tiger“ nicht ins Gericht gehen. Es handelt sich um ein noch sehr junges Medium und in der Mediengeschichte ist immer wieder festzustellen, dass es eine ganze Zeit dauert, bis medienästhetisch ansprechende und angemessene Formen gefunden wer-

de Beers „Kleiner Eisbär, wohin fährst du?“ (1997).

Der Reiz der Pop-ups besteht zunächst in der Frage, was wohl passieren wird, wenn man die Funktionselemente aktiviert: Zieht man an der Papierlasche rechts unten, so taucht der Eisbär ins Meer ab. Warum man aber auch später immer wieder gerne an den Rädchen dreht, das lässt sich wohl nur mit der puren Freude am Effekt erklären.

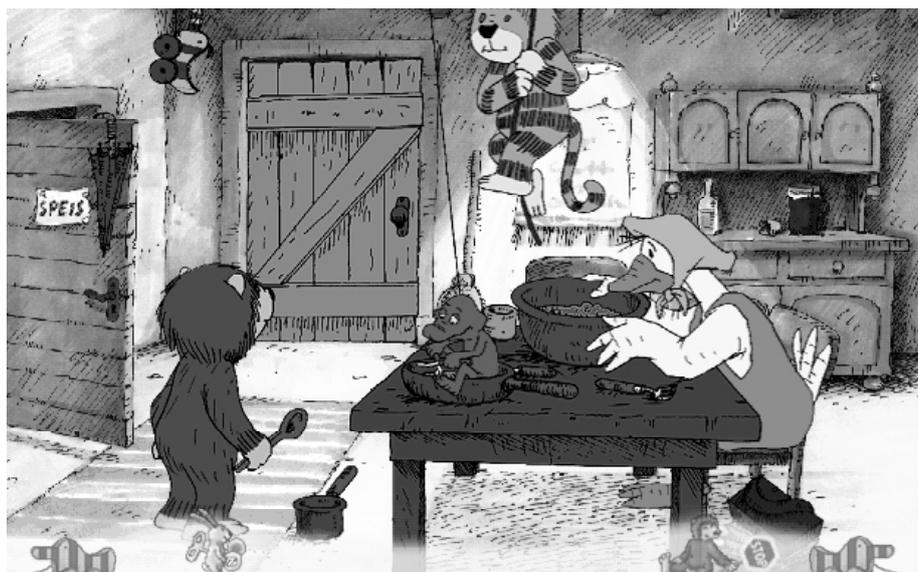
Dass Pop-up- und Leporelloalben die unmittelbaren Vorläufer der derzeit auf dem Markt befindlichen interaktiven Bilderbücher darstellen, ist offensichtlich, und auch die Kinder der Kirchzartener Grundschule sahen die Gemeinsamkeiten sofort. Als Hausaufgabe gestalteten sie die erste Seite von Janoschs Bilderbuch nach Art der Pop-ups um, sodass Tiger und Bär mit ihrem Schiff über einen See gezogen werden konnten.

Leider stand nur eine Doppelstunde für die Erprobung des Modells zur Verfügung und man kann sich vorstellen, dass die skizzierte Unterrichtseinheit in dieser Zeit nur mit einer leistungsstarken und motivierten Klasse durchzuführen ist. Auch stellten sich die Studierenden als Sekretäre zur Verfügung, um die Einfälle der Kinder zu ihrem Multimedia-Storyboard aufzuschreiben. Drei Unterrichtsstunden wären sicherlich ein besserer zeitlicher Rahmen, wobei ein Ausbau zu einem mehrtägigen Projekt ohne Weiteres denkbar wäre. Trotzdem hat das Modell nach Meinung aller Beteiligten seinen Praxistext bestanden.

◊

Literatur

Abraham, U./Kepser, M. (2000): living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: *Der Deutschunterricht* 1, 2000. - De Beer, H. (1997): *Kleiner Eisbär, wohin fährst du?* Gossau Zürich u.a. (Nord-Süd). - Heidtmann, H. (1996): *Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv. Beiträge Jugendliteratur und Medien*. 7. Beiheft. - Janosch (1989): *Riesenparty für den Tiger*. Zürich (Diogenes). - Janosch/Damme, U.P./Egenolf, J. (1990): *Riesenparty für den Tiger*. Hamburg (Polygram). [Hörspielfassung] - Janosch/Schira, D. (1996): *Riesenparty für den Tiger*. München (Navigo). [CD-ROM-Fassung] - Kepser, M. (1999): *Massenmedium Computer. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Dissertation. Univ. Würzburg. (Wird veröffentlicht als „Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts.“ Bad Krozingen [D-Punkt] 1999).



Auszug aus der CD-ROM-Fassung. Mit den „Tigerenten“ am linken und rechten unteren Bildschirmrand kann man in dem virtuellen Bilderbuch vorwärts- und rückwärts blättern, eine Metaphorik, die noch auf das Ursprungsmedium verweist.

z.B. ein einfaches Computerspiel sein oder aber eine Bastelanleitung für Einladungskarten. Originell ist davon kaum etwas und ein Zusammenhang mit der Geschichte ergibt sich nur sehr vage.

Nachdem die Kinder die ersten zwei Seiten der Computerfassung per Video kennen gelernt hatten, entwickelten sie in Kleingruppenarbeit ein Multimedia-Storyboard für die dritte Seite. Auf einer Folie mit einem Screenshot des entsprechenden Bildes umrahmten sie die Teile, die mit der Maus aktiviert werden

den (vgl. auch Abraham/ Kepser 2000). Auch nimmt nicht jedes mediale Angebot für sich in Anspruch, tiefsinnige Unterhaltung zu offerieren. Letzteres gilt beispielsweise für die Pop-up-Bücher, die seit dem 17. Jahrhundert nicht nur Kinderherzen erfreuen: Schlägt man ein solches Buch auf, so entfaltet sich ein dreidimensionaler Bühnenprospekt, dessen Szenerie mit Hilfe von papierernen Rädchen und Laschen zum Leben erweckt werden kann. Abgebildet ist ein Seite aus Hans

Norbert Boteram

Einstellungen zu Fremden als Thema im Unterricht

Bericht aus dem Projekt: Interkulturelles Lernen in Schule und Hochschule

Das Projekt „Interkulturelles Lernen in Schule und Hochschule“¹ verfolgte die Absicht, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein interkulturelles Lehr- und Lernprogramm in der Lehrerausbildung und in der Weiterbildung gestaltet werden kann und welche Auswirkungen für die didaktisch-methodische Arbeit im fächerverbindenden Unterricht in der Schule zu verzeichnen sind.

Der Rahmen

Es ging allen am Projekt Beteiligten darum, den Erfahrungsaustausch zwischen Experten aus Praxis und Wissenschaft zu optimieren. Es sollte ferner aufgezeigt werden, wie eine fachliche und moralische Unterstützung bei der gemeinsamen Entwicklung, Planung, Realisierung von Unterrichtseinheiten und ihrer Auswertung funktionieren kann und welche Rückwirkungen diese Erfahrungen in der Praxis auch für Studierende in der ersten Ausbildungsphase haben können.

Im Sinne diskursiv-orientierter Handlungsforschung (Lewin) sollte eine enge Verzahnung von Theorie- und Praxiserfahrungen geleistet werden. Erhöhung der Effizienz beruflicher Kompetenz von (künftigen) Lehrer/-innen, Ermutigung zur Erprobung anderer methodischer Zugänge und eine persönliche Weiterentwicklung wurden dabei angestrebt.

Die Grundlagen des Projekts gehen von der Achtung der Würde aller Menschen und der Akzeptierung der Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte und der Rechte der Kinder aus. Ein interkultureller Bildungsbegriff fordert bei Lehrenden und Lernenden den Aufbau und die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den ethischen Grundsätzen der Humanität und den zu konkretisierenden Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Demokratie und Toleranz, von mitmenschlicher Verständigung und Solidarität verpflichtet sind. Hier-

aus kann eine gemeinsame interkulturelle Bildung und Erziehung für alle Studierenden, Schüler und Lehrpersonen abgeleitet werden. Sie wendet sich gleichermaßen an Angehörige der Majorität und der Minorität in einer Gesellschaft. Ihr Ziel ist ein konstruktives Miteinander und die Überwindung eines feindlichen Gegeneinanders oder eines beziehungsarmen Nebeneinanders.

Es wurden Grundlagen und operationalisierbare Teilziele formuliert, die

- Reflexion hinsichtlich eigener Einstellungen und eigenen Verhaltens gegenüber Menschen aus anderen Kulturen
- Entwicklung von Einsichten in Machtstrukturen und rassistisch bedingten Diskriminierungen
- Sensibilisierung für fundamentale Grundrechte und die mögliche Vorenthaltung dieser Rechte
- Aufzeigen und Einüben von Praktiken interkulturellen Lernens in Schule und Hochschule
- Entwicklung von Kompetenzen in der Handlungsforschung

Übersicht 1: Ziele von Begleitseminaren in der Lehreraus- und -weiterbildung (Auswahl).

- Wir schauen über den Kirchturm von Eisenbach hinaus (HUS, Deutsch, Religion, Musik, Bildn. Gestalten) 3. Kl. Grundschule
- Wir erleben Afrika: (Fächerübergreifende Werkstattarbeit innerhalb des Themas 'Eine Welt' in der Schule) Kl. 2 Grundschule
- Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen: Arbeit an literarischen Texten und Sachtexten (Deutsch als Fremdsprache, Gemeinschaftskunde) Klasse 9 und Vorbereitungsklassen der Realschule
- Fremdsein (Gemeinschaftskunde, Deutsch) Kl. 7 Realschule
- Wir leben mit anderen Menschen, was uns an Fremden reizt (Deutsch, Religion) Kl. 6 Realschule (Deutsch, Gemeinschaftskunde, Erdkunde) Kl. 8 Realschule

Übersicht 2: Themen (Auswahl) realisierter Unterrichtseinheiten. Diese wurden von den beteiligten Klassen unter der Leitung der Lehrer/-innen Renate Hertig, Thea Hunisch, Antoinette Krupp, Günter Schulz und Heide Walb durchgeführt.

Förderung von Empathie und Perspektivenwechsel, Erweiterung des eigenen Blickwinkels und Förderung von Handlungskompetenz in interkulturellen Tätigkeitsbereichen zum Inhalt haben (siehe Übersicht 1).

In der deutschen Lehrergruppe gingen nach der Diskussion verschiedener methodischer Zugangsweisen sowohl herkömmliche Methoden im Sinne der Übermittlung von Informationen als auch innovative und ganzheitliche Methoden (Projekte, Rollen- und Strategiespiele etc.) in die Entwicklung von Unterrichtseinheiten ein. Alle in der Übersicht 2 aufgeführten Themen finden sich auch in den Bildungsplänen für die entsprechenden Schulen.

Die Unterrichtseinheiten wurden realisiert und zum größten Teil evaluiert (mittels 'harter' Verfahren, wie Fragebogen, entwickelter Tests für Schüler und Lehrende, ebenfalls mittels Verfahren der teilnehmenden Beobachtung und strukturierter Interviews). Selbst- und Fremdevaluation wechselten einander ab.

Einige Ergebnisse²

Es stellte sich heraus, dass Sensibilisierungen und Änderungen von bewußten und unbewußten Einstellungen bei Lehrenden, Studierenden und Schülern nicht in genügendem Maße und im Sinne der Arbeitshypothesen durch die verwendeten 'harten' Evaluationsinstrumente erfaßt werden konnten. Dagegen konnten über die angewandten qualitativen Forschungsinstrumente (teilnehmende Beobachtungen, Interviews, projektive Tests) Veränderungen im Verhalten der teilnehmenden Schüler festgestellt werden.

Ob sich solche gezeigten Verhaltensänderungen zu mehr Toleranz, Akzeptanz und Offenheit auch 'draußen im Leben' gegenüber Anderen auf die Dauer als stabil erweisen, kann hier nicht mit Sicherheit vorhergesagt werden. Realistisch ist es, von der Begrenztheit des Einflusses erzieherischen Handelns auszugehen und andere Einflußfaktoren und Miterzieher außerhalb der Schule anzunehmen.

Als relativ sicher sind jedoch folgende Resultate zu werten. Den Projektteilnehmern, besonders den Lehrern und Studierenden wurde bewusst, dass interkulturelles Lernen sich nicht isoliert in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten ausbringen lässt. Viel-

mehr ist interkulturelles Lernen als durchgängiges pädagogisches Prinzip zu verstehen, das sich über alle Entwicklungs- und Bildungsstufen hinweg in klassenübergreifender und fächerverbindender Form manifestieren kann. Außerdem konnte gezeigt werden, dass interkulturelles Verstehen und Handeln zugleich auch Persönlichkeitsbildung der Beteiligten bedeutet.

Sensibilisierung heißt Vertiefung und Erweiterung der Gefühlswelt: In dem Anderen kann ich mich selbst differenzierter wahrnehmen. Der andere ist gleichsam der Spiegel meiner selbst. Durch die Begegnung mit Angehörigen fremder Kulturen kann das interkulturelle Spannungsverhältnis deutlich gemacht werden. Denn ethnisch, kulturell und religiös bedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen sich direkt und sind der unmittelbaren Erfahrung zugänglich. Dies kann auch mit Gefahren für das eigene Selbstwertgefühl und für die eigene Selbstachtung einhergehen.

Es konnte gezeigt werden, dass ge-

meinsame Aufgaben, gemeinsames Bestehen von Schwierigkeiten und gemeinsames Überwinden von Hindernissen wirksame Mittel zur Reduzierung feindlicher und neutraler Einstellungen gegenüber Fremden sein können. Dies ist für die Lehr- und Erziehungsarbeit der Lehrer/-innen von besonderer Bedeutung.

Lehrpersonen müssen sich auch ihrer Vorbildwirkung bewusst sein. Dass dies von Schülern und Eltern so gesehen wurde, zeigte sich in unserem Projekt immer wieder. So ist die Forderung aus den Ergebnissen abzuleiten, dass Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft in gleicher Weise Wertschätzung, Zuwendung und Vertrauen erleben müssen wie ihre deutschen Mitschüler. Die begleitende Elternarbeit muß daher auch auf gegenseitigem Verständnis, Vertrauen und konkreter Hilfe aufbauen.

Weitere stützende Faktoren sind die Verbesserung einer Politik auf kommunaler und staatlicher Ebene, welche die Verbesserung der Lebenssituation

Benachteiligter (und dazu gehören Ausländer verschiedener Gruppen) zum erklärten Ziel hat. Dadurch ist die Chance gegeben, dass ein Nebeneinander, wie es in vielen gesellschaftlichen Lebensbereichen Realität ist, zu einem Miteinander von Einheimischen und Zugewanderten wird - eine gute Voraussetzung für den Aufbau eines vereinten Europas der Zukunft. ◊◊

Anmerkungen

1) Das Projekt war Teil eines Comenius-Projektes „Ego-/Ethnozentrismus“, das von der Lehrerfortbildungsinstitution IRRSAE Lombardia, Mailand, koordiniert wurde. Es arbeiteten in ihm außer der deutschen Lehrergruppe auch Kollegen und Kolleginnen aus Italien, Spanien Frankreich und Spanien mit. Die Koordinatoren der Gruppen trafen sich regelmäßig, um die Programme zu entwickeln und Auswertungen vorzunehmen.

2) Ausführlicher in: Boteram, N. (1999): Projektbericht: Interkulturelles Lernen in Schule und Hochschule. Als Manuskript gedruckt (Pädagogische Hochschule Freiburg). - Leyendecker, B. (1999): Sensibilisierung fremdenfeindlicher Einstellungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Guido Schmitt

Die Oberrhein-Region als interkulturelles Lernfeld

Lernen in Projekten

Lernen in Gruppen und Projekten ist die Methode interkulturellen Lernens: In der Gruppe erfahren die Schülerinnen und Schüler sich und den anderen als je eigene (auch kulturell unterschiedlich geprägte) Persönlichkeit beim Aushandeln von Ideen, beim Argumentieren, beim Planen und Streiten um Ideen, Finanzen, Werbung und Veräußern von Produkten und Leistungen. Im Arbeits- und Kommunikationsprozess und in der Koordination in und zwischen den Gruppen kommen unterschiedliche Vorstellungen und Interessen zum Vorschein, wird Sprachvermögen weiterentwickelt und werden Konflikte im demokratischen Verfahren ausgehandelt.

Die Oberrhein-Region bietet eine Fülle von Möglichkeiten (kulturgeschichtliche Zusammenhänge, ethnische und nationale Konflikte, Kriege und Migrationsbewegungen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus), die An-



Der Mithras-Tempel in Riegel am Kaiserstuhl: Die Ausstellung im Freiburger Museum für Ur- und Frühgeschichte zeigt bis zum 19. März 2000 alle Funde aus dem Tempel.

lässe bieten, dem Werden demokratischer Staaten, der Menschenrechte und des vereinten Europa im Projektlernen nachzugehen. Einige Beispiele von den „ersten Europäern“ bis zu jüngsten Migrationsbewegungen werden im Folgenden vorgestellt.

Als „erste Europäer“ breiteten sich am Ende der letzten Eiszeit die Ligurer von der Loire (=Liger) her aus. Die Wenden, Händler und Pfahlbauer, versorgten sie von Fern her über Wasserläufe mit Waren (vgl. Ober-Winden, Wendelsee/Bodensee, Venedig). Von den Kelten, patriarchalischen Hirtenkriegern aus der eurasischen Steppe, die Bergbau betrieben und Eisen verhütteten, wurden sie unterworfen. Breisach war Fürstensitz, Tarodunum

(vgl. Ortsnamen Zarten) vermutlich die Landwirtschaftsfarm. Christliche Quell- und Bergkapellen gehen oft schon auf keltische Kulte zurück, die Oktogonkirche Otmarsheim soll auf einem Kultschacht mit Menschenopfern stehen.

Im Konflikt zwischen zwei keltischen Stämmen wurde von einem die römische Großmacht ins Land gerufen, die Soldaten blieben, die Romanisierung Westeuropas begann. Basel und Kaisersaugst entstanden (informativ das Museum, historische Töpferwerkstatt). Ortsnamen verraten alte Gutshöfe (lat. Villa wird zu -villiers, -weiler(s)-, -wihr/Wiehre, -weiher). In der Thermalquelle in Badenweiler wurden Krankheiten kuriert. In Heitersheim wird derzeit ein Palast aus römischer Zeit ausgegraben;

später wurde es Verwaltungssitz der Malteser-Ritter, des Spitalordens aus den Kreuzzügen, der schließlich vor den Arabern aus Malta (Schloss und kleines Museum) fliehen musste. Mit den Römern waren als Händler Juden gekommen und nachweislich auch Anhänger anderer Religionen wie des Mithras-Kultes (Mithräum in Riegel), dessen Kultfeier Ähnlichkeiten zur katholischen Messliturgie aufweist.

Dem Migrationsdruck der Alemannen hielten Limes und römisches Vielvölkerheer nicht mehr stand: Scharmützel, Sickerewanderung und Landnahme. Am Rhein siedelten diese jetzt mit der bäurischen Urbevölkerung, mit Kelten und römischen Veteranen zusammen, die als Altersrente Land am Oberrhein erhielten und dann auch einheimische Frauen heirateten.

Christianisiert und kultiviert wurde der Raum von iro-schottischen Wandermönchen, Nachfahren der an den äußersten Rand Europas (Bretagne, Irland, Schottland) ausgewichenen Kelten, denen die Römer ihre Priester (Druiden) gemordet hatten. St. Trudbert im Münstertal war einer der Missionare. In St. Gallus und der Schweizer Stadt gleichen Namens ist die fremde Ethnie des Missionars benannt.

Freiburg verleihte seinem Territorium Staufeu und Kirchtürme ein. Gegen Münstertal, den Konkurrenten im Silberhandel, führte es Krieg. Das Mittelalter mit seinen grausamen Foltermethoden kann im Diebsturm in Riquewahr/ Elsaß und jetzt auch in einem Foltermuseum (Münsterplatz Freiburg) anschaulich werden. Über Judenverfolgung, immer auch aus Wirtschaftskrisen zu erklären, wird ehrlich im Stadtmuseum Breisach berichtet.

Schlettstadt mit seiner Humanistenbibliothek war im Mittelalter ein berühmter Schulort und zog von weither die Scholaren an. Es ist Geburtsort des weltbürgerlichen und politischsten Reformators Martin Butzer, Teilnehmer an den Marburger Religionsgesprächen und Schöpfer der Konfirmationsfeier, der auch gegen den Kolonialismus Stellung nahm und später in Cambridge lehrte. Erasmus von Rotterdam, der religionstolerante Humanist, wohnte zeitweise in Basel und Freiburg. In Kaisersberg wird des Theologen, Arztes, Missionars und Humanisten Albert Schweitzer gedacht. In Rosheim bei Straßburg lebte hochgeachtet Joel von Rosheim, ein Sprecher der jüdi-



Funde aus dem Mithräum von Riegel: Zwei bronzene Kultmesser

schen Minderheit, der seine Gruppe gegenüber dem Kaiser und etwa auch Martin Luther in Schutz nahm. Straßburg war nicht nur Goethes Studienort, sondern zeitweise Exil Georg Büchners. Straßburgs Sohn Gutenberg, alias Gensfleisch, der aus der Weinpresse eine Druckerpresse entwickelte, siedelte nach Mainz, der Kanzleistadt des Hl. Römischen Reiches Deutscher Nation, und starb verarmt und anonym, geprellt durch seinen gewinn gierigen Kompagnion.

Das Elsaß ist unter den Staufern deutsches Reichsland, ständiger Zankapfel später zwischen Deutschland und dem „Erbfeind“ Frankreich. Breisach, vormals auch französische Festung wie Freiburg, erklärt sich als erste Gemeinde Europas 1950 zur Europastadt. Deutschland und Frankreich sind nun innerhalb der Europäischen Union freundschaftlich verbunden.

Im Bauernkrieg gibt es auch um Freiburg Unruhen im Zeichen des Bundschuhs. Im Dreißigjährigen Krieg verheerte die Soldateska den Rheingraben immer wieder. In Oberkirch/Ortenau soll der „Simplizissimus“, ein drastischer Zeitroman, verfasst sein. Der Kaiserstuhl und Burkheim, ehemals Sitz des deutschen Reichskanzlers Lazarus von Schwendi, war danach so entvölkert, daß Werber Neubürger aus Tirol und der Schweiz heranzogen, woran heute noch der dortige (hochalemannische) Dialekt erinnert. Hungersnöte und Missernten und die Aus-

sicht auf (Religions-) Freiheit bewegten die Menschen, ins russische Zarenreich auszusiedeln und ins österreich-habsburgische Südosteuropa, angeworben zum Bau von Wehrdörfern gegen die Türken. In Pfaffenweiler bekamen Auswanderer die Schiffsreise nach Übersee bezahlt, wenn sie auf ihr Heimatrecht (=Sozialhilfe und Altersversorgung) verzichteten.

Industrialisierung und nationale grenzüberschreitende Arbeiterwanderung lassen sich in diesem Kernraum Europas früh nachvollziehen: St. Peter im Schwarzwald, das Kloster mit der Grabeskirche der Zähringer, ist Ursprungsort der Schwarzwälder Uhrenindustrie. Ein Mönch und Mathematikprofessor lehrte die Hintersassen den Bau von Holzuhren. Im Deutschen Uhrenmuseum in Furtwangen ist in einem Uhrenprospekt ein Knödel fressender Türke zu sehen, aber auch ein mechanisches Klavier aus Waldkirch/Elztal. In Waldkirch war zunächst die Edelsteinschleiferei Konkurrenz für die Freiburger. Kaiserin Maria Theresia führte die Seidenraupenzucht und die Sonntagschule ein, um den Volkswohlstand zu heben. Die Firma Rami in Emmendingen unterhielt vor dem Ersten Weltkrieg schon ein Wohnheim für junge italienische Arbeiterinnen, von denen manche einen Einheimischen heiratete. Auch in der Uhrenindustrie in St. Georgen/Schwarzwald arbeiteten um die Jahrhundertwende italienische Arbeiter.

Mulhouse, ehemals „deutsche“ Stadt im Elsaß, war zeitweise Mitglied der Schweizer Bauernrepublik, durch einen Korridor mit Basel verbunden. Unlängst feierte es seine Rückkehr ins nachrevolutionäre republikanische Frankreich. Die Indienne-Technik der indischen Tuchfärberei übernahm es auf dem Weg über Izmir/Türkei (Textilmuseum!). Es ist die französische Großstadt mit dem zweithöchsten Muslimeanteil. In Guebwiller wurde die erste Konsumgenossenschaft auf dem Festland nach dem Modell der englischen „Friendly Pioneers“ (=Quaker, 1836) gegründet.

Im faszinierenden Müllheimer Stadtmuseum kann man, wie auch in Breisach, die Entwicklung von der ur- und frühgeschichtlichen Kultur bis heute studieren. Vorbildlich ist die Darstellung von aktuellen weltweiten industriellen Beziehungen (z.B. Fahrrad- und Schokoladenindustrie). Ein

amerikanischer Weltkonzern, der hier Fernsehrohre produziert, hatte mit dem Zirkelschlag Müllheim als Mittelpunkt Europas ausgemacht.

Die Stadt Lahr, alte kaiserliche Garnisonstadt, steht für die jüngsten Migrationsbewegungen, insbesondere die Rückwanderung deutscher Kolonialisten, der Aussiedler (20 % von 42.000 Einwohnern). Ein großer Teil der Bevölkerung wohnt in den ehemaligen Wohnungen der abgezogenen kanadischen Soldaten. Lahr ist ein be-

sonderes „soziales Laboratorium“ der Integration.

Erkundungsberichte, Ausstellungen, Dia-Reihen, szenische Spiele, Hörsezenen, Videos könnten Produktziel von Projekten sein. Beim interkulturellen Lernen in Projekten können Experten befragt, Museen besucht, Archive eingesehen, Antiquariate aufgesucht, Reiseführer gewälzt und Eingesessene und Fremde, auch Touristen, befragt werden. Fruchtbare Lernanlässe und Ausgangspunkte gibt es also genug.

Beratung zu den Vorhaben bietet das Institut für Interkulturelle Bildung und Europastudien (Tel.: 0761/682-311). <>

Literatur

Drescher, Andrea: Menschen und Kulturen am Oberrhein. In: Interkulturell. 1993, H. 1/2/3, S. 68-79. - Marti, Otto: Die Völker West- und Mitteleuropas im Altertum, Baden-Baden: Verlag Kunst und Wissenschaft 1947. - Schmitt, Guido: Integration und Benachteiligung italienischer Familien im Kaiserreich und heute. Mit Vorschlägen für Unterricht gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Interkulturell. 1991, H. 3/4, S. 114-132.

Saskia Gensow

„Mathematik ist eine mir verborgene Sprache“

Mädchen und Mathematikunterricht

Solche und ähnliche Äußerungen sind häufig zu hören, wenn unter Frauen oder Mädchen das Fach Mathematik zur Sprache kommt. Dies ist nach den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen darin begründet, dass Mädchen den Anspruch haben, einen Bezug zwischen Unterricht und Alltag herstellen zu wollen und zu können. Ihnen falle es leichter, sich einer Aufgabe zu widmen, wenn sie ihren Sinn zu erkennen vermögen und wissen, wofür sie etwas lernen oder ausführen sollen.¹

Ein solcher Alltagsbezug wird im Unterrichtsfach Mathematik nicht hergestellt, obwohl er ihm - gemessen am realen Einfluss der Mathematik auf das tägliche Leben - in hohem Maße inne wohnt. Verknüpfungen mit gesellschaftlicher Realität können in dreierlei Hinsicht erfolgen: erstens durch das Lösen von Textaufgaben, die sich mit alltäglichen Problemen beschäftigen, zweitens durch Statistiken, mit deren Hilfe Aussagen über die Gesellschaft auf einer metatheoretischen Ebene gemacht werden können, drittens durch Vermittlung der Einsicht, dass Mathematik von Menschen betrieben wird und diese ihre Erkenntnisse oft aus der Beschäftigung mit ganz alltäglichen Problemen gewonnen haben. Für Mädchen fehlt der Sinnzusammenhang in der Mathematik oft des-

Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10
1. Natürliche Zahlen 2. Geometrie (Achsen spieg elung, Schiebung) 3. Zweisatz	1. Bruchzahlen 2. Dezimalzahlen 3. Geometrie (Drehung, Punktspiegelung) 4. Dreisatz 5. Terme mit Variablen	1. Ganze und rationale Zahlen 2. Lineare Gleichungen mit Variablen 3. Dreiecke 4. Dreisatz, Prozentrechnen	1. Terme und Gleichungen 2. Lineare Funktionen 3. Vierecke, Vielecke und Prismen 4. Zins- und Prozentrechnen	1. Potenzen und Wurzeln, quadratische Funktionen 2. Zentrische Streckung u. Satz des Pythagoras 3. Kreis, Kugel, Zylinder 4. Sachrechnen	1. Quadratische Funktionen 2. Trigonometrie 3. Körperberechnung 4. Sachrechnen

Tab. 1 Lehrplaneinheiten Mathematik

halb, weil durch den hohen Grad der Segmentierung und der nicht geleisteten Verknüpfung lediglich Teilaspekte unverbunden nebeneinander zu stehen scheinen. Eine solche Verknüpfung ist demgegenüber in der Humanbiologie selbstverständlich: zwar werden auch hier Teilbereiche gesondert im Unterricht behandelt, doch werden diese abschließend zu einem Menschen zusammengeführt, der durch die Ökologie zudem eine Einordnung in seine Umwelt erfährt.

Zusammenführung mathematischer Teildisziplinen

Um bei besonders wichtigen mathematischen Lehrplaninhalten eine „lebenslange“ Festigung zu erreichen und immer wiederkehrendes 'Refreshing' im Sinne der Wiederholung von Teilbereichen zu vermeiden, ist die Stellung von komplexen Aufgaben mit zusätzlich neuen Aspekten sinnvoll. In einem Unterrichtsprojekt könnte dies geleistet werden: Ein solches ermög-

licht einerseits den von den Mädchen geforderten Alltagsbezug und schult gleichzeitig analytisches und defragmetierendes Denken.

In den einzelnen Klassenstufen haben die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Kompetenzen erworben, mittels derer sie auch komplexe Aufgaben zu bearbeiten vermögen. In einem Unterrichtsprojekt, das an den Anforderungen des späteren Alltags orientiert ist, finden ebenso simple wie komplexe Denkszusammenhänge ihren Niederschlag. Einerseits handelt es sich um Aufgaben, die vorwiegend einem Teilbereich der Mathematik zuzuordnen sind (beispielsweise das Überschlagen der Kosten eingekaufter Waren). Andererseits sind Kenntnisse in mehreren Teilgebieten der Mathematik (und anderen Disziplinen) gefordert: Welche Menge Farbe wird z.B. benötigt, um ein Zimmer zu streichen? Zur Berechnung der Anzahl an Farbeimern bedarf es sowohl Kenntnissen in Flächenberechnung als auch im Dreisatz.

Um in der Schule die einzelnen Teil-

bereiche anhand eines praxisnahen Beispiels miteinander in Beziehung zu setzen, eignet sich schon eine Verknüpfung weniger Lehrplaneinheiten in Klasse 6 bis 8. Im Lehrplan der Klasse 6 werden Kenntnisse über den Dreisatz vermittelt. Klasse 7 und 8 widmen sich u.a. der Prozent- und Zinsrechnung, zusätzlich werden auch flächige geometrische Figuren wie Dreieck und Viereck behandelt.

Unterrichtsprojekt: Das Bauvorhaben (Ende Klasse 8)

Im Idealfall handelt es sich hierbei um ein konkretes Projekt, welches in der Schule oder im direkten Lebensbereich der Jugendlichen angesiedelt ist: für den Schulgarten bedarf es eines Gerätehauses, für den örtlichen Jugendclub werden neue Räumlichkeiten geplant. Die Klassen sollten - besonders wenn kein tatsächlich konkretes Bauvorhaben vorliegt - ihre Ergebnisse übersichtlich zusammentragen und in einer Ausstellung im Schulhaus oder in der Stadtbibliothek für andere zugänglich machen.

Zu Beginn des Unterrichtsprojektes finden zunächst Vorüberlegungen in Form eines Brainstorming statt. Hier werden Fragen diskutiert wie: Welche Vorbereitungen sind zu treffen? Welche Bereiche werden bei der Planung eines Hausbaus tangiert? Welche Ziele setzen wir uns dabei selbst? Oder anders ausgedrückt: Welche Bereiche interessieren die Schülerinnen und Schüler besonders und welche können auch einen untergeordneten Stellenwert erhalten?

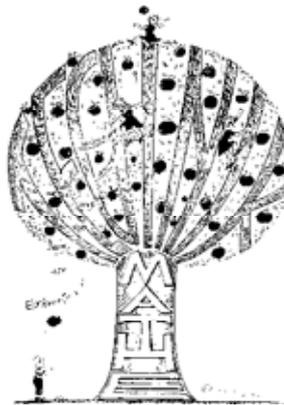
Ausgehend von verschiedenen ausgearbeiteten Vorschlägen einigen sich

- *Bauplanung*: Bedarfslage (um Welches Objekt handelt es sich?), räumliche Aufteilung (Zeichnung anfertigen), evtl. gesetzliche Bestimmungen
- *Baufinanzierung*: unterschiedliche Angebote vergleichen
- *Material*: unterschiedliche Materialvorteile
- *Arbeitsarten*: In welchen Bereichen sind Fachkräfte notwendig und welche zusätzlichen Kosten entstehen dadurch?

Tab. 2 Das Bauvorhaben: Mögliche Aufgabenbereiche

die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projektes auf einen gemeinsamen Klassenentwurf (bei maximal einer zusätzlichen Alternative). Alle weiteren Schritte der Planung können nun an diesem konkreten Fall berechnet und diskutiert werden.

In den Bereichen 'Baufinanzierung' und 'Material/Baustoffe' bieten sich Kleingruppen an. Jeweils zwei bis drei Schülerinnen und Schüler erhalten gemeinsam einen Aufgabenbereich: Informationen einholen, indem die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 'Baufinanzierung' bei verschiedenen Banken Prospekte und Beschreibungen erbitten. Eine weitere Gruppe setzt sich mit alternativen Finanzierungsangeboten auseinander (Zeitungsannoncen etc.). Die Gruppe 'Baustoffe' erschließt die entstehenden Kosten durch Material- und Preisvergleich. Jede Gruppe erhält grundsätzlich Expertenstatus und wird bei



entsprechenden Fragen zu Rate gezogen.

Aus dem geplanten Bauvorhaben und den gewünschten Materialien (zzgl. Arbeitsvergabe etc.) ergeben sich die Kosten, welche entsprechend des Finanzierungsplans getilgt werden müssen. In den Berechnungen findet sich die Anwendung bereits erlernter Kompetenzen durch die Klassen 5 bis 8 wieder. Neben der Arbeit in der Gruppe und dem gemeinsamen Lösen von Problemen ist vor allem der Aspekt 'Life learning by doing' allgegenwärtig. So üben die Kinder und Jugendlichen bereits in der Schule den Umgang mit komplexen Problemen ein, indem sie diese in Teilbereiche aufgliedern und entsprechend bearbeiten. Auch lernen sie kommerzielle und unabhängige Einrichtungen genauer kennen; ebenso muss bereits im schulischen Kontext das Wissen vermittelt werden, bei welchen Institutionen man sich - auch

nach der Schule - kompetent kundig machen kann.

Im Rahmen des vorgestellten Projektes bieten sich vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, fächerverbindend zu arbeiten (z.B. im Fach Technik: konstruiertes Modell; Gemeinschaftskunde - Wirtschaftslehre: ökonomische Grundlagen; Deutsch oder ITG: die Formulierung bzw. Erstellung der Schreiben, in denen um Informationsmaterial gebeten wird).

All diese Aspekte führen zu einem bunten, multi-disziplinären und sinnbringenden Mathematikunterricht, bei dem die Wiederholung der mathematischen Kenntnisse bewusst und motivierend wirkt. Die gemeinsame Bewältigung komplexer lebensnaher Aufgaben macht den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Fähigkeiten für das spätere Leben transparent und gleichzeitig wäre dem Anspruch der Mädchen Rechnung getragen, den Nutzen der Mathematik offenzulegen.² Gerade der tradierte Automatismus in der Struktur des Mathematikunterrichts wird auf diese Weise weiter aufgebrochen und dem pädagogischen Leitgedanken einer „Erziehung zur Mündigkeit“ dadurch Rechnung getragen. Das selbständige Lösen von Problemstellungen oder die Einforderung von kompetenter und kritischer Beratung schon in der Schule schafft ein Selbstvertrauen bei den Schülerinnen und Schülern, den Anforderungen im späteren Erwachsenenleben angemessen begegnen zu können.

So kann abschließend nur festgehalten werden, dass eine bewusste Berücksichtigung der Interessen und Herangehensweisen von Mädchen eine Chance bedeutet, die Struktur und die Inhalte des Mathematikunterrichts neu zu überdenken und positiv zu verändern. Diese Modifikation würde sicherlich nicht nur den Mädchen gerecht, sondern eine allgemeine Attraktivitätssteigerung des Faches für beide Geschlechter bedeuten. ◊◊

Anmerkungen

1) Ilse Schütte: Mädchen zwischen Technik-Distanz und beruflichem Entwicklungsanspruch. Anforderungen an einen „koedukativen Technikunterricht“. In: G. Duismann et al. (Hrsg.): Die Geschichte von Arbeit, Technik und Produktion im Unterricht. Oldenburg 1988, S. 254.

2) Bettina Srocke: Mädchen und Mathematik: Historisch-systematische Untersuchung der unterschiedlichen Bedingungen des Mathematiklernens von Mädchen und Jungen, Wiesbaden 1989, S. 137.



 - Telefon-Banking

 -Direkt: Banking
für Ausgeschlafene

Mit unseren aufgeweckten  -Direkt-Leistungen arbeiten Sie komfortabel, kostengünstig und natürlich rund um die Uhr mit Ihrem Konto und Depot.

www.sparkasse-freiburg.de



SPARKASSE
FREIBURG - NÖRDLICHER BREISGAU

die Bank · das Vertrauen · der Erfolg

Berichte - Meinungen - Informationen

Irina Grasl

Eröffnung des Studienjahres 1999/2000

Entschlossene Aufbrüche und hervorragende Abschlüsse

„Am 1.1.2000 treten die vom Kultusministerium verabschiedeten Gesetze in Kraft,“ mit diesen Worten zeichnete Rektor Wolfgang Schwark am 27.10.1999 bei der feierlichen Zusammenkunft in der Aula den Hintergrund für das neue Studienjahr. Mit dem Eintreten des neunköpfigen Hochschulrates sieht sich das Rektorat in die Verantwortung gestellt, dem Selbstverständnis des einzelnen Kollegen, die gleiche Wertung und Beachtung zukommen zu lassen, wie den gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschule als Institution. Einen wichtigen Schritt sah der Rektor in einer konsequenten Evaluation. Die Lehrberichte und die Neuorganisation von Strukturen, wie die neue Gliederung der Institute innerhalb der Fakultät I würdigte er als wegweisende Maßnahmen in die richtige Richtung. Als weitere Herausforderung nannte Schwark den Wettbewerb der Hochschulen. Die 798 neuen Studierenden sind somit ein Erfolg aber auch eine Verpflichtung für die Hochschule, denn Sie haben als die wichtigste Gruppe ein Recht auf Qualität und optimale Studienbedingungen. Durch gezielte Marketingstrategien gilt es, die Hochschule aussagekräftig und damit konkurrenzfähig darzustellen. Vor diesem herausfordernden Hintergrund erklärte der Rektor das Studienjahr 1999/2000 für eröffnet.

Auf lebendige Weise wurden die Zuhörer in den Zusammenhang zwischen Musik und Silbenlesen durch den Vortrag von Prof. Dr. Mechthild Fuchs und Prof. Dr. Christa Röber-Siekmayer: „Schrifterwerb im Rhythmus der Musik - Ein Beispiel für das interdisziplinäre Lehren und Lernen“ eingeführt. Die Aufgabe der Musik bei diesem Projekt wurde durch Frau Fuchs verdeutlicht. Frau Röber-Siekmayer stellte die Bedeutung der Silben dar. Die Ergebnisse des gemeinsamen Vortrags der beiden Professorinnen können als

Vorbild für interdisziplinäre Forschung und Lehre dienen. Philipp Adelman vom AstA würdigte das Engagement von Frau Fuchs und Frau Röber-Siekmayer. Nur durch gemeinsame Aktivität könne es Qualität in Forschung und Lehre geben. „Die Hochschule soll ein Ort des kulturellen und sozialen Engagements sein, aber auch ein Ort des Zusammenlebens.“ So wollte Adelman nicht auf Missstände an der Hochschule hinweisen, sondern bat vielmehr um Ideen und Zusammenarbeit, um die breite Masse der Studierenden zu motivieren. Engagement muss belohnt werden, genauso wie hervorragende Leistungen im wissenschaftlichen Arbeiten.

Bei der Preisverleihung wurde die Wichtigkeit des Zusammenwirkens zwischen Dozenten und Studierenden in den Dankesworten der Preisträger deutlich. Die Ehrensensoren Humpert und Mayer von der Vereinigung der Freunde der PH Freiburg e.V. verliehen die Preise für die besten wissenschaftlichen Hausarbeiten des Jahres 1998 an Katja Pfisterer: „Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitkläßler - Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen“, Cathrin Enderle: „Empirische Forschungsmethoden: Beobachtung von Grundschulkindern in zweisprachigen Begegnungen“, Christian Voß: „Verstärken, Schalten und Speichern mit dem Transistor - Entwicklung eines Computersimulati-

ons-Programmes und sein Einsatz im Technikunterricht der Realschule“ und Markus Gloe: „Der rätische Limes - Eine fachwissenschaftliche Darstellung mit didaktischen Überlegungen“. Den Preis für die beste Diplomarbeit erhielt Heidrun Merkel, „Annäherung und Abstand im Genuss des Konkreten - Das gastfreundliche Mahl als ästhetisch-ethische Gesamtsituation“. Der Preis für die beste Dissertation wurde Ulrike Wolff-Jontofsohn für ihre Arbeit „Friedenspädagogik in Israel - Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte“ verliehen.

Den Alfred-Assel-Preis des Erzbischöflichen Ordinariats verlieh Domkapitular Ruf, nachdem er sich bei Rektor Schwark für die herzlichen Worte zur Zusammenarbeit mit der Kirche bedankt hatte. Die Auszeichnung wurde auf zwei Preisträger aufgeteilt. Ute Schlien arbeitete zu dem Thema „Muslimische Kinder in der Grundschule und Möglichkeiten des interkulturellen Lernens“ und Christian Kripp wurde für seine Arbeit „Das Reichskonkordat vom 20. Juli 1933 und das Verhältnis der katholischen Kirche zum NS-Staat bis zum Anschluß Österreichs - Die Abhandlung der Thematik im Religionsunterricht der Realschule“ ausgezeichnet.

Für den passenden musikalischen Rahmen sorgte das Saxophonquartett der Musikhochschule mit einem Stück von Ferenc Frank und Ragtimes von Scott Joplin. ◊◊



Bertl E. Humpert (4. von links), Albert Maier (1. von rechts) und Domkapitular Ruf (2. von rechts) verliehen die Preise.

Konrad Fees

Kongress „Realschule in Baden-Württemberg“

Zur Zukunft des mittleren Bildungsweges

Bislang hat sich die Realschule noch hervorragend im „Windschatten“ der großen schulpolitischen Auseinandersetzungen behaupten können. Zwischenzeitlich wird sie aber zunehmend von jener Dynamik erfasst, die zwischen den äußeren Gliedern des Schulwesens entstanden ist. So ist die Realschule aktuell von der Gefahr bedroht, im Verteilungskampf zwischen Flucht- und Auszehrungstendenzen einerseits und dem Run auf die gymnasiale Bildung andererseits ihr Profil zu verlieren. Bundesweite Trends weisen eindeutig und unmissverständlich auf Verluste in der „Mitte“ hin.

Daher war es längst überfällig, die Besonderheiten dieser Schulart auf einem eigenen Kongress zu thematisieren. Zur Erörterung der neuesten Trends und Entwicklungen in der Realschullandschaft versammelten sich am 7. und 8. Oktober 1999 rund 150 Teilnehmer aus der Wissenschaft, den Lehrerseminaren, den Schulen und der Schulverwaltung in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Wurde damit zum ersten Mal überhaupt in Baden-Württemberg die Realschule als Schulart thematisiert, war der Kongress auch innovativ im Hinblick auf die Heterogenität seiner Akteure. Dies gestattete eine mehrperspektivische Sichtweise der Diskussion.

So wurde auf dem Kongress die Konkurrenzsituation deutlich aufgezeigt, der die Sekundarschulformen jetzt schon ausgesetzt sind. Das besondere Bildungskonzept der Realschule - das sich durch eine besondere Theoriearbeit auszeichnet, welche aber stets auf Praxis bzw. Anwendung bezogen bleibt - wird auch in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft der Zukunft zweifelsohne nachgefragt sein. Zur Disposition steht allerdings, wer die Zuständigkeit für dieses Konzept behaupten wird bzw. an sich ziehen kann. Wenn - so wurde argumentiert - diese Schulart auch künftig für Eltern und für besonders motivierte Schülerinnen und Schüler interessant sein soll, so muss über einen höherwertigen Abschluss nachgedacht werden. Ein solcher wäre

etwa denkbar in Gestalt eines Modells 10 + 1 (mit der Option Fachhochschulreife).

Mit dem nachdrücklichen Verweis auf das bisher erreichte Leistungsniveau präsentierten die beiden Referenten Ministerialrat Wulf-Michael Kuntze und Dr. Margret Ruep aus dem Kultusministerium die Realschule als einen Bildungsstandort, der sich engagiert und offensiv der sich verändernden Wirklichkeit im Europäisierungs-, Globalisierungs- und Informationszeitalter stellt. In dem Prozess des nachhaltigen, leistungsorientierten und kreativen Lernens sollen Schüler, Eltern und Lehrer sich aktiv an der „Inneren Schulentwicklung“ beteiligen. Die Betroffenen selbst sollen Entscheidungen bezüglich ihrer Lernwege treffen und die Schüler in einem höheren Maße als bisher sich selbst Informationen verfügbar machen, gerade auch unter Zuhilfenahme der neuesten elektronischen Datenquellen.

Ist für das Bildungskonzept der Realschule die doppelte Zielperspektive von Wissenschaft und Beruf konstitutiv, resultiert hieraus die bildungstheoretische Frage nach der Vermittlung. Die Stichworte „fächerverbindender Unterricht“, „ganzheitliches Lernen“ und „Interdisziplinarität“ weisen in diese Richtung. Die Entwicklung einer methodischen Kompetenz wurde als Lösung vorgeschlagen, um die Schüler für berufliche und soziale Anforderungen zu rüsten. Dies wurde am Beispiel des Faches Technik dahingehend konkretisiert, Handlungs- und Bewertungsorientierung ohne Abhängigkeit von Modeströmungen auf einer vertieften Analyse des Lerngegenstandes Technik und des Verhältnisses des Menschen zur Technik zu begründen und zu entfalten.

Wie ferner deutlich gemacht wurde, bewegt sich Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule im Spannungsfeld von institutioneller Logik einer wissenschaftlichen Hochschule und den Anforderungen der Schulpraxis. Wissenschaftliches und praktisches Wissen sind häufig nicht umstandslos vermittelbar, schon gar nicht



Die Präsidentin des Oberschulamts Rosemarie Stürmlinger eröffnet den ersten Realschul-Kongress in Baden-Württemberg.

gehen sie problemlos ineinander auf. Wird das Zentrum der Lehrerbildung in der ersten Phase mehr im Spannungsfeld fachlicher und interdisziplinärer Studien lokalisiert, so soll in der zweiten Phase mehr Gewicht auf die Persönlichkeitsbildung der Anwärtinnen und Anwärter gelegt werden. Vorge stellt wurde ein Konzept, das schulpraktische Seminar in einem höheren Maße als bisher als einen Laborraum zu verstehen, in dem zirkuläre Prozesse von theoriegeleitetem und auf Praxis ausgerichteten Planen, Handeln und Reflektieren möglich werden sollen.

Somit sind auf dem Kongress die wichtigsten aktuellen Fragen im Kontext der Realschule im Bezug auf ihr Konzept, die bildungstheoretische Standortbestimmung, die innere Schulentwicklung sowie die Lehrerbildung mit Ausblick auf die europäische Perspektive thematisiert und diskutiert worden.

Die Brisanz der Probleme ist deutlich geworden. Die Realschule muss ihr Profil deutlich konturieren, ihre Konkurrenzfähigkeit ausbauen und dies in die Curricula und die Lehrerbildung übersetzen. Eine erschöpfende Diskussion war aufgrund der Dichte des Programmes leider oft nicht möglich. Um der Öffentlichkeit die präsentierten Thesen zugänglich zu machen, wird derzeit eine Dokumentation erstellt. <>

Ingelore Oomen-Welke

Europa auf gutem Wege

„Tag des grenzüberschreitenden Lehrens und Lernens“ in der Pädagogischen Hochschule

8.30 Uhr. Draußen regnet es in Strömen, der Klebestreifen für die Wegweiser hält nicht am nassen Würfel, und die Schilder flattern einem Schirm hinterher. In der Umgebung schneit es. Ob an diesem Samstag Anfang Dezember und bei dem Wetter wirklich jemand zu den Veranstaltungen kommt, fragt sich der Trupp, der im kühlen KG 5 Tassen und Gläser auspackt und den Begrüßungskaffee bereitstellt. 85 Teilnehmende sind angemeldet, aus der Schweiz zwar nur eine Person, dafür jedoch fast dreißig aus dem Elsass.

9 Uhr. Weit über 100 Lehrerinnen und Lehrer, Angehörige der Schulaufsicht, Hochschullehrende aus Baden und dem Elsass stehen in Grüppchen auf dem Flur, betrachten Europa-Bücher in den drei Vitrinen und die Ausstellung „Multikulturen am Oberrhein“ (Guido Schmitt), trinken Kaffee, diskutieren, alle interessiert an der Kooperation über Grenzen und in zwei Sprachen. Es ist nicht so einfach, sie von dort in den Hörsaal 103 zu schubsen. Während der Begrüßung durch die Prorektorin wächst das Publikum im Saale, auch die Referenten und Referentinnen von außerhalb sind - zur Erleichterung der Veranstalter - eingetroffen.

Das Programm beginnt mit einem Blick von außen: Dr. Isabella von Treskow aus Berlin spricht über „Deutsche und Franzosen - Das Bild des Anderen in der Sachliteratur der Gegenwart“. Es wird gezeigt, dass in Sachbüchern



Manfred Pelz bei der Erläuterung seiner Untersuchung des Programms „Lerne die Sprache des Nachbarn“.

kenntnisreicher Autoren sogar heute noch die aus dem 19. Jahrhundert geläufigen Klischees des Bildes vom Anderen wiederholt werden: Franzosen als Lebenskünstler, Französischen als Verführerinnen, Deutsche als weltfremde Romantiker... Hier sind Veränderungen offenbar langwierig.

Anders die neuen Studiengänge: Rudolf Denk und Claudia Harter stellen das „Europa-Lehramt“ in Baden-Württemberg sowie den „Integrierten Teilstudiengang“ mit der Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse vor, beides neue Konzepte, die neben der Kooperation die Auseinandersetzung auch oder vor allem mit der aktuellen Realität der Nachbarn zum Ziel haben.

Danach die Arbeitsgruppen: Nobert Huppertz präsentiert das Projekt der bilingualen Kindergärten der Region, das über das Interreg-Programm gesichert wird. Fred Urban, Directeur des Office du Bilingualisme in Strasbourg und Promotor des bilingualen Unterrichts im Elsass, berichtet über dessen Konzepte, Ziele und Ergebnisse in den 90er Jahren. Manfred Pelz erläutert seine Untersuchung des Programms

„Lerne die Sprache des Nachbarn“ einschließlich der Sprachbegegnungen, nachdem nun fünfzehn Jahre der Erfahrung vorliegen. Ingelore Oomen-Welke und Andrea Pfeil stellen eine kleine Feldstudie über das Leben Zweisprachiger in Freiburg vor. Eine besondere Arbeitsgruppe, Joachim Appel und Klaus Dobler, präsentiert ein Kapitel Biologie bilingual mit Englisch im Versuchsraum. Keine Frage bei sehr viel Informations- und Diskussionsbedarf, dass der vorgegebene Zeitrahmen etwas gedehnt wird und das Buffet warten muss.

14.15 Uhr. Zum Abschluss versammelt sich etwa die Hälfte der Teilnehmenden zur Podiumsdiskussion über Fragen des grenzüberschreitenden Lehrens und Lernens. Da zwei der drei aufs Podium Geladenen erkrankt sind, nehmen neben der Vorsitzenden des Landeselternbeirats, Frau Elke Picker, auf Bitten des Moderators Rudolf Denk spontan entschlossen die Freiburger Landtagsabgeordnete Ursula Kuri und die Vertreterin des Kultusministeriums, Dr. Margret Ruep, teil. Das Publikum ist dankbar und beeindruckt: Fast zwei Stunden der kompetenten Information, der tastenden Abwägung und des Meinungsaustauschs bringen diesen Tag des grenzüberschreitenden Lehrens und Lernens zu einem Abschluss, der zufrieden stimmt. „Eine schöne Veranstaltung! Wann machen Sie sowas wieder?“ heißt es vielfach beim Abschied.

Dass dieser Tag mit Gestaltung und Bewirtung möglich wurde, dafür danken wir sehr herzlich der großzügigen Sparkassenstiftung zur Förderung von Wissenschaft und Forschung der Sparkasse Freiburg/Nördlicher Breisgau. ☞



Erdmuthe Bauer-Gendrullis

100 Tage für 100 Jahre

Internationale Frauenuniversität
im Rahmen der Weltausstellung
EXPO 2000 in Hannover

„Wenn Frauenpolitik Reformpolitik in einem umfassenden Sinne sein soll, dann muß das Um-Denken völlig neue Wege gehen können. Dazu brauchen Frauen auch einen Ort des Experimentierens, einen Ort, an dem es nicht nur um Veränderungen am Bestehenden geht, sondern an dem wirklich alles anders gedacht werden kann. Ein solches Utopia könnte die erste deutsche Frauenuniversität sein...“¹

In diesem Jahr findet vom 15.7. bis 15.10. in Hannover die Expo 2000, die erste Weltausstellung auf deutschem Boden, statt. Eines dieser Projekte ist die internationale Frauenuniversität (ifu), die während der Weltausstellung ein internationales, interdisziplinäres Postgraduiertenstudium anbieten wird. Es werden ca. 900 Studentinnen aus verschiedenen Ländern erwartet, die von 150 Gastdozentinnen unterrichtet

werden, die, ebenso wie die Studentinnen, zum größten Teil aus dem Ausland kommen. Der Countdown für die weltweite Vergabe der Studienplätze läuft.

In dieser ersten Frauenuniversität der BRD sollen Erkenntnisse, Erfahrungen und Forderungen aus der Frauen- und Geschlechterforschung zum Ausgangspunkt gemacht werden, indem das Verhältnis der Geschlechter als soziales und historisches Konstrukt in den Fokus der wissenschaftlichen Arbeit in Naturwissenschaft, Technik, Medizin, Architektur, Planung und Kultur gestellt wird.

Die Auswahl der Forschungsthemen wird sich an der Relevanz für die Gegenstandsbereiche der Frauen- und Geschlechterforschung orientieren, internationale Sichtweisen auf die wissenschaftlichen Probleme integrieren, interdisziplinäre Behandlung der Themen anstreben und Erfahrungswissen von Frauen nutzen.

Die Strukturierung von Lehre und Forschung erfolgt nicht nach disziplinorientierten Fachbereichen, sondern

nach sieben fächerübergreifenden, interdisziplinären Projektbereichen: Körper, Intelligenz, Information, Wasser, Stadt, Arbeit und Migrationen. „Unter dem Leitmotiv ‘Technik und Kultur’ werden auf der Grundlage der AGENDA 21 sowie der UN-Frauenkonferenz von Peking fachübergreifende Fragestellungen bearbeitet. Forschung in den Projektbereichen soll bisher vernachlässigte geschlechtsdifferente Ansätze in den ‘main stream’ einbringen. Ein Hauptaugenmerk wird auf die Folgenanalyse bestehender und zukünftiger wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen gerichtet.“²

Inzwischen ist die Gestaltung der 100 Tage im Sommer 2000 schon zur Alltagsaufgabe geworden. Das nächste Ziel ist jetzt das Jahr 2001, denn die Internationale Frauenuniversität hat die nächsten 100 Jahre im Visier. <>

Anmerkungen

- 1) Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur: Berichte aus der Frauenforschung: Perspektiven für Naturwissenschaft, Technik und Medizin. Hannover 1997.
2) In: Flyer der „Internationalen Frauenuniversität e.V.“ Blumenstraße 6 D-30159 Hannover.

Aus studentischer Sicht

Philipp Adelman

Lächeln ist gut...

Beobachtungen zu Semesterbeginn

Ich möchte Ihnen, verehrte Leserinnen und Leser, ein wenig von der Lust und vom Frust der Studierenden berichten, die mir in den vergangenen 6 Monaten als AStA-Mitglied begegnet sind. Ich möchte dort ansetzen, wo mir der Kontrast zwischen Motivation und Frustration zuerst aufgefallen ist: bei den Erstsemestern.

Wir veranstalteten wie in den vergangenen Jahren das Erstsemester-Begrüßungswochenende. Die jungen Menschen, die ihre Schulzeit hinter sich gelassen haben, die sich den Herausforderungen des Studiums und der Eigenverantwortung stellen wollen, die als Lehrerinnen und Lehrer eines Tages wieder zurück an die Schule wollen, diese jungen Menschen, 741 an der Zahl, saßen und standen in der Aula, erwartungsvoll, interessiert und

motiviert, um die Informationen zu bekommen, die sie in einer fremden Umgebung zu erhalten hofften. Ein Publikum

mit einer Bereitschaft zum Zuhören, wie es sich ein Dozierender nur wünschen kann.

Und so erzählten wir von Studiengängen, Fachschaften, Hochschulgruppen, Senat, Fakultäten und Fakultätsräten, Seminaren, Hauptseminaren, von Tages- und Blockpraktika, Exkursionen und Auslandssemestern ... und ... und ... und. Am Ende jedoch stand die Frage im Raum: „Und wie mache ich jetzt meinen Stundenplan?“

Kurz und gut: Die Verbesserung der Einführungen im Vorfeld der Vorlesungszeit ist, wie vom Senat bereits initiiert, unumgänglich und für die zukünftigen „Erstis“ zwingend notwendig, damit auf deren dringlichste Fragen tiefer eingegangen werden kann. Wir hoffen sehr auf ein breites Engagement sowohl von Studierenden als auch von Dozierenden.

Zu viele Studierende in den Einführungsveranstaltungen, das Herausfallen aus verschiedenen Veranstaltungen, Sorgen vor den Zwischenprüfungen ...

das Fehlen von Studienordnungen ... Dies waren die Kernpunkte der Erstsemesterkritik nach drei Wochen Studium. Der Verlust an Motivation und Freude aufs Studium war in den Gesichtern einiger Studienanfänger nicht zu übersehen.

Aber nicht nur bei den „Neuankömmlingen“ an der PH ist eine gewisse Frustration zu spüren. Man braucht sich nur einmal die Beteiligung der Studierenden an den Vollversammlungen oder die Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit in den Hochschulgruppen anzuschauen ... Von Demotivation sind vor allem diejenigen betroffen, die sich über das Studium hinaus in der Hochschule engagieren und die lernen müssen, dass sie außer etwas Gemeinerfahrung und einem gutgemeinten Lächeln nicht viel erreichen.

Jahr für Jahr stürmen sechs studentische Senatsmitglieder in ihre Aufgaben. Sie finden bald heraus, dass sie noch viel Zeit brauchen, bis in ihnen der Mut wächst, sich lautstark und lebhaft an den Diskussionen zu beteiligen. Vorerst begnügen sie sich mit der Informationsweitergabe, und träumen im Stillen vom „studentischen Aufstand

wider die Elite“.

Es sind nun sechs Monate Senatsarbeit für den amtierenden AstA vergangen. Wir sind mutiger geworden, haben große Anstrengungen unternommen, den Studierenden an der PH mehr Gehör zu verschaffen. Wir organisieren den Aufbau einer studentischen Beteiligung am Hochschulleben, um kulturelle Aufgaben sowie hochschulpolitische

Mitsprache auf mehr Schultern zu verteilen. Der „AstA 2000“ wird weniger Mitglieder, dafür aber - und das bleibt zu hoffen - mehr Studierende auf seiner Seite haben, die aktiv und engagiert mitarbeiten, damit die Pädagogische Hochschule Freiburg auf lange Sicht für Studierende mehr als Ort des Lernens sein wird.

Ohne die Unterstützung der Lehren-

den werden unsere Bemühungen nicht fruchten, und darum schließe ich mit einem Appell an die Dozierenden: Haben Sie keine Angst vor uns, sondern schließen sie sich uns an. Beteiligen Sie sich an unserer Arbeit im Interesse der Hochschule. Erfahrungen fürs Leben sammeln wir ohnehin. Mehr als ein gutgemeintes Lächeln von ihrer Seite wäre dagegen verdammt schön. <>

Franz Anton Schwarz

Eugen-Fink-Kolloquium

Das Eugen-Fink-Archiv der Pädagogischen Hochschule Freiburg veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem Jan-Patoëka-Archiv am Center For Theoretical Study (CTS) der Karls-Universität Prag ein Kolloquium unter dem Thema: Bildung als Grundlage europäischer Identität - Denkwege mit Eugen Fink und Jan Patoëka.

Die Tagung stand unter der Schirmherrschaft des Ministers für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg, Klaus von Trotha, und fand im Oktober 1999 an der Pädagogischen Hochschule und im Volksbildungsheim Waldhof statt.

Eröffnet wurde die Tagung durch den Rektor der PH, Prof. Dr. Schwark, der zugleich die ausländischen Gäste herzlich begrüßte. Ein Grußwort sprach Ivan Chavatik, der Direktor des Jan-Patoëka-Archivs. Der Rektor der Universität Freiburg, Prof. Dr. Jäger, verwies auf die Stiftung des Eugen-Fink-Preises an der Universität Freiburg, der mit 35 000 DM dotiert ist, um den bleibenden Rang Eugen Finks, des bedeutenden Freiburger Philosophen und Pädagogen, zu würdigen. Fink lehrte von 1946-1973 an der hiesigen Universität.

Zwei weit ausgreifende Vorträge leiteten in das Tagungsthema ein. Prof. Dr. Schaller (Bochum), ein Freund Jan Patoëkas, exponierte den „Begriff der Bildung in Leben und Werk von Jan Patoëka“ und der Leiter des Eugen-Fink-Archivs, Prof. Dr. Graf, sprach über den „Sinn von Bildung“ und machte Anmerkungen zu Finks Bildungsbegriff.

Genannt seien die ausländischen Gäste als Referenten der Tagung, die in intensiver Arbeit im Waldhof fortgesetzt wurde. Es sprachen die Profes-

soren Domenico Jervolino (Rom), Ronald Bruzina (Lexington, USA), Renata Cristin (Triest), Damir Barbaric (Zagreb), Bertrand Bouckaert (Leuven), Jakub Capek und Ivan Chvatic (Prag). Das Eugen-Fink-Archiv pflegt inzwischen intensive Verbindungen mit vielen Universitäten Europas. <>

Premiere, Premiere

Das Erscheinen des Buches 'Florida



Das Banner beim Abheben.

Sky Piece' wurde gefeiert

Happening-Charakter hatte der Abend des 7. Dezember 1999 im Hörsaal 103 des neuen KG V. Mit einem Glas blauen Sekt wurde begrüßt, wer zur Vorstellung des Buches zu Michael Klants Kunstaktion 'Florida Sky Piece' kam. Dazu gab es blaues Baguette mit weißen Wölkchen aus Frischkäse, serviert von den 'Blue Bannies'. Insider verstanden auf Anhieb die vielfältigen Anspielungen auf Klants Kunstaktion vom Sommer des selben Jahres, bei der ein Banner mit einem Stück Florida-Himmel durch den Luftraum über und um Freiburg gezogen wurde, Besucher, die bei der Aktion nicht anwesend sein konnten, wurden durch das Buch und das filmische Begleitprogramm in Kenntnis gesetzt.

Den Anfang machte der Kurzfilm 'The Making of a Greek Sky Piece' von Mi-

chael Klant, bei dem während einer Bootsfahrt in der Ägäis die Welt aus den Fugen gerät. Extrem experimentell das darauf folgende Video mit dem Titel 'Tumbling Sky' von Dietmar Bender (Regie) und Frank Burkhard (Musik), die Aufnahmen vom zweiten Flug des 'Florida Sky Piece' zu einer Bild- und Klangcollage zusammensetzten, bei der alle Möglichkeiten des digitalen Videoschnitts ausgeschöpft schienen. Die beiden jungen Künstler, Studierende am Institut der Künste, waren sich des stürmischen Applauses der etwa 150 Besucher gewiss. Den Abschluss bildete der spannende 30-minütige Film 'Florida Sky Piece' vom ersten Flug.

Der Anlass der Feier, das Buch, ist ein Kleinod aus dem kunstorientierten Freiburger modo verlag mit 95 Farbbildungen, zweisprachig (dt./engl.) verfasst. Es erscheint gewissermaßen zur 'Halbzeit' des Sky Piece-Projektes, das mit einem 'German Sky Piece' in Florida im September 2000 komplettiert werden soll. Den schönen Aufnahmen von nicht weniger als sieben Fotografen sind fachkundige Kommentare beigegeben, etwa darüber, warum es sich beim Bannerflug um das gefährlichste Manöver beim Flugsport handelt. Selten ist ein Kunstwerk von der Idee bis zur Ausführung so umfassend dokumentiert worden. <>



Red.

Michael Klant: Florida Sky Piece. Hardcover, 23 x 17 cm, 95 Abb. in Farbe, 64 S., modo verlag Freiburg, DM 38,-; ISBN 3-922675-36-0

Kleine Meldungen

Den Wuhren entlang im Hotzenwald - Betriebsausflug im Juli 1999

Als der Bus zwischen Präg und Bernau tausend Meter Meereshöhe erreicht hatte, sank unsere Stimmung fast ins Bodenlose – still wurde es im Bus. Draußen pladderte der Regen immer stärker – wie sollten wir da wandern?

Vor Herrischried aber, zehn Kilometer weiter und 300 Meter tiefer, lichtete sich überraschend das Grau, die ersten blauen Himmelsflecken zeigten sich und in Segeten, unserem geplanten Ausgangspunkt, umfing uns schon strahlender Sonnenschein. Nur von den Wuhren war in diesem Wiesental zunächst noch nichts zu sehen, den Hotzenwälder Wuhren, denen unser Ausflug galt und die seit altersher helfen, die Wasserarmut dieser Gegend zu lindern.

Die nach Südosten abfallende Gesteinsplatte des Hotzenwaldes weist zwar im Jahreschnitt hohe Niederschlagsmengen auf, welche aber über die tief eingeschnittenen Flußtäler von Murg und Alb (zu) schnell zum Hochrhein abfließen. So sammelte man schon vor 800 Jahren das Wasser aus den flachen Oberläufen und Gletschermulden des nördlichen Hotzenwaldes in kleinen Kanälen, den Wuhren, und führte sie fast genau den Höhenlinien entlang, um das Wasser möglichst lang auf der Höhe zu halten, bevor sie zum Rhein hinabstüßten.

Im Oberlauf nutzten die Bauern das Wuhrwasser zur Erwärmung der Wiesen im Frühjahr, zur Düngung und Bewässerung im heißen Sommer und im weiteren Verlauf trieb das Wuhrwasser Mühlen und Sägewerke an, bis es zuletzt im Rheintal für den Betrieb der dortigen Eisenhämmer gebraucht wurde.

Das alles sollte dieses kleine Wiesentälchen im Talgrund leisten? Skeptischen Blicks standen wir davor. Als wir aber durch Hogschür wanderten, begleitete uns schon das gefaßte Hochsaler Wuhr zur rechten Hand: Ca. 1 m breit, 30-40 cm tief, glasklar, sandiger Grund und auch hier schon genutzt zur Forellenzucht, für die Gartenbewässerung und zum Kühlen heißgelaufener Wandererfüße.

Vor Hottingen stießen wir auf die



Auf der Brücke über der Murgverzweigung

Abzweigung des Hänner Wuhrs, verfolgten dann durch den Hochwald auf schmalen Uferpfad das höhergelegene Hochsaler Wuhr bis zur Mengemessung durch ein Venturigerinne, stolperten dann den Wald hinunter, um den verloren gegangenen Weg wieder zu finden, und trafen uns alle am Wasserverteilungswerk der Murg, wo in einer sinnvollen Konstruktion, Schöpfe/Schale genannt, das Wasser den verschiedenen Verwendungszwecken zugeführt wird.

Dann brachte uns der Bus ins nahegelegene Rickenbach zum Gasthaus Adler. Frau Boehme aus dem Fach Kath. Theologie erfreute uns hinterher mit einer Führung durch die Rickenbacher Kirche, wo sie vor allem die Glasfenster von Emil Wachter erläuterte, dessen Betonplastiken am Schloßbergparkhaus uns Freiburgern ja bekannt sind.

Der Bus nahm uns wieder auf, fuhr über kurvenreiche Straßen auch am Heidenwuhr bei Hütten/Bergalingen vorbei und lud uns dann am hochgelegenen Hornbergbecken aus - direkt „unter dem Himmel“. So fühlten wir uns, denn von hier aus lag der Südschwarzwald zu unseren Füßen, dessen Geologie und Geschichte Kollege Folkwin Geiger über den Tag hinweg erläutert hatte. Noch ein letzter Blick in die Runde und nach eineinhalbstündiger Rückfahrt empfing uns wieder das städtische Freiburg. Wie fasste Kollege Gerhard Preiß den Tag zusammen?

„Die alten Wuhren bei den sturen hotzenwälder Buren, die warn - oh Meister Thiel ein rundum lohnend Ziel.“

Einen herzlichen Dank an Alle, die mit-

Leitsystemsind. <>

Bei einer Umfrage an der Hochschule wurde unter den Wünschen nach Verbesserungen mehrfach ein leistungsfähiges Leitsystem genannt. Dabei geht es (im Unterschied zum hausinternen Infosystem) um ein *räumliches Orientierungssystem* für alle Nutzer (Kollegium, Studierende, Lieferanten ...), welche das Labyrinth eines Campus (noch) nicht kennen. Dankenswerter Weise hat sich Frau Wallner vom Hochbauamt dieser Aufgabe angenommen; im Zusammenhang mit dem Neubau KG V hat sie eine Firma beauftragt, Vorarbeiten für ein Leitsystem der gesamten Hochschule zu entwerfen. Auf Vorschlag des 'Raumteams' wurde dieses Leitsystem mit dem neuen Logo der Hochschule verbunden. Beides zusammen wird im Erscheinungsbild der Hochschule einen Beitrag zum „corporate design“ leisten. Das Leitsystem soll von Überblickstafeln mit einem Plan des gesamten Campus über die Gebäudeorientierung, die Stockwerkorientierung zu den Einrichtungen und Instituten bis zu einzelnen Räumen führen. Vom Leitsystem für die Hochschule wurden im Sommer 1999 als erste Maßnahme fünf große *Orientierungstafeln* an ausgewählten Standorten so aufgestellt, dass von allen Zugangsorten zum Campus eine erste Orientierung möglich ist. Der nächste Schritt in diesem Jahr wird der weitere Ausbau in den Gebäuden sein. <>

Das neue Leitsystem



Personalia

Vertretungen

Dr. Anne-Marie Grundmeier, Studienrätin aus München, vertritt die C3-Professur für Textiles Werken seit 1.10.1999.

Dr. Thomas Krettenauer, Studienrat, Univ. Paderborn, ist seit 1.10.1999 als Halbtagsvertretung für die C2-Professur im Fach Musik.

Ausgeschieden

Karin Rosenkötter, OStRätin a.e.H., Institut für Sport und Sportpädagogik, in den Ruhestand

Stephan Liebenow, wiss. Mitarbeiter, halbtags, VIB-Projekt

Einstellungen

Dr. Barbara Ostwald, Lektorin, halbtags, Englisch

Stefanie Müller, wiss. Mitarbeiterin, halbtags, Projekt „Bilinguale Bildung im Kindergarten“

Stefan Zwick, wiss. Mitarbeiter, halbtags, Geschichte

Hans-Christian Kuhl, wiss. Mitarbeiter, halbtags, im Forschungsprojekt „PA-EDPSY“

Karin Eble, wiss. Mitarbeiterin, vierteltags, EU-Projekt „Creating Community Voices“

Neuer Vorsitzender der Vereinigung der Freunde der Hochschule



Seit dem 5. November 1999 hat die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg (VdF) mit Stiftungsdirektor **Lothar A. Böhler** einen neuen 1. Vorsitzenden. Der bisherige 1. Vorsitzende, Senator e.h. Albert Maier, ist nach fast 16-jähriger erfolgreicher Tätigkeit in diesem Amt ausgeschieden.

Für den übrigen Vorstand wurden Ehrensenatorin Bertl E. Humpert als zweite Vorsitzende, Hermann Müller als Schatzmeister und Peter Mollus als Schriftführer wiedergewählt. Als Amtmitglieder gehören dem Vorstand ferner Karl-Heinz Harter vom Regierungspräsidium und Rektor Wolfgang Schwark an.

Im Schnitt der letzten Jahre konnte die VdF aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden und Zinserlösen ca. DM 40.000 p.a. für die verschiedensten Hochschulzwecke aufwenden. Der größte Ausgabeposten war und ist dabei die Förderung von Studierenden, sei es für Auslandspraktika, Studienaufenthalte, Exkursionen oder auch ganz einfach zur sozialen Unterstützung. Nicht zuletzt zu nennen sind die alljährlichen Preise für Dissertationen, Diplom- und wissenschaftliche Hausarbeiten.

Neue Frauenbeauftragte



In seiner 437. Sitzung hat der Senat der Pädagogischen Hochschule Dipl.-Päd. **Waltraud Günnel** zur neuen Frauenbeauftragten gewählt. Frau Günnel hat ihr neues Amt am 1. Januar 2000 angetreten.

Bereits seit April des letzten Jahres wurde das Amt der Frauenbeauftragten kommissarisch von Dipl.-Psych. Erdmuthe Bauer-Gendrullis wahrgenommen, die von 1994 bis April 1999 als Frauenbeauftragte tätig war. Rektor Wolfgang Schwark dankte Frau Bauer-Gendrullis für das Engagement, mit dem sie sich nicht nur im Hause, sondern auch auf Landesebene für die Belange der Frauen und der Geschlechtergerechtigkeit einsetzte.

Waltraud Günnel erklärte, sie wolle für Kontinuität eintreten und die erfolgreiche Arbeit von Erdmuthe Bauer-Gendrullis fortführen. Dabei betonte die Medienpädagogin, daß sie ihr Amt nur mit Unterstützung und in Zusammenarbeit mit allen Gremien der Hochschule ausüben könne und wolle. Die fünfundvierzigjährige Waltraud Günnel hat selbst an der Pädagogischen Hochschule studiert und arbeitet seit 1996 in verschiedenen Forschungsprojekten an der Hochschule. Seit 1998 ist sie Geschäftsführerin des Medieninstitutes.

Neu im Kollegium

18 Jahre lang war Prof. Dr. **Alfred Holzbrecher**, Jahrgang 1950, verheiratet und Vater von zwei Kindern, Lehrer für Deutsch, ev. Religion und Pädagogik an einem Gymnasium in Troisdorf. Wie er selbst sagte, war er sehr gerne Lehrer, hatte aber schon immer Interesse an der Arbeit mit Erwachsenen, um der eigenen Lust zu folgen, sich selbst an intellektuelle Grenzen zu bringen. Sein Thema ist die Interkulturelle Pädagogik. Während seines Studiums in Tübingen wirkte er in Dritte-Welt-Gruppen und Lateinamerika-Gruppen mit. Die Promotion schloss die wissenschaftliche Beschäftigung damit vorerst ab. Mit seinen Schülern und Schülerinnen griff er dieses Thema in Arbeitsgruppen und anderen Aktivitäten auf. Auch ausgelöst durch die fremdenfeindlichen Ausschreitungen von Solingen und Mölln knüpfte er an seine Promotion an und arbeitete in seiner Habilitation „Wahrnehmung des Anderen - Zur Didaktik interkulturellen Lernens“ wissenschaftlich und methodisch das auf, was er in der Schule praktiziert hatte. 1995-1999 war er als Studienrat i.H. an die Universität Essen im Arbeitsbereich Interkulturelle Pädagogik tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen in schulpraktischen Studien, in der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Aktionsgruppen und in der Fachdidaktik der Pädagogik als Unterrichtsfach. In diesem Bereich gab Holzbrecher vor kurzem das Buch: „Dem Fremden auf der Spur. Interkulturelles Lernen im Pädagogikunterricht“ heraus. Weitere Veröffentlichungen sind ein Artikel über „Subjektive Didaktik“ und die Mitherausgabe des Handbuchs „Fachdidaktik interkulturell“. Seit Oktober 1999 ist Prof. Dr. Holzbrecher für Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Medienpädagogik an die PH berufen. Ein Schwerpunkt wird in der Medienarbeit als kreativ/ästhetische Bildung liegen, hier geht es vor allem um die Arbeit mit Fotos und Bildern. Weitere Themen sind die Methoden des forschenden Lehrens als Beitrag zur Professionalitätentwicklung und die Entwicklung von Schule durch die Öffnung nach innen und außen. Alfred Holzbrecher hat an sich selbst den Anspruch, diese Themen „nicht nur theoretisch zu proklamieren, sondern auch mit kreativ-ästhetischen Mitteln

hochschuldidaktisch zu verwirklichen.“

Im Fach HTW wurde die lange vakante Professur neu besetzt und zum ersten Mal mit einem Mann. Prof. Dr. **Udo Ritterbach**, Jahrgang 1953, verheiratet und Vater von zwei Töchtern, studierte in Bonn Oecotrophologie und promovierte im Fachgebiet Haushaltstechnik. Daran schloß sich das Referendariat an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz an. Es folgten sieben Jahre des Unterrichtens. Von 1990 bis 1999 war Dr. Ritterbach als akademischer Mitarbeiter an der Universität in Koblenz/Landau tätig. Dort übernahm er die Vertretung des Fachgebietes Haushaltslehre im Rahmen des Studiengangs für das Lehramt an Hauptschulen. Sein Forschungsschwerpunkt lag auf dem Gebiet Haushaltstechnik in der Allgemeinbildung. Diese Thematik ist für Udo Ritterbach das ideale Feld, um die Forderungen nach produzieren-dem Lernen, Handlungsorientierung und Lebensweltbezug einzulösen. Durch die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt, die soziale Individualisierung und die wirtschaftliche Globalisierung wird Kompetenz im Haushaltsmanagement, im Zusammenleben und in den Haushaltsführungspraktiken für Jungen und Mädchen immer bedeutender, erklärt Ritterbach.

Seine Arbeitsschwerpunkte an der Pädagogischen Hochschule, an der er seit dem Wintersemester 1999/2000 lehrt, sind die Theorie des privaten Haushalts (ökonomische, soziologische und technologische Aspekte), ökologische Haushaltsführung und die Didaktik und Methodik der haushaltsbezogenen Allgemeinbildung. Durch die lange Vakanz der Stelle hat die jetzige Studierendengeneration das Fach nie in seiner Vollständigkeit erlebt. Für Dr. Ritterbach ist dies eine Herausforderung und die Chance, neue Impulse in das Fach einzubringen. „In den Köpfen der Studierenden gibt es eine Zerteilung des Faches HTW. Doch Haushalt bedeutet mehr als Ernährung und Nähen.“ Die Breite des Faches möchte Dr. Ritterbach in Projekten darstellen, mit denen das Fach auch an die Öffentlichkeit geht. Teil dieser Öffentlichkeitsarbeit soll auch eine Homepage sein, über die eine Vernetzung von Ehe-

maligen und Studierenden stattfinden kann. Diese Vernetzung wird im nächsten Semester durch eine Lehrveranstaltung unterstützt, die für Lehrkräfte in der Praxis und Studierende konzipiert sein wird.

Bundesverdienstkreuz für Rudolf Denk

Als „Auszeichnung für großes Engagement in Forschung und Lehre sowie



als Rektor und Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz“ überreichte Minister von Trotha am 10. Dezember 1999 in Stuttgart Prof. Dr. **Rudolf Denk** das Bundesverdienstkreuz. Von Trotha betonte die vielen Impulse, die von Denk für die Weiterentwicklung der pädagogischen Hochschulen ausgegangen seien. Der Minister wies im weiteren darauf hin, daß es Denk als erstem Rektor gelungen sei, mit einer Universität eine Vereinbarung über die gemeinsame Ausübung des Habilitationsrechts auf den Weg zu bringen.

Rudolf Denk studierte in München und Wien und war unter anderem als Referendar in Stuttgart tätig, bevor er 1974 an die Pädagogische Hochschule kam, wo er 1977 Professor wurde. Von 1990 bis 1998 war er Rektor der Hochschule und engagierte sich unter anderem als Berater der Strukturkommission 'Lehrerbildung 2000'. Seine Mitarbeit am Konzept zum Euregio-Lehrer war nach den Worten von Trothas „maßgeblich für die Einführung des Europalehramts an Grund- und Haupt- sowie Realschulen, für das zum diesjährigen Wintersemester der Studienbetrieb in Freiburg und Karlsruhe aufgenommen werden konnte.“ <>

Theodor Spiering

Georg Wodraschke im Ruhestand

Mit einer festlichen Veranstaltung ehrte die Pädagogische Hochschule Freiburg im Juli 1999 Georg Wodraschke anlässlich seines 65. Geburtstags und der Verabschiedung aus dem aktiven Dienst als Hochschullehrer. 31 Jahre lang hat er hier als Professor für Erziehungswissenschaft mit den Arbeitsschwerpunkten Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik und Kommunikationswissenschaft/Medienpädagogik in Forschung, Lehre und hochschulpolitischer Gestaltung das inhaltliche, personelle und institutionelle Profil der Hochschule nachhaltig geprägt.

Sein Entschluss, 1968 den Ruf an die Pädagogische Hochschule Freiburg anzunehmen, war eine bewusste Entscheidung für die Lehrerbildung: diesem Berufsstand, dem er als Lehrer und Schulleiter an bayerischen Schulen selbst von 1957 bis 1965 angehörte, ist er bis heute solidarisch verbunden geblieben. Neben dem Schuldienst begann er 1960 an der Ludwig-Maximilians-Universität München ein Zweitstudium und schloss dieses 1964 mit der Promotion in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Katholischer Theologie ab. Seine von Martin Keilhacker angeregte Dissertation behandelte das medienpädagogische Thema: „Die Beschäftigung des Kindes mit dem Fernsehprogramm“.

Es folgte eine dreijährige Zwischenstation als Wissenschaftlicher Assistent bzw. Akademischer Rat am Institut für Pädagogik sowie an der Sektion für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der kurz zuvor gegründeten Ruhr-Universität Bochum. Hier begegnete er Klaus Schaller, dem Ordinarius für Pädagogik und international hoch angesehenen Comenius-Forscher, dessen Entwürfe einer „Pädagogik der Kommunikation“ bzw. der „Kommunikativen Didaktik“ für den jungen Wissenschaftler zu wesentlichen Orientierungspunkten der eigenen erziehungswissenschaftlichen Position wurden. Der inzwischen emeritierte Klaus Schaller bekundete seine fachliche und menschliche Nähe zu Georg Wodraschke durch die Übernahme des Festvortrags bei dessen Verabschiedung.

In seiner Laudatio würdigte Rektor Wolfgang Schwark das ausgeprägte Talent und die vorbehaltlose Bereitschaft Georg Wodraschkes, Entwicklungsaufgaben und Führungsverantwortung in der Hochschule zu übernehmen: u.a. war er vier Jahre Prorektor, sieben Jahre Leiter der Kommunikationswissenschaftlichen Informationsstelle (KWIS) und sieben Jahre Leiter des Akademischen Prüfungsamts. Als kommissarischer Direktor des Instituts für Allgemeine Didaktik, als Mitglied des Senats, des Fakultätsrates und vieler anderer Gremien erwies er sich als ein Kollege, der Reformvorschlägen und neuen Ideen kritisch, aber mit großer Offenheit begegnete und seine Ziele und Konzepte überzeugend zu formulieren und behutsam durchzusetzen wusste. Aufgrund seiner facettenreichen erziehungs- und kommunikationswissenschaftlichen Fachkompetenz, seiner kommunikativen Stärke und Toleranz wuchs ihm nach und nach eine unbestrittene Autorität zu, die ihn für Kolleg/inn/en und Mitarbeiter/-innen im Fach Schulpädagogik, aber auch darüber hinaus zum Spiritus Rector und zur Integrationsfigur werden ließ. Die Studierenden schätzten sein didaktisches Geschick, seinen umsichtigen Rat, seine Zuverlässigkeit, Freundlichkeit und menschliche Wärme.

In überzeugender Weise hat sich Georg Wodraschke um die strukturelle und hochschuldidaktische Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg verdient gemacht. Mit großem Nachdruck setzte er sich für einen differenzierten Ausbau des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums ein, u.a. gehen die - an einer Pädagogischen Hochschule erstmalige! - Einrichtung des Wahlpflichtfaches Kommunikationswissenschaft (1972) und der Studienrichtung Medienpädagogik (1981) auf seine Initiative zurück. Als langjähriger Senatsbeauftragter für Medienpädagogik engagierte er sich auch in den entsprechenden Fach- und Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur sowie der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, für die er in Freiburg zwei gut besuchte Arbeitstagen zu den Themen „Medienpädagogik und Kommunikationslehre“

(1977) und „Jugendschutz und Massenmedien“ (1980) organisierte. 1979-1980 übernahm er an der Universität Fribourg/Schweiz die Lehrstuhlvertretung für das Fach Medienpädagogik.

Auch an den Partnerhochschulen der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat der Name Georg Wodraschke einen guten Klang. Vor allem in der Slowakei und in Böhmen, wo er seine Kindheit erlebte und woher seine Vorfahren stammten, bahnte er schon zur Zeit des „Prager Frühlings“ und dann erneut nach 1989 durch Gastvorträge, Exkursionen und kooperative Projekte intensive Beziehungen zu mehreren Hochschulen an. 1993 gründete er die Gesellschaft deutscher und slowakischer Pädagogen e.V., die seither zahlreichen Studierenden beider Länder die Durchführung von Schulpraktika im jeweiligen Partnerland ermöglicht und binationale Lehrerfortbildungen durchgeführt hat. Seit 1994 ist er an der Universität Nitra/Slowakei Gastprofessor und Direktionsmitglied des UNESCO-Lehrstuhls (IRIE). Seine Funktion als Partnerschaftsbeauftragter für die slowakischen und tschechischen Universitäten wird er auch nach dem Eintritt in den Ruhestand weiterführen.

Außerhalb der Hochschule stellt Georg Wodraschke seit vielen Jahren seine Kompetenzen kirchlichen und öffentlich-rechtlichen Einrichtungen zur Verfügung, um diese bei der beruflichen Qualifizierung von Fachkräften für Pflegemanagement, Pflegepädagogik, Gesundheitserziehung und Sozialversicherung zu unterstützen. In Würdigung seiner vielfältigen Verdienste gerade auch in diesen Arbeitsbereichen erhielt er 1994 das Ehrenzeichen in Gold des Deutschen Caritasverbandes sowie das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland.

Trotz seiner vielseitig engagierten und inspirierenden Berufstätigkeit ist Georg Wodraschke ein Mensch geblieben, der als Freund gepflegter Geselligkeit, Gourmet und Kunstliebhaber auch den angenehmen und genussvollen Seiten des Lebens aufgeschlossen gegenübersteht und Liebenswürdigkeit, Charme und Humor ausstrahlt. Seine Kolleg/inn/en, Mitarbeiter/innen und Freunde wünschen ihm, er möge aus dem so erfolgreich vollzogenen Lebensabschnitt noch für viele Jahre Kraft für eine lebensfrohe und aktive Gestaltung seines Ruhestands gewinnen. <>

Carsten Schlingmann
**Ruhestand für
 Gerhard Rückert**

So ganz geheuer war es ihm nicht, als das Institut für deutsche Sprache und Literatur ihn am Ende des Sommersemesters 1999 aus seinen Diensten entließ, wie das Gesetz es befahl. Was soll auch ein erfolgreicher Hochschullehrer wie Prof. Dr. Gerhard Rückert, der, gesund und geistig beweglich, auf fast 40 Jahre Berufserfahrung zurückblicken kann, mit diesem „von oben“ verordneten Ruhestand anfangen? Andere mögen erleichtert sein, wenn sie abtreten dürfen; er dagegen, so ist zu vermuten, wäre gern noch ein wenig geblieben.

Das Lehren liegt ihm wohl im Blut. Jedenfalls entstammt Gerhard Rückert einer fränkischen Lehrerfamilie. 1934 in Nürnberg geboren, besuchte er dort bis zum Abitur die Schule, studierte anschließend im benachbarten Erlangen, in Tübingen, Wien und München Germanistik, Latein und Griechisch und unterrichtete an verschiedenen bayrischen Gymnasien. Seine Hochschullaufbahn begann 1964 an der Universität Erlangen. 1968 promovierte er mit einer Dissertation über „Mörke und Horaz“, in der er mit philologischer Akribie das Nachwirken des römischen Autors bei einem schwäbischen Dichter untersuchte. Es mochte fraglich sein, ob der gelernte Gymnasiallehrer auch Hauptschülern klassische deutsche Literatur vermitteln konnte.

So wählte der Berufungsausschuss des Faches Deutsch der Pädagogischen Hochschule Freiburg, vor dem sich Gerhard Rückert 1970 vorstellte, für die Lehrprobe bewusst einen zentralen Text des Literaturunterrichts aus, nämlich Schillers Ballade „Der Handschuh“, - und wurde vollkommen überzeugt. Wer sich traute, einer ihm unbekanntem 7. Hauptschulklasse zwei verschiedene Fassungen eines doch eigentlich kanonischen Textes als gleichberechtigt anzubieten und so bei den Schülern nicht Ratlosigkeit hinterließ, sondern höchstes Interesse erzeugte, bei dem war Lehrerbildung in guten Händen.

Seit dem Frühjahr 1971 lehrte Gerhard Rückert fast 60 Semester lang an der Pädagogischen Hochschule Frei-

burg deutsche Literatur, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch eng aufeinander bezogen, unterbrochen nur durch zwei Gastprofessuren in Neuseeland und Florida.

Als aufmerksamer Beobachter neuer Entwicklungen und Strömungen in der Literatur, in Wissenschaft und Unterrichtsmethoden wusste er genau das Zukunftsweisende vom nur Modischen zu unterscheiden und in seine Lehre zu integrieren. Was sich oft großspurig im Diskurs der Spezialisten als Paradigmenwechsel verstand, das erschien bei ihm eher beiläufig und unspektakulär als Ergebnis eigener Erfahrungen und Experimente mit Literatur und ihren Lesern, den Kindern, Schülern und Studierenden. Die Beiträge der Rezeptionsästhetik oder der Kommunikationsforschung zum Literaturverständnis waren ihm selbstverständlich vertraut. Aber auch postmoderne oder gar dekonstruktivistische Aspekte konnte man bei ihm entdecken.

Nur ideologisches Eifern war nicht seine Sache, und so widersetzte er sich auch hartnäckig dem langen Marsch durch die Institutionen, als es um seine eigenen Lehrveranstaltungen ging. In den 70er Jahren hatte er die Ehre, so kann man es heute im Rückblick sehen, auf Wandzeitungen zitiert und attackiert zu werden. Die Jünger Maos unter den Studierenden hatten neben anderen wohl auch ihn ausgespäht, weil er, schmal, fast schwächlich von Gestalt, den Angriffen der Ideologen vermutlich weniger Widerstand als robustere Kollegen entgegenzusetzen hatte. Doch weit gefehlt: „Der Rückert“ war nicht bereit, Seminarscheine zum Billigtarif auszugeben, er blieb standhaft und wich auch dem Druck der Masse nicht, die sich vor seinem Dienstzimmer versammelt hatte.

Auch bei anderen Gelegenheiten schwamm Gerhard Rückert, wenn er es für nötig hielt, gegen den Strom. So hat er in dem der „Kinder- und Jugendliteratur“ gewidmeten Heft dieser Zeitschrift (1990/2) zu dem preisgekrönten Jugendbuch „Die Wolke“ von Gudrun Pausewang Stellung genommen, nicht indem er für oder gegen die Kernkraft Partei ergriff, sondern indem er zeigte, dass das Buch sprachlich und literarisch Schwächen hatte, die auf erhebliche inhaltliche Unstimmigkeiten verwiesen, welche das ganze gut gemeinte Unternehmen in Frage stellten. Literatur ist für Gerhard Rück-

ert, um es mit Hans Erich Nossack (1962) lapidar zu sagen, „eine Sache, die stimmen muß“, wenn sie nicht überreden, sondern überzeugen will.

Seine beiden wichtigsten Buchveröffentlichungen zu zwei Spezialgebieten, die er sich im Laufe seiner Freiburger Jahre erarbeitet hat, sind nicht voluminös, aber gediegen und vor allem genuss- und lehrreich zu lesen: „Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie“ (1977, zusammen mit Doris Schmießer) und „Wege zur Kinderliteratur“ (1980).

Gemeinsam ist beiden Darstellungen die pädagogische Klammer. So verliert sich das Spiel mit den Elementen der Konkreten Poesie nie in bloßer Spielerei. Der scheinbar lustvolle Selbstzweck des Hantierens mit Laut-, Wort- und Buchstabenmaterial findet seine Begründung doch erst auf einer übergeordneten Ebene: in der Erziehung zur Mündigkeit durch Förderung der Phantasie, durch Relativierung sprachlicher Konventionen und durch Kooperation in der Gruppe.

Erst recht gelten solche pädagogischen Begründungen für die zweite Veröffentlichung, für die „Wege zur Kinderliteratur“. Allen Kapiteln dieses Buches ist gemeinsam die Auffassung, dass Literatur, zumal Kinder- und Jugendliteratur, wenn sie nicht bloßer Zeitvertreib und damit Ersatz für ungelebtes Leben sein soll, ihren Sitz im Leben der jugendlichen Leser haben muss.

Um Ämter und Posten in der Selbstverwaltung hat Gerhard Rückert sich nie gerissen. Wenn dann aber der Kelch nicht an ihm vorübergehen wollte, so stellte er sich den Aufgaben, die ihm angetragen wurden - bis hin zur Leitung des Fachbereichs II, und meisterte sie sicher, kollegial und effektiv.

Ruhestand nicht schon mit 60, wohl aber mit 65 Jahren, das muss auch ein Gerhard Rückert akzeptieren. Schließlich bedeutet das ja nicht Arbeitslosigkeit oder gar Schweigepflicht für einen Hochschullehrer. Es lässt sich noch vieles erfahren und bewirken, aktiv und mit der „Feder“. Wir wünschen jedenfalls dem Neuling im inzwischen stattlichen Kreise der Ruheständler an der Pädagogischen Hochschule Freiburg alles Gute für seine weitere Zukunft. ◀◊

Wolfgang Schwark

In memoriam Norbert Boteram

Die Pädagogische Hochschule Freiburg trauert um Prof. Dr. Norbert Boteram, einen Hochschullehrer und Kollegen, der Anfang Januar unerwartet verstarb. Er hat sich um das interkulturelle Verstehen und Handeln sowie um den akademischen Austausch im Rahmen europäischer Programme besonders verdient gemacht.

Norbert Boteram studierte von 1957 bis 1959 an der Pädagogischen Hochschule Essen. Er legte dort sein erstes Staatsexamen ab und unterrichtete bis 1966 an Schulen in Bottrop und Greven. Nach der zweiten Dienstprüfung schrieb er sich 1962 an der Universität Münster im Fach Psychologie mit den Nebenfächern Pädagogik und Soziologie ein. Von 1966 bis 1969 war er Förderungsassistent an der Pädagogischen Hochschule Ruhr/Abt. Essen. 1969 absolvierte er die Diplom-Hauptprüfung für Psychologie an der Universität Münster. Daran schloss sich eine Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent an der PH Ruhr/Abt. Essen an. Er begann ein Promotionsvorhaben an der Universität Münster, das er 1975 erfolgreich beendete. Seine vielbeachtete Dissertation trägt den Titel „Pygmalions Medium - Versuch der Erfassung einiger vermittelnder Variablen zwischen Lehrererwartungen und Schülerverhalten“.

Bereits 1973 erhielt Norbert Boteram einen Ruf auf eine Dozentur für Psychologie an die Pädagogischen Hochschule Reutlingen. 1977 wurde er zum Professor ernannt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit dort lag zunächst im Bereich der Anwendung von Ergebnissen der Lernmotivationsforschung in der Schulpraxis; er führte in diesem Zusammenhang zahlreiche Versuche zur gezielten Motivationsförderung durch. Darüber hinaus wandte er sich ausgewählten Gebieten der Sozialpsychologie des Lehrens und Lernens zu. In den letzten Jahren galt sein Hauptinteresse der Interkulturellen Pädagogik, Problemen der Identität und der Zweisprachigkeit.

Ihm gelang es als einem der ersten Kollegen an Pädagogischen Hochschulen, ein ERASMUS-Studienprogramm der Europäischen Union zu akquirieren. Im Zuge seiner Versetzung

1987 transferierte er dieses Programm an die Pädagogische Hochschule Freiburg, dessen Koordinator er war und blieb. Es sieht neben dem Austausch der Studierenden auch die Kooperation von Professorinnen/Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern vor. Vor allem eines ist an diesem Programm bemerkenswert: Lange vor der Einführung des European Credit Transfer Systems entwickelten die Pädagogische Hochschule Freiburg und die kooperierenden Universitäten gemeinsame Curricula in Pädagogik und Psychologie, die von Anfang an die wechselseitige Anerkennung der Studienleistungen zwischen den beteiligten Hochschulen sicherstellte. Neben der Pädagogischen Hochschule Freiburg sind an diesem SOKRATES-ERASMUS-Programm u.a. die italienischen Universitäten Bologna, Catania, Palermo, Verona sowie die Universität Thessaloniki beteiligt. Darüber hinaus hat sich die Universität Southampton dem Verbund angeschlossen.

In jüngster Zeit versuchte Norbert Boteram, zu polnischen Hochschulen vergleichbare Kontakte anzubahnen; ferner war er in ein TEMPUS-Programm involviert. Sein Bemühen galt dabei der Zusammenarbeit mit albanischen Universitäten. Seine internationalen Verdienste wurden 1995 gewürdigt. Er erhielt den Verdienstorden „Cavaliere“ der Republik Italien.

Norbert Boteram wirkte über seine Beiträge in Forschung, Lehre und im internationalem Austausch hinaus kontinuierlich und intensiv an der Selbstverwaltung der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit. Zuletzt war er Direktor des Instituts für Psychologie und Mitglied des Senats der Pädagogischen Hochschule sowie der Vertreterversammlung des Studentenwerks Freiburg.

Wir haben Norbert Boteram als engagierten und einfühlsamen Kollegen kennen und schätzen gelernt. Er war in besonderer Weise begabt, wissenschaftliche und persönliche Beziehungen zu stiften; vielen ist er zum Freund geworden. Wir werden uns gern und dankbar an ihn erinnern. <>

Autorenverzeichnis

Joachim Appel: Dr., Studienrat a.e.H., Englisch. - Norbert Boteram: Dr., Dipl.-Psych., Professor, Psychologie. - Liselotte Bruder: Ausbildungslehrerin, Loretoschule Freiburg. - Konrad Fees: Dr., PD, Realschullehrer. - Ekkehard Geiger: Dipl.-Päd., Oberstudienrat a.e.H., Schulpädagogik, Abteilung für schulpraktische Ausbildung. - Saskia Gensow: Stud.-Päd. - Karl-Heinz Jäger: Dr., M.A., Oberstudienrat a.e.H., Deutsch. - Matthias Kepser: Studienrat a.e.H., Deutsch. - Olaf Kühn: Dr., M.A., Akad. Oberrat, Französisch. - Adolf Messer: Dipl.-Päd., Akad. Oberrat, Grundschuldidaktik. - Martin Rauch: Dr., M.A., Professor, Schulpädagogik. - Guido Schmitt: Akad. Oberrat, Schulpädagogik. - Marita Schocker- v. Dittfurth: Dr., wiss. Assistentin, Englisch. - Siegfried Thiel: Professor, Grundschuldidaktik, Beauftragter für die schulpraktische Ausbildung.