PH-FR

1988/2

Schulpraktische Ausbildung

PH-FR **Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg**

1988/2

Umschlag:

Schülerzeichnungen, Hansjakob-Realschule Freiburg, 6. Schuljahr

Zum Thema: Schulpraktische Ausbildung

Ekkehard Geiger: Die schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2

Ekkehard Geiger: Schulpraktische Studien in länderübergreifender Sicht — Bericht über die 8. Bundestagung der Leiter von Praktikumsämtern 5

Referate zur Bundestagung der Praktikumsamtsleiter: Fachdidaktik und schulpraktische Studien

Grußwort von Prof. Dr. Schwark, Rektor der Pädagogischen Hochschule 6

Grußwort von Ltd. Ministerialrat Dr. Engelfried, Ministerium für Wissenschaft und Kunst 7

Rainer Götz: Schulpraktische Studien und Fachdidaktik aus der Sicht eines Physikdidaktikers 8

Hartwig Haubrich: Zusammenhang von Fachdidaktik und schulpraktischen Studien aus der Sicht eines Geographiedidaktikers 9

Edmund Kösel: Schulpraktische Studien zwischen Verwissenschaftlichung und Subjektivität 11

Manfred Pelz: Zum Praxisbegriff in den Fremdsprachen 12

Siegfried Thiel: Schulpraxis im Heimat- und Sachunterricht 13

Praxiserfahrungen an unserer Hochschule

Irmtraud Rabenschlag: Das Einführungspraktikum — Erfahrungen einer Ausbildungslehrerin 14

Hubert Bellert: Das Blockpraktikum 1 — Gedanken eines Mentors und Schulleiters 16

Ute Babbe: Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule — Eine Absolventin blickt zurück 17

Ulrike Finger: Praktika ohne Alternative? — Bedenklicher Rückblick einer Studentin 17

Xaver Fiederle: Die beste Praxis ist oft eine gute Theorie — und umgekehrt 18

Arnold Grömminger: Zur Benotung der Praktika 20

Arnold Grömminger: Das Praxissemester — eine Alternative 20

Berichte — Meinungen — Informationen

Dorothee Lindenberg: Kurt Abels zum 60. Geburtstag 22

Jürgen Jahnke: Gottfried Heinelt im Ruhestand 22

Wolfgang Schwark: Josef Tymister 60 Jahre alt 23

Alfred Assel: Zur Verabschiedung von Johannes Peters 23

Alma von Stockhausen: Walter Hoeres wurde 60 23

In Erinnerung an Konrad Joerger 24

Wolfgang Behler: Zum 25. Todestag von Gustav Siewerth 24

Adolf Messer: Freiburger Grundschultag 1988 25

Kooperationsvertrag mit der Ecole Normale Besançon 26

Uwe Tolksdorf: Absolventen der Pädagogischen Hochschule erhielten Europäisches Zertifikat 26

Personalia 26

Kleine Meldungen 27

Schwerpunktthema des nächsten Heftes: Forschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Impressum

Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Redaktion und Gestaltung: Ekkehard Geiger, Arnold Grömminger, Erich Kaiser, Peter Staechelin, Reinhold Voß
Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg

Zum Thema: Schulpraktische Ausbildung

Ekkehard Geiger

Die schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Organisation, Situation, Eindrücke

»Hat man die Praktika hinter sich gebracht, wird man merken, daß die Ausbildung an der PH wohl doch weitaus praxisferner ist, als man und die PH selbst glaubt. Aber schließlich muß man auch sehen, daß die Hochschule, um dieses Manko auszugleichen, eben die Praktika zum Grundbestandteil des Studiums gemacht hat.«[1]

Wer am Mittwochmorgen über das Hochschulgelände geht oder ein Gebäude betritt, dem kommt es merkwürdig still und menschenleer vor. »Traf der Studentenschwund der vergangenen Jahre die Pädagogische Hochschule derart?«, fragt er sich vielleicht. Dies wohl auch, aber doch nicht so sehr, als daß nicht jeden Mittwochmorgen die Freiburger Schulen, Lehrer und Schüler ächzen unter dem Ansturm eines Großteils der Studierenden und Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Und wer Studenten etwas neidvoll auf ihre langen Semesterferien anspricht, wird zuweilen sanft darauf hingewiesen, daß doch auch in der vorlesungsfreien Zeit Praktika stattfänden.

1. Allgemeine Zielsetzungen und Grundlagen

Schulpraktika spielten in der Ausbildung der Volksschullehrer an Seminaren, Pädagogischen Akademien und Hochschulen seit jeher eine wichtige Rolle. Der Studienbereich Schulpraxis blieb auch nach der Konstituierung der Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen seit 1971 nicht nur fest verankert, sondern wurde sogar ausgeweitet, trotz der Neuordnung und des Ausbaues der praxisbezogenen II. Phase. So wurde aufgrund der Prüfungsordnung für das Lehramt an Realschulen vom 30. 6. 1981 die Zahl der Praktika von zwei auf sechs erhöht und der bereits gültigen Praktikumsordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen angeglichen. Von daher kann mit Fug und Recht von einem praxisintegrierenden Studium gesprochen werden, und angesichts der in der Öffentlichkeit immer wieder aufflackernden Klage über den angeblich mangelnden Praxisbezug der Lehrerausbildung muß immer zuerst geprüft werden, welche Lehrerausbildung gemeint ist (das Universitätsstudium der angehenden Lehrer an Gymnasien sieht überhaupt keinen Praxiskontakt vor — in den Schulpraktika an den Pädagogischen Hochschulen werden dagegen Unterrichtsversuche der Studierenden bereits prüfungswirksam benotet!) und von welchem Praxisbegriff die Kläger jeweils ausgehen. Freilich steht fest: Der quantitative Anteil von Praxis im Studium garantiert allein noch nicht die qualitative Intensität des Theorie-Praxis-Bezuges; dieser muß vielmehr immer wieder neu hergestellt werden und fortwährend neue Impulse erhalten. Davon und von den Schwierigkeiten einer Realisierung handelt dieses Heft.

Die rechtlichen Grundlagen sind in den Prüfungsordnungen fixiert. Sie regeln die Formen und Anforderungen der Praktika, die Betreuung durch Hochschullehrer und Lehrer, die Begutachtung von Praktikumsleistungen und die Teilnahme an praxisbezogenen Lehrveranstaltungen. Eine bedeutsame rechtliche Grundlage bildet ein ministerieller Erlaß, der vorschreibt, daß das hauptberufliche wissenschaftliche und künstlerische Personal zusätzlich zur üblichen Lehrverpflichtung bei der schulpraktischen Betreuung im Umfang von vier Semesterwochenstunden mitwirken muß. Gesetzlich vorgegeben ist ferner das Amt eines »Beauftragten für die schulpraktische Ausbildung«, der als Leiter der »Abteilung für die schulpraktische Ausbildung« die Organisation der Praktika und den Einsatz der Hochschullehrer regelt sowie die Zusammenarbeit mit Lehrern, Schulleitern und Schulverwaltung herstellt.

2. Organisation der schulpraktischen Ausbildung

Auf der Grundlage der Prüfungsordnungen erarbeitete die Pädagogische Hochschule Freiburg im Rahmen ihrer Studienordnung die Organisation der schulpraktischen Ausbildung, die auf der Tabelle auf Seite 3 dargestellt ist.

2.1 Tagespraktika (T)

Eine Gruppe von fünf bis sieben (in den Fachpraktika oft auch weniger) Praktikanten weilt zusammen mit einem betreuenden Dozenten einen Vormittag pro Woche hospitierend und praktizierend in einer oder mehreren Schulklassen. In den einführenden Praktika T1 und T2 kommt dem Beobachten, dem Erlernen »pädagogischen Sehens und Denkens«, aber auch ersten kleineren Unterrichtsversuchen und der Arbeit mit Schülergruppen größeres Gewicht zu; in den Fachpraktika T3 und T4 dominieren die eigenen Unterrichtsversuche (z. T. als benotete Lehrproben). Die Tätigkeit der Ausbildungslehrer bezieht sich in den einführenden Praktika in erster Linie auf die Demonstration der eigenen Arbeit mit der Klasse, der Wahl von Unterrichtsformen, die ein behutsames Übernehmen von Unterrichtsaufgaben durch die Praktikanten ermöglichen, sowie die Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung. Der Lehrer in den Fachpraktika stellt dagegen seinen Unterricht in der Hauptsache zur Verfügung der Studierenden, er trifft mit ihnen und dem Dozenten Absprachen über die Arbeit in der Klasse.

Allen Praktika gemeinsam ist die hohe Bedeutung der Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts als Planung, Analyse, Reflexion und Beratung durch alle Beteiligten. Aufgabe der Betreuungsdozenten ist die Vereinbarung von Beobachtungs- und Gestaltungsaufgaben, Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung, die Initiation und Koordination der Besprechungen sowie die Beratung und Beurteilung. Eine besonders wichtige Rolle spielen hierbei die Begleitseminare zu den Praktika, in denen die Studierenden oft mit demselben Dozenten wie im Praktikum zusammenarbeiten. Der Wert dieses personifizierten Theorie-Praxis-Bezugs wird noch gesteigert, wenn — bislang leider selten prakti-

ziert — der betreffende Ausbildungslehrer am Seminar teilnimmt. Und am Rande bemerkt: Die Bereitschaft des Hochschulbetreuers, selber zu unterrichten, erfreut in der Regel Studenten, Lehrer und Schüler.

2.2 Blockpraktika (B)

»Das B1 ist eine sehr große Bereicherung für das Studium und kann zu einer der wertvollsten Erfahrungen werden. Dazu aber gehört Glück bei der Auswahl der Mentoren und der Schule.«

Im Blockpraktikum 1, dem sog. hochschulfernen Praktikum, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Schule und Unterricht einmal für die Dauer von vier Wochen »total« zu erleben und mitzugestalten.

Den Praktikanten stehen zunächst Schulen im Bereich des Oberschulamts Freiburg zur Verfügung; diese werden in Zusammenarbeit zwischen der Abteilung für schulpraktische Ausbildung und den Staatlichen Schulämtern und, soweit es möglich ist, den Wünschen der Studierenden entsprechend um ihre Bereitschaft gebeten. Allerdings ist an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein bemerkenswert hoher Anteil von Studierenden aus anderen Bundesländern eingeschrieben. Ihnen wird — vor allem aus finanziellen Gründen — die Möglichkeit geboten, einen Ort ihrer Wahl auszusuchen. Eine kleine, aber steigende Anzahl von Studierenden bemüht sich um Praktikumsstellen an freien bzw. alternativen Schulen in der Bundesrepublik. Es ist aus der Sicht der Hochschule unbedingt zu befürworten, daß wenigstens in *einem* von sechs Praktika auf die Wünsche der Studierenden eingegangen werden kann, wenn sie ihren Gesichtskreis und Erfahrungsbereich zu erweitern suchen. Leider versickern viele der vielfältigen Erfahrungen und Erkenntnisse in den Praktikumsberichten, in privaten Gesprächen oder allenfalls im Erfahrungsaustausch der Kleingruppen in den wenigen Nachbereitungsseminaren. Es müßten hochschuldidaktische Wege gefunden werden, den hohen Stellenwert, den gerade diese persönlichkeitsprägenden und zum Teil einschneidenden Praxisbegegnungen im Bewußtsein fast aller Studierenden haben, im weiteren Studium angemessen zu berücksichtigen.

»Endlich — der große Tag ist gekommen: ich habe mich schon lange darauf gefreut, mir vorgestellt, wie es sein würde, und jetzt, wo es so nah ist, bibbere ich doch insgeheim. Ach Unsinn — die anderen haben's doch auch geschafft! Es gehört einfach mit zum Studium, alle machen es nach dem 3. Semester, außerdem ist es doch gar nicht benotet. Und überhaupt — ich muß doch noch gar nichts können, nach dem bißchen Studium. Ich habe schon unterrichtet, im T1 und T2; ich weiß auch, wie man Unterricht plant, habe genügend Rezepte dafür. So — noch das gelbe Heft, einige Trostworte und Benimmregeln bekomme ich von der Pädagogischen Hochschule mit an die Hand, und dann ab ins kalte Wasser der rauhen Schulpraxis. — Sieh' da, es geht ja, ich lerne schwimmen, und am Ende werde ich von der Pädagogischen Hochschule abgetrocknet und warm eingehüllt im nächsten Semester. Ich bin wieder zu Hause und habe meinen Freischwimmer! Soo schlimm war's ja nicht — und weiter geht's im Trott. — Irgendwo bin ich unzufrieden. War das alles, soll das alles gewesen sein? Ich habe angefangen, über mich nachzudenken und sehe das B1 als eine Chance, meinen Weg einzuschlagen, Dinge zu tun, die für mich wichtig sind, und doch die Freiheit zu besitzen, weder Fisch noch Fleisch zu sein. Ich lerne sehen und Fragen zu beantworten, die ich vorher nicht beantworten konnte. Ich merke, wie wichtig diese Zeit für mich ist, was sie bedeutet für mein Studium, meine Lebenseinstellung, meine Ziele, meinen Umgang mit Menschen.«

3. Schulpraktika in quantitativer Sicht

Man kann davon ausgehen, daß die Studierenden in jedem Tagespraktikum mindestens 30 Unterrichtsstunden erleben, im Blockpraktikum 1 ca. 80, im B2 etwa 60.

Ein Student durchläuft also im Lehrerstudium der 1. Phase ungefähr 260 Stunden unmittelbar erlebten Unterrichts. Davon unterrichtet er selbst in den Tagespraktika je 2 bis 3 Stunden, je Blockpraktikum ca. 25 (Streubreite im B1: 15 — 40). Der Absolvent blickt also auf ca. 50 bis 60 Stunden selbst gehaltenen Unterrichts zurück. Von Hochschullehrern betreut werden nur die Tagespraktika; unter Anleitung eines Dozenten werden also etwa 120 Stunden analysiert und ausgewertet, davon jedoch nur ca. 10 Stunden eigenen Unterrichts. Von letzterem sind in der Regel sechs Stunden von be-

Schulpraktische Ausbildung an der PH Freiburg
(Zusammenfassung der Lehramtsstudiengänge GH und R)

	Praktikumsart/Semester	Betreuer	Organisation	Leistungsnachweis
T_1	Tagespraktikum zur Einführung im 1.bzw.2.Semester	Ausbildungslehrer Hochschullehrer (Erziehungswiss. u. Grundwiss.)	Bekanntgabe der Praktikumsgruppen, Schulen, Klassen, Lehrer und Dozenten durch Aushang	Bescheinigung des Ausbildungslehrers
T_2	Tagespraktikum zur Einführung, Berücksichtigung des 1.Nebenfaches im 2.bzw. 3.Semester	Ausbildungslehrer Hochschullehrer (bei GH: wie T_1 bei R:Fachdidaktiker	wie T_1 (unter Berücksichtigung des vom Studierenden vorgeschlagenen Nebenfaches; bei G: Anfangsunterricht	wie T_1
B_1	vierwöchiges hochschulfernes Blockpraktikum nach dem 2.bzw.3.Semester (Frühjahr)	Ein Mentor betreut 1 oder 2 Praktikanten	Anmeldung, Wahl und Zuordnung der Praktikumsschule im Herbst vor dem Praktikum; Berücksichtigung des studierten Lehramts (GH,R) und mindestens eines Faches	beratendes Gutachten des Mentors; Vorlage des Praktikumsberichts, der von einem Dozenten begutachtet wird
T_3	Tagespraktikum im 2.Nebenfach im 4.bzw.5.Semester	Ausbildungslehrer Hochschullehrer (Fachdidaktiker)	Anmeldung im Semester zuvor; Zusammenstellung der Praktikumsgruppen durch den Fachsprecher; Bekanntgabe durch Aushang	Gutachten mit Benotung durch den Hochschullehrer auf der Grundlage von drei Lehrproben
B_2	dreiwöchiges Blockpraktikum an Ausbildungsschulen nach dem 4.bzw.5.Semester	Ein Ausbildungslehrer betreut in der Regel 2 Praktikanten	Anmeldung im Semester zuvor; Bekanntgabe der Zuordnung durch Aushang	Gutachten mit Benotung durch den Ausbildungslehrer
T_4	Tagespraktikum im Hauptfach im 5.bzw.6.Semester	Ausbildungslehrer Hochschullehrer (Fachdidaktiker)	wie T_3	wie T_3

sonderer Bedeutung: Je drei von ihnen werden für die Erstellung zweier prüfungsrelevanter benoteter Hochschullehrergutachten herangezogen; hinzu kommen noch die Leistungen von 20 bis 25 Stunden im B2, die vom Ausbildungslehrer begutachtet werden.

4. Schulpraktika in qualitativer Sicht: Blockpraktika versus Tagespraktika?

»Das Blockpraktikum war für mich die bis jetzt intensivste und arbeitsreichste Zeit meines Studiums.«

Der überwiegende Teil der Absolventen mißt dem B1 — unter Verwendung von stark emotionalen wie auch kognitiv begründeten Argumenten — eine hohe bis höchste Bedeutung bei. Bietet es doch im Gegensatz zur immer nur punktuellen Berührung mit der Schule im Tagespraktikum die Chance, über einen längeren Zeitraum hinweg schulisches Leben, unterrichtliche Abläufe, das Wechselspiel von Lehren und Lernen, den Schulalltag von Schülern und Lehrern, diese als Personen in zusammenhängenden Situationen kennenzulernen und ein Stück ihrer und der eigenen Entwicklung mitzuverfolgen. Stehen die vier Wochen Praktikumszeit in der Erwartung vieler am Beginn noch wie ein nur schwer zu bewältigender Berg da, ging es am Praktikumsende meist viel zu schnell: »Jetzt, wo wir endlich die Schüler kennengelernt haben, in unserem Unterrichten sicherer geworden sind, Unterrichtsvorbereitungen ökonomischer handhaben können, ist bereits alles vorbei.« Die Begeisterung drückt sich so aus: »Es waren vier wunderschöne Wochen, am liebsten wäre ich für immer dort geblieben!« oder gipfelt gar im Ausruf: »Es ging so gut im Praktikum, Schüler und Kollegen akzeptierten mich wie einen, der dazugehört. Was soll ich noch an der Pädagogischen Hochschule?«. Nicht bedacht wird im Überschwang dieses Hochgefühls freilich, daß Praktikumszeit nicht berufliche Alltagszeit ist, daß der Mentor für den Praktikanten gleichsam Schutzräume und Nischen bereithält, die diesen weitgehend vor schlimmen Erfahrungen schützen, daß Schüler dem Neuling meist einen »Vorschuß gewähren« (gegenteilige Erfahrungen sind bekannt) und daß viele oft als Last empfundene Berufsaufgaben des Lehrers für den Praktikanten entfallen oder aber eine einmalige »Feiertagsaufgabe« darstellen.

Aus dieser positiven Sicht des Blockpraktikums leiten sich folgerichtig die Kritikpunkte an der Form des Tagespraktikums her: Die immer nur auf einen Vormittag beschränkte Kontaktaufnahme bewirkt, daß die in einer Stunde gemachten Beobachtungen in ihren Voraussetzungen und Folgen für die »Besucher« verborgen bleiben. Dies gilt auch für die Unterrichtsversuche: Was vorher war (Lernvoraussetzungen, Vorwissen, Lernsituationen und -anlässe) und was Schüler wie Lehrer mit dem in dieser Stunde Erarbeiteten anfangen, läuft ohne die Praktikanten ab. Lehr- und Lernzusammenhänge werden gekappt, und was viele am meisten beklagen: Man lernt die Schüler — sowohl als Individuen wie auch im Gefüge der Klasse — zu wenig kennen. Warum also dennoch Tagespraktika?

»Im Blockpraktikum liegt der Schwerpunkt auf dem Erleben und Erfahren, im Tagespraktikum geht es mehr um das Versuchen, Analysieren und bewußte Lernen.«

Diese Aussage entspricht auch den Intentionen der auf der Prüfungsordnung basierenden Praktikumsordnung (womit allerdings nicht garantiert ist, daß sich alle Betroffenen mit den von außen gesetzten Zielen identifizieren können). Das Tagespraktikum ist die Form, die es der Hochschule am ehesten erlaubt, theoriegeleitetes Studium und das Praxisfeld Schule möglichst frühzeitig und regelmäßig miteinander zu verbinden. Dabei soll nicht nach dem Leitsatz »Von der Schule in die Schule« verfahren werden; vielmehr gilt es, die von den Studenten in ca. dreizehnjähriger Schulzeit gemachten Erfahrungen aufzubrechen, bewußt zu machen und schulische wie erzieherische Phänomene im Wechsel von Nähe und Distanz zu reflektieren, aber auch zunehmend selbst gestalten zu können. Als ganz wichtig erscheint hierbei die Begleitung durch die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule: Erstens sollen Studierende und Lehrer nicht das Gefühl haben, alleine gelassen zu werden auf dem schwierigen Bewährungsfeld der Schulpraxis; zweitens sind die Praktika auch für die Hochschullehrer das wichtigste Bezugsfeld zur Praxis; drittens kann der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis nur da tragfähig gelingen, wo alle Beteiligten sich in der Theorie-Praxis-Situation zusammenfinden. Allerdings ist das Erreichen dieser Ziele nicht per se an die Form der Tagespraktika gebunden. Möglicherweise würden sie besser in und durch betreute Blockpraktika verwirklicht. Kapazitätsprobleme in Schule und Hochschule sprechen zur Zeit dagegen. Die dann notwendige Ausweitung auf hochschulferne, aber doch noch von Lehrenden zu betreuende Schulen brächte finanzielle Belastungen für die Praktikanten mit sich, die Wahl des Praktikumsortes würde für die meisten entfallen. Eine mögliche Alternative deutet sich in der Umstrukturierung der Praktikumsordnung in Richtung auf das Praxissemester an (s. u.).

5. Weitere Praxiskontakte

Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule ist die Kooperation mit dem Oberschulamt, den Staatlichen Schulämtern und den Schulleitungen der Ausbildungsschulen. Nicht hoch genug einzuschätzen aber ist die Bereitschaft der Ausbildungslehrer und Mentoren[2], ihr Klassenzimmer, ihren Unterricht zu öffnen, sich selber den Besuchern (und d.h. auch deren Kritik) zu stellen und ihre Schüler dem sicher auch erfrischenden »Wechselbad« der Lehrpersonen, Lehrstile, gelingender und mißratender Versuche auszusetzen und das Beste daraus zu machen. Begleitend zu den Schulpraktika lädt die Abteilung für schulpraktische Ausbildung zu regelmäßigen Kontakttreffen mit Mentoren und zwischen Ausbildungslehrern und Dozenten ein. Ein weiteres institutionalisiertes Bindeglied zwischen Schule und Hochschule ist der Senatsausschuß »Schulpraxis«, der einzige Ausschuß, in dem als kooptierte Mitglieder auch Vertreter der Schulen und des Staatlichen Schulamts sitzen. Auch außerhalb der Praktika gibt es weitere intensive Praxiskontakte, die sich z. T. aus Seminarformen und -aktivitäten ergeben: z. B. Microteaching (bei dem Schulklassen in die Hochschule kommen), Projekte mit Schülern, Erprobung bestimmter Vorhaben zusammen mit Lehrern und Schülern, Lehrerfortbildung und nicht zuletzt Forschungssemester von Hochschullehrern an Schulen.

Nicht verschwiegen werden sollen auch Probleme im Zusammenhang mit Praktika:

— die Belastung immer der gleichen Schulen, Klassen und Lehrer in und um Freiburg;

— viele Studierende und Dozenten empfinden die Praktikumsordnung als zu starres Korsett, um befriedigende Praxiserfahrungen machen zu können;

— das sich besonders im Erlebnis der Schulpraxis zuspitzende Bewußtsein der Berufsunsicherheit: Praktika für Lehrerstudenten, die nach Abschluß ihres Studiums aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht praktizieren können!

»Ich will — trotz der drohenden Arbeitslosigkeit — nicht gelähmt das neue Semester beginnen. Die Arbeitslosigkeit nach dem Studium, die an der Hochschule meistens verschwiegen wird, wurde mir während des Praktikums oft bewußt. Viele Lehrer fragten mich, welche Motive mich dazu bewegten, trotz der schlechten Aussichten diesen Beruf zu studieren.«

Anmerkungen:

1) Dieses und die folgenden eingestreuten Zitate sind studentischen Erfahrungsberichten über das Blockpraktikum 1 entnommen.
2) Ausbildungslehrer werden im Zusammenwirken von Hochschule und Schulverwaltung hauptsächlich für die Tagespraktika bestellt und erhalten eine monatliche Stellenzulage. Mentoren erklären sich von Fall zu Fall bereit, Studierende während des vierwöchigen Blockpraktikums zu betreuen. Sie erhalten weder eine Zulage noch eine Stundenermäßigung.

Ekkehard Geiger

Schulpraktische Studien in länderübergreifender Sicht

Bericht über die 8. Bundestagung der Leiter von Praktikumsämtern an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland

Vom 16. bis 20. Mai 1988 war unsere Hochschule Gastgeberin der o. g. Tagung. Auf der Bochumer Tagung 1987 wurde der Wunsch, in Freiburg tagen zu dürfen, an den Freiburger Teilnehmer herangetragen; neben dem Wissen um den Reiz der Stadt und ihrer Umgebung war es auch die Hoffnung, daß das Tagungsthema »Fachdidaktik und schulpraktische Studien: Konzeptionen, Situationen, Erfahrungen, Vorschläge« an einer eigenständigen Pädagogischen Hochschule besondere Anregungen und Entfaltung finden könnte. Die jährlich stattfindenden Treffen der für den schulpraktischen Bereich beauftragten Hochschulvertreter werden motiviert und geprägt durch die höchst unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorgaben und Formen der Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern und an einzelnen Hochschulen. Zur Kontrastierung seien nur genannt die Tradition der Pädagogischen Hochschulen, wie es sie nur (noch) in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein gibt, das aus der Bildungsreform erwachsene, inzwischen aufgehobene Oldenburger Modell der einphasigen Lehrerausbildung sowie die Integration der einstmaligen Lehrerausbildungsstätten in Universitäten und Gesamthochschulen (z. T. mit Stufenlehrerausbildung).

Ein kurzer Blick in die verschiedenen Prüfungs- und Studienordnungen zeigt neben einigen grundlegenden Gemeinsamkeiten auch höchst unterschiedliche Gewichtungen, Auslegungen, zeitliche Anteile und Kontaktformen auf dem Gebiet der Schulpraxis. Entsprechendes gilt auch für die jeweilige Situation der Fachdidaktiken (z. B. wird sie an Universitäten und Gesamthochschulen zu einem erheblichen Teil von abgeordneten Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern vertreten).

Bezeichnend für eine mehr universitäre Sichtweise des Praxisbezugs im Studium ist die Wahl des Begriffs »Schulpraktische Studien« (bei uns »Schulpraktische Ausbildung«!). Die Funktion des Praxisbezugs liegt somit mehr in der Reflexion, Überprüfung, Auswertung, in der Betonung vorbereitender, begleitender Seminare im Rahmen eines theoriegeleiteten Studiums. Gleichzeitig werden die Ansprüche und Erwartungen auf einen nach der 1. Phase bereits relativ praxistüchtigen Junglehrer auf bescheidenem Niveau gehalten. (Das Phänomen benoteter Schulpraktika ist sowieso Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein vorbehalten.)

Dieser nur angedeutete Hintergrund zeigt, daß es auf den Bundestagungen der Praktikumsbeauftragten genügend Ansätze für Information, Erfahrungsaustausch und Diskussion gibt. Hinzu kommt noch das Interesse der für die Praktika Verantwortlichen an Fragen der Organisation und Konzeption: Kooperation mit Schulen, Ausbildungslehrern, Mentoren und Schulverwaltung (Gewinnung, Vergütung, Deputat, Fortbildung), Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika durch Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker, Konsequenzen aus den sinkenden Studentenzahlen, neue bzw. alternative Praktikumsformen, Kooperation und Engagement der am Praktikum Beteiligten.

Angesichts dieses schier unerschöpflichen Themenreservoirs, welches das Gespräch am Rande, den sog. »heimlichen Tagungsplan«, bestimmt, könnte auf die Formulierung eines Tagungsthemas beinahe verzichtet werden. Wenn man es dennoch als notwendig erachtet, dann, um an einer bestimmten Stelle, an einer definierten Aufgabe durch Information, Diskussion, Abklärung ein Stück weiterzukommen und — versehen mit Anregungen — an der heimischen Hochschule den zur Verfügung stehenden Spielraum für weitere Initiativen und Verbesserungen zu nutzen.

In der anregenden Atmosphäre des Volksbildungsheims »Waldhof« nahmen sich die über 50 Teilnehmer/innen im Plenum und vor allem in fächergruppenspezifisch gebildeten Gruppen des komplexen Themas an. Moderatoren und vorbereitete Papiere ermöglichten eine rasche Einigung auf Themen und Problemstellungen. Die Erarbeitung selbst erwies sich erwartungsgemäß als zäh und mühsam, zeigte sich doch auch hier das Vielerlei an fachdidaktischen Auffassungen und Sichtweisen, an fächerspezifischen wie auch fächerübergreifenden Perspektiven, und dies erst recht dann, wenn es um deren Bedeutung für den Theorie-Praxis-Bezug ging.

Selbstverständlich konnte es nicht das Ziel der Arbeit sein, generelle Übereinstimmung in Sachen Fachdidaktik und Schulpraxis zu erzielen. Vielmehr erfuhren die Teilnehmer aus dem Erlebnis ihrer eigenen Gruppendiskussionen einmal mehr, mit welch spannungsreichen, vieldeutigen und oft auch widersprüchlichen Verhältnissen sie rechnen müssen, wenn sie als Praktikumsbeauftragte das Feld für möglichst optimale Theorie-Praxis-Begegnungen bereiten sollen.

Die Zeit für diesen Tagungsteil war zu kurz, das war von vornherein klar; sie wäre es auch gewesen, wenn — neben dem Rahmenprogramm — die Pädagogische Hochschule nicht aufgewartet hätte mit ihrem sehr willkommen geheißenen Angebot des Praktikumsbesuchs und der Podiumsveranstaltung. Es kann ohne Übertreibung gesagt werden: Das Einzigartige des fachlichen Teils der Freiburger Tagung war das Sich-Einbringen der Hochschule selber, weniger in der Repräsentation als Gastgeberin, sondern vor allem im aktiven Engagement ihrer Mitglieder und in der Transparenz ihres Studien- bzw. Praktikumsbetriebes. Die Gäste registrierten mit Überraschung und Anerkennung, wie zahlreich sich die Mitglieder der Hochschule in einzelnen Phasen der Tagung engagierten: als Führer und Gestalter im kulturellen Rahmenprogramm, als Praktikumsbetreuer, als Leiter und Mitarbeiter der wissenschaftlichen Einrichtungen, als Referenten, Diskussionspartner und Teilnehmer der hochschulöffentlichen Veranstaltung sowie als Mitglied einer Arbeitsgruppe.

Besonders überrascht und dankbar äußerten sich die Gäste über die gebotene Möglichkeit des Praktikumsbesuchs. Für viele von ihnen gehörte dieser zu den stärksten

Eindrücken der Tagung. (Es gilt dabei zu bedenken, daß diese Form des Tagespraktikums und dessen Einbettung ins Studium an den Universitäten und Gesamthochschulen der Bundesrepublik weithin nicht üblich ist.) Zu danken ist den Kolleginnen und Kollegen, welche die ca. 40 Praktikumsbesucher am Tagungshaus abholten und wieder zur Pädagogischen Hochschule zurückfuhren, ferner den Kolleginnen und Kollegen Ausbildungslehrern und deren Schülern, die ihren eh schon »offenen Unterricht« noch weiter öffneten, und ganz besonders den Praktikantinnen und Praktikanten, die ihre (oft benoteten) Unterrichtsversuche von fremden Leuten beobachten und mit besprechen ließen. Öffentlichkeit auf diesem Gebiet ist nicht selbstverständlich. Daß sie hier so praktiziert wurde, fand großen Respekt und positives Echo.

Die Teilnahme am Praktikum wurde auch von der Sache her als Gewinn der Tagung verbucht, fand doch das Tagungsthema »Fachdidaktik und schulpraktische Studien« im Praktikum seine Beispielhaftigkeit, seine Konkretion. Dies zeigte sich auch daran, daß in den Arbeitsgruppen immer wieder Beispiele und Erfahrungen aus dem gerade erlebten Praktikum herangezogen wurden. So gesehen, gewannen die durch die Kürze der Zeit notwendigerweise knapp und relativ allgemein gehaltenen Referate des Nachmittags ihren positiven Sinn: Sie hoben die vielfältigen Einzeleindrücke des Vormittags auf die Ebene von Theorie-Praxis-Konzeptionen.

Noch ein Fazit der hochschulöffentlichen Veranstaltung: Gerade die Teilnehmer aus den großen Hochschulen fanden »Trost« darin, daß auch an einer Pädagogischen Hochschule mit fest etablierter Didaktik und Fachdidaktik die Sichtweisen sehr verschieden sein können und daß man auch an einer relativ überschaubaren Hochschule nicht allzuviel voneinander wissen muß. Bleibt die Aufgabe, wie sie von Teilnehmern aus unserem Hause geäußert wurde: miteinander im Gespräch bleiben, formell und informell. Vielleicht böte das erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Kolloquium wieder einmal das Forum zu einem hochschulinternen Austausch, wie er bei dieser Tagung — unter Zeitdruck — angestoßen wurde.

Referate zur Bundestagung der Praktikumsamtsleiter: Fachdidaktik und schulpraktische Studien

Grußwort des Rektors, Prof. Dr. Wolfgang Schwark

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung hat viele Jahre die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion bestimmt. Mittlerweile ist es ruhiger um dieses Thema geworden. Als konsensfähig gilt heute:

1. Eine Lehrerbildung ohne wesentliche praktische Elemente ist unhaltbar; sie verdiente ihren Namen nicht; sie wäre eine Karikatur ihrer selbst.
2. Die Einführung in die Schulpraxis soll den Studierenden das spätere pädagogische Handlungs- und Berufsfeld erschließen.
3. Die schulpraktischen Belange sollen Lehre und Forschung an einer Pädagogischen Hochschule maßgeblich begründen und prägen.
4. Schulpraktische Ausbildung will die schulische Wirklichkeit sowohl akzeptieren als auch transzendieren. Bescheidener ausgedrückt: Aus dem Erleben und Erfahren der Schulpraxis sollen Konturen einer zukünftigen, vielleicht besseren Schulrealität aufscheinen. Nicht nur die unabdingbare berufliche Anpassung und Tüchtigkeit wird angestrebt, sondern auch der Wille zur Veränderung soll freigesetzt werden.

Ob letzteres in befriedigender Weise geschieht, mag hier dahingestellt bleiben. Daß Veränderung notwendiger denn je ist, davon bin ich überzeugt.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts hat kein geringerer als Max Weber vorausgesagt, daß sich die moderne Welt unausweichlich in Abstraktion und Bürokratie hineinentwickelt und der einzelne kaum eine Chance hat, dem zu entrinnen. Wie wahr: Das Übergewicht von Organisationen und Institutionen nimmt in unserer verwalteten Welt weiter zu. Strukturen werden immer dichter, die Netze der Vorschriften, Anweisungen und Erlasse halten uns gefangen, auch wenn hier und da der Versuch unternommen wird — Stichwort: erlaßfreie Schule —, dies alles zurückzunehmen. Das mag für kurze Zeit ein wenig Luft verschaffen, am grundsätzlichen Tatbestand ändert sich kaum etwas.

Auch Schulen und Hochschulen, die es mit Bildung zu tun haben, also sich dem einzelnen und seiner einmaligen, unverwechselbaren Entwicklung zuwenden, sind Teil dieses anscheinend unumkehrbaren Prozesses. An einem Beispiel gezeigt:

Die nun seit längerem hinter uns liegende Phase der Bildungsreform, die den Fortschritt auf ihre Fahnen geschrieben hatte, die dem Individuum ein höheres Maß an Emanzipation, Autonomie, auch Chancengerechtigkeit sichern wollte, ist großenteils — zumindest in ihren technologischen und technokratischen Spielarten — sicherlich ungewollt, aber nichtsdestoweniger konsequent — in Administration und Bürokratie erstickt. Vor diesem Hintergrund, der wegen der andauernden Lehrerarbeitslosigkeit zusätzlich durch Identitätsprobleme mit Studium und Beruf dunkel eingefärbt wird, führen die Verantwortlichen für die schulpraktische Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ihre 8. Bundestagung vom 16. bis 20. Mai 1988 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durch.

Bei der Wahl des Ortes haben Sie eine glückliche Hand bewiesen; denn trotz der großen Schwierigkeiten, die zur Zeit mit dem Projekt Lehrerbildung verbunden sind, ist die schulpraktische Ausbildung weiterhin zentraler Gegenstand unserer Arbeit und unseres Bemühens. Ich heiße Sie herzlich willkommen und wünsche Ihnen, daß Sie von dieser Anstrengung um Sinn, Sache und Begriff einer verantwortbaren Pädagogenausbildung ein wenig verspüren und an Ihre Arbeitsplätze mit zurücknehmen.

Welch hohe Bedeutung dem Thema in Baden-Württemberg zugemessen wird, mögen Sie daraus entnehmen, daß das Ministerium für Wissenschaft und Kunst durch den für uns zuständigen Spitzenrepräsentanten vertreten ist. Zu unserer öffentlichen Veranstaltung heute nachmittag heiße

Bundestagung: Plenumsdiskussion in der Aula

ich Sie, Herr Ltd. Min. Rat Dr. Engelfried, besonders herzlich willkommen. Wir freuen uns auf Ihr Grußwort. Des weiteren begrüße ich die Vertreter des Oberschulamtes, der Staatlichen Schulämter, der Schulen und die Ausbildungslehrer und Mentoren. Zusammen mit den Lehrenden unseres Hauses leisten sie die tägliche Kärrnerarbeit. Ihnen sei an dieser Stelle für ihren jahrelangen unverzichtbaren Beitrag gedankt, den sie innerhalb der Lehrerausbildung immer wieder mit Zuversicht und Engagement erbringen.

Dies veranlaßt mich auch, noch einmal auf den Eingangsgedanken zurückzukommen, ihn etwas aufzuhellen und für unsere Studierenden praktisch zu wenden. Als Schulpädagoge habe ich mich über viele Jahre mit Fragen der schulpraktischen Ausbildung auseinandersetzen müssen. Aus der Rückschau erscheint mir das Konzept der schulpraktischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen im wesentlichen als gelungen. Den Zugang für die Studierenden in den Unterrichts- und Schulalltag haben wir genau durchdacht. Vorgesehen und angewandt wird ein Stufenmodell. Man beginnt mit der Hospitation und Betrachtung, daran schließt sich die Übernahme von Teilaufgaben im Unterricht an. Am Ende dieses Prozesses steht das Halten von Einzelstunden und Unterrichtseinheiten.

In diesem ausgearbeiteten Modell liegen nicht nur Chancen, sondern auch Risiken. Die Gefahr ist nicht zu unterschätzen, daß wir uns sehr akademisch aufführen, im Sinne einer zu Recht verspotteten Kathedergelehrsamkeit zu abstrakt vorgehen. Man muß sich nicht auf große Denker wie Nietzsche u. a. beziehen, um festzustellen, daß die Lehre an einer Hochschule das so notwendige spannungsreiche Erleben und die Möglichkeit des Sammelns von Erfahrungen im Schulalltag abschneiden kann. Manchmal sind wir überängstlich, wenn wir um jeden Preis verhindern wollen, daß Studierende den viel beschworenen und berüchtigten Praxisschock erleiden. Viele Kommilitoninnen und Kommilitonen merken kritisch an, daß wir des Guten manchmal zuviel tun und den nichtangeleiteten und unbeaufsichtigten Zugang zum Unterrichtsalltag kaum befördern, sondern eher verhindern. Ich plädiere dafür, den Studierenden große Freiräume in der schulpraktischen Ausbildung zu gewähren und nicht alles über den Leisten der Wissenschaft zu schlagen, vielmehr folgendes zu bedenken:

Wissenschaft kann nicht bruchlos in Praxis umgesetzt werden. Von dort aus sind Leitlinien, Hinweise und Anregungen zu beziehen — nicht mehr und nicht weniger; denn Leben und Handeln orientieren sich zwar an der rationalen Argumentation, aber in mindestens gleichem Maße auch in Irrationalität, Affekten und Unplanbarkeiten.

Zwischen Theorie und Praxis gibt es unaufhebbare Spannungen, Brüche und Widersprüche. Daran sollten wir uns immer wieder erinnern. Denn wir müssen uns darum bemühen, daß unsere Hochschulen und Schulen Einrichtungen des Lebens bleiben bzw. werden, daß Kinder und Jugendliche, nicht das System und seine Inhalte im Mittelpunkt von Schule und Unterricht stehen. Ihre Hoffnungen, Wünsche und Bedürfnisse dürfen nicht unter den Leisten von Systematik, Abstraktion und Regelwerk geraten. Die erste Reformpädagogik hat davon mehr gewußt als wir.

Nehmen Sie dies als einen Hinweis für die nachfolgende Diskussion, in der es um das Verhältnis von Schulpraxis und Fachdidaktik geht. Im übrigen wünsche ich Ihnen an der Pädagogischen Hochschule und in Freiburg einige schöne, anregende und schöpferische Tage.

Grußwort des Ltd. Ministerialrats Dr. Engelfried, Ministerium für Wissenschaft und Kunst

Pädagogische Hochschulen im engeren Sinn des Begriffes gibt es nur noch in Schleswig-Holstein und in Baden-Württemberg. Kern- und Herzstück der Pädagogischen Hochschulen ist, auch wenn es dort inzwischen Erweiterungs-, Diplom- und Diplomaufbaustudiengänge gibt, die Lehrerbildung, genauer gesagt, die Ausbildung von Lehrern des gehobenen Dienstes, also Lehrer für die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule und die Sonderschule. Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bejahen diesen spezifischen bildungspolitischen Auftrag, auch wenn sie vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft mit mehr Freizeit und vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer sich intensivierenden Weiterbildung in der Berufs- und Arbeitswelt neue Felder für eine pädagogische und didaktische Betätigung sehen.

Die 8. Bundestagung der Leiter von Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen findet wohl nicht zufällig in Freiburg statt. Die sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, von denen die Pädagogische Hochschule Freiburg die höchste Studierendenzahl aufweist, die Tatsache, daß die Pädagogischen Hochschulen flächendeckend über unser Land gestreut sind und auch in universitätsfernen und strukturschwachen Gebieten angesiedelt sind, halten traditionell enge Kontakte zur Schule und zur Praxis der Schule, also dem Unterricht und der Lehrerschaft. Die Lehramtsstudenten der Pädagogischen Hochschulen werden bereits in der ersten Ausbildungsphase, dem Studium, in die Schule hineingeführt. In Tages- und Blockpraktika erleben sie den Schulalltag nicht nur hospitierend, sondern auch aktiv gestaltend. Lehrproben in den Tagespraktika und die eigenen zusammenhängenden Unterrichtsversuche in den Blockpraktika werden als eigenständige Komponente neben den Fachwissenschaften gesehen und anerkannt. Über die Lehrfähigkeit des Studenten an einer Pädagogischen Hochschule gibt eine nach besonderen Kriterien ermittelte Zeugnisnote im Zeugnis der Ersten Staatsprüfung Auskunft. Wer in der Schulpraxis in der ersten Ausbildungsphase keine ausreichende Leistung nachweist, kann in Baden-Württemberg nicht Lehrer des gehobenen Dienstes werden. Die Schulpraxis ist somit integrierender Bestandteil des Lehramtsstudiums an einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg. Sie ist gleichzeitig ein konstitutives und politisch gewolltes Element der Lehrerausbildung.

Der hohe Stellenwert der schulpraktischen Ausbildung während des Studiums hat auf die Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen eigenständiger Prägung direkte Rückwirkungen. Als einziges Bundesland verlangt Baden-Württemberg von seinem an einer Pädagogischen Hochschule zur Lehre verpflichteten hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personal zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen, wie sie bundesweit üblich sind, 4 Stunden pro Woche der Vorlesungszeit eine schulpraktische Betreuung der Studenten. Die Betonung der schulpraktischen Ausbildung hat der baden-württembergische Gesetzgeber konsequent durchgehalten. Unter den Einstellungsvoraussetzungen für Professoren an einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule befindet sich neben üblichen wissenschaftlichen Qualifikationen auch die Forderung, daß »besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mindestens fünfjährigen beruflichen Praxis, von der *mindestens drei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs ausgeübt worden sein müssen*«, nachzuweisen sind. Diese mindestens drei Jahre werden in der Regel als Lehrer in einer Schule verbracht. Die Professoren wissen also bei der schulpraktischen Ausbildung ihrer Studenten, wo die Probleme von Schule und Unterricht liegen.

Aber auch der Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ist mit dem Bezug der schulischen Praxis verknüpft. § 42 PHG lautet: »Die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen dient der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaft und der auf die Schule bezogenen Didaktik der Fächer *sowie der Anwendung dieser Erkenntnisse in der Praxis*«. Konsequenterweise wird bei der Gewährung eines Forschungs- und Fortbildungssemesters vom Gesetzgeber bestimmt, daß die Freistellung von der Lehrverpflichtung erfolge, damit die Professoren »ihre praktischen Erfahrungen 'in der Regel' (dieser Passus kam erst 1987 in das Gesetz) durch Übernahme eines Teillehrauftrags an einer Schule nach den dienstrechtlichen Regelungen für Lehrer dieser Schulart erweitern und wissenschaftlich vertiefen können« (§ 51 PHG).

Streiflichtartig will ich noch erwähnen, daß für die Studierenden des Bereichs Arbeit — Wirtschaft — Technik ein mehrwöchiges Betriebspraktikum in der Prüfungsordnung verpflichtend vorgeschrieben ist.

Sie sehen, meine Damen und Herren, daß der Praxisbezug zur Schule in der baden-württembergischen Lehrerbildung der 1. Phase keine Formel ohne Inhalt, sondern ein vom Gesetzgeber und den zuständigen Ministerien gewolltes konstitutives Merkmal bei der Ausbildung von Lehrern für Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen ist. Wenn kritisch eingewendet werden sollte, in einer solchen Regelung lägen noch Reste einer alten, nicht hochschulmäßigen Lehrerbildung, so nimmt Baden-Württemberg einen solchen Vorwurf gelassen auf, überzeugt von der Richtigkeit des eigenen Handelns zum Vorteil der künftigen Lehrer und der Schule.

Rainer Götz

Schulpraktische Studien und Fachdidaktik

Aus der Sicht eines Physikdidaktikers

Die Schulpraxis ist der Schnittpunkt von Theorie und Praxis schlechthin. Wenn man als Fachdidaktiker den Studierenden im 3. oder 4. Semester in der Schulpraxis begegnet, erwartet man, daß sie in den Erziehungswissenschaften schon eine Reihe von Themen gehört und über sie reflektiert haben:

- in der *Allgemeinen Pädagogik:* Pädagogische Grundbegriffe — Anthropologische Konstanten — Werte und Ziele,
- in der *Schulpädagogik:* Theorien, Strukturen sowie Institutionen und Aspekte von Schule und Unterricht,
- in der *Pädagogischen Psychologie:* Theorien der Entwicklung des Lernens und der Persönlichkeit,
- in der *Soziologie der Erziehung:* Aussagen zur Gruppe und zur Sozialisation.

Der konkrete Unterricht findet jeweils in einem Fach statt, dessen Inhalte in der Regel eine Bezugswissenschaft — also z. B. die Physik — liefert. *Aufgabe der Fachdidaktik* ist es nun aufgrund didaktischer Analysen, die Inhalte der Fachwissenschaft auszuwählen, sie gegebenenfalls zu elementarisieren und optimale methodische Wege und Medien für die Erarbeitung dieser Inhalte durch die Schüler zu entwickeln.

Schulpraxis hat als Zielsetzung ohne Zweifel die Mehrung der Planungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden:

- durch das Planen des Unterrichts in einem Unterrichtsentwurf,
- durch das eigene Unterrichten
- und durch die Reflexion über Unterricht.

Diese Reflexion kann einhergehen mit der Beratung und Beurteilung durch den Mentor und den anwesenden Fachdidaktiker. Diese Beratung und Beurteilung soll etwas ausgeführt werden, weil sich an ihr aufzeigen läßt

- das Verhältnis der Bezugswissenschaften untereinander,
- welche besonderen Gesichtspunkte die Fachdidaktik Physik einbringt,
- welche Einsichten wohl nur unmittelbar durch das Erleben der Schulpraxis vermittelt werden können.

Kriterien für die Beurteilung von Unterricht haben sich in Katalogen niedergeschlagen. Ihnen liegt in der Regel eine Unterrichtstheorie zugrunde. Den wirkungsvollsten Beitrag hat nach überwiegender Meinung die lerntheoretische Didaktik von Heimann und Schulz (die Berliner Schule) geleistet. Nachstehend ein solcher Kriterienkatalog, den ich gemeinsam mit Lehrern auf der Staatl. Akademie Comburg erarbeitet habe.

Hauptkriterien	Einzelaspekte			4	3	2	1	0
Lernziele								
Sachstruktur und fachmethodische Kriterien	Wissenschaftlicher Gehalt							
	Sachlogischer Aufbau							
	Herausarbeitung allg. Strukturen							
	Elementarisierung							
Unterrichts-methodische Kriterien	Angemessene methodische Form der Erarbeitung (entwickelnd, analytisch, synthetisch, historisierend, forschend usw.)							
	Gliederung	Motivationen (Problemstellungen, Impulse)						
		angemessene Aktions- und Sozialformen						
		Sicherung der Ergebnisse						
	Einsatz von Medien	Experimente	Auswahl					
			Durchführung					
		Tafelarbeit (Tageslichtprojektor)						
		Lernbuch, Arbeitskarten, Film usw.						
Unterrichtserfolg	Lernchancen							
	Lernfortschritte							
	Schüleraktivität							
Lehrerverhalten	Führungsstil							
	Kontakte mit den Schülern							
	Sprachlicher Ausdruck							

Sie finden die bekannten vier Entscheidungsfelder: *Intentionen, Thematik, Methodik* und *Medienwahl.* Sie begegnen aber auch den spezifisch fachdidaktischen Gesichtspunkten und Kriterien wie *Sachstruktur* (sachlogischer Aufbau, Entwicklung von Begriffen, Konzepten, Modellvorstellungen), *Elementarisierung* und Varianten der *Vorgehensweise beim Problemlösen.*

Meine persönliche Erfahrung und Entwicklung bei der Beratung und Beurteilung der Studierenden ist folgende: Während ich früher alle Kriterien fast gleichmäßig ins Spiel gebracht habe, setze ich heute viel mehr Schwerpunkte. Diese Akzentuierung hängt ab vom Thema, dem Unterrichtsverlauf, den Schülern, vornehmlich aber vom Unterrichtenden selbst.

Nur im Anschluß an gemeinsam erlebten Unterricht lassen sich eben manche Dinge ansprechen und angemessen diskutieren, z. B.

- Fragen der Motivation,
- die Probleme des Vorverständnisses der Schüler,
- die Versuchsplanung, -durchführung und -auswertung,
- die Fragen des erziehenden Verhaltens.

Die Studierenden der Praktikumsgruppe, die ihrem Mitstudenten bei seinem Unterrichtsversuch zuhören, erhalten den Auftrag, den Unterricht zu protokollieren, zu analysieren und ihn anschließend in der gemeinsamen Runde mit Mentor und Fachdidaktiker mit vorher verteilten Schwerpunkten zu besprechen. So gewinnen sie Kriterien und Maßstäbe und lernen, worauf es ankommt.

Immer wieder bestätigen Studierende, daß auch sie die Schulpraxis als einen ganz wichtigen, unverzichtbaren Teil ihrer Ausbildung erfahren.

Literatur: *Moritz*, Klaus: Kriterien für die Beurteilung von Unterrichtsstunden in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: »Die Schulwarte«, 26. Stuttgart, 1973, H 2, S. 53—64 — *Götz*, Rainer: Beurteilung von Physikunterricht während der Ausbildung im Bereich Hauptschule und Realschule. In: Dahnke H. (Hrsg.), Zur Didaktik der Physik und Chemie. Hannover, 1977, S. 52 — 55

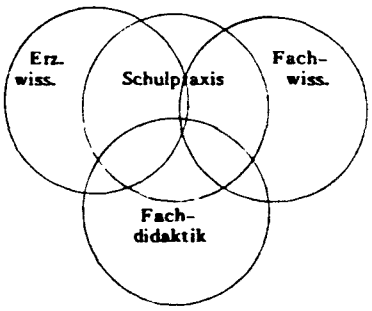
Hartwig Haubrich

Zusammenhang von Fachdidaktik und schulpraktischen Studien

Aus der Sicht eines Geographiedidaktikers

Vorbemerkungen:

Mit Recht gelten Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis als die vier Säulen der Lehrerbildung unserer Hochschule. Man kann aber auch das Bild der vier Säulen in ein Bild von vier Feldern umwandeln, wobei die Schulpraxis im Zentrum steht und die drei übrigen Bereiche sich darum gruppieren und gleichzeitig gegenseitig überlappen.



Dieses Modell gibt der Qualifizierung für Praxis höchste Priorität, signalisiert die notwendige Verschränkung der vier Felder bzw. ihre gegenseitige Abhängigkeit und die sich daraus zwingend ergebende Notwendigkeit der Kooperation.

Auf der Grundlage dieses Denkmodells werden im folgenden die Voraussetzungen beschrieben, die geschaffen sein sollten, bevor Studierende ihr Fachpraktikum in der Schule beginnen — Voraussetzungen, die in der Fachwissenschaft, in der Fachdidaktik, in der Erziehungs- und Grundwissenschaft ihren Ursprung haben.

Voraussetzungen für schulpraktische Studien in der Fachdidaktik

Grundsätzlich ist denkbar, gleich zu Anfang des Studiums mit schulpraktischen Studien zu beginnen und diese als Suchinstrument für erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studien zu betrachten. Da jedoch Fachdidaktiker an unserer Hochschule ihre Studierenden erst in den letzten Semestern im Fachpraktikum betreuen, ist es notwendig, vorher pädagogische, psychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen für den erfolgreichen Verlauf einer fachpraktischen Ausbildung abzusichern. Im folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche konkreten Voraussetzungen von Fachdidak-

tikern als Verantwortliche für fachpraktische Studien geschaffen werden können, aber auch, welche Voraussetzungen sie von seiten der Erziehungswissenschaft erwarten, um ein qualifiziertes Fachpraktikum durchführen zu können. Das Auflisten der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen möge nicht als Anmahnung mißverstanden, sondern als eine Beschreibung des Angewiesenseins der Fachdidaktik auf eine Kooperation mit den Erziehungswissenschaften angesehen werden.

Zielorientierung: Bevor der Studierende seine Unterrichtsversuche beginnt, sollte er wohl Sinn und Ziele seines Faches kennen. Um diese aktuelle Zielorientierung angemessen beurteilen zu können, sind Informationen über deren historischen Wandel (in der Geographie von der vaterländischen über die nationalsozialistische, die bildungstheoretische, gesellschaftskritische bis gesellschaftsstabilisierende Erdkunde), aber auch über ihre Abhängigkeit von Gesellschaftssystemen (z. B. in der DDR, Sowjetunion, England, Dritte Welt) angebracht. Eine grundlegende Zieltheorie (Zielklassen, Operationalisierung von Zielen in der Praxis, Spannungsverhältnis von Schüler- und Zielorientierung, ...) darf wohl in einer wissenschaftlich begründeten schulpraktischen Ausbildung nicht fehlen. Wenn auch dieser Bereich einen festen Bestandteil der fachdidaktischen Ausbildung darstellt, so ist er doch nicht ohne ausreichende Betrachtung in der Erziehungswissenschaft angemessen abzusichern.

Pädagogische Grundlagen: Sollen Studierende eine angemessene didaktische Sensibilisierung ins Praktikum einbringen — was von Fachdidaktikern in der Regel erwartet wird —, so sollten sie vorher mit einigen erziehungswissenschaftlichen Theorien befaßt worden sein; wie z. B. der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki), der informationstheoretischen Didaktik (von Cube), der lerntheoretischen Didaktik (Heimann, Otto, Schulz), der lernzielorientierten Didaktik (Robinsohn, Möller), der wissenschaftsorientierten Didaktik (Bruner) und der kritisch-kommunikativen Didaktik (Schäfer, Schaller, Winkel). Allein diese kurze Aufzählung verdeutlicht einmal die Fülle und Differenziertheit, aber auch die fundamentale Bedeutung dieses Gegenstandes für eine wissenschaftlich begründete schulpraktische Ausbildung.

Psychologische Grundlagen: Soll der Fachpraktiker den Schüler annähernd richtig einschätzen können, so sind dazu lernpsychologische Voraussetzungen, also Kenntnisse über Motivation, Transfer, Induktion, Deduktion usw. — aber auch entwicklungspsychologische Kenntnisse zu vermitteln. Die Fachdidaktik selbst möchte diesen Bereich nicht unbedingt völlig unbeachtet lassen, hat jedoch den Wunsch, sich auf mehr Fachspezifisches konzentrieren zu können (z. B. im Fach Geographie auf die Entwicklung des räumlichen Denkens, auf die Entstehung von mental maps, Stereotypen, Images, Einstellungen z. B. im Bereich der Umwelterziehung usw.). Allein die Erwähnung dieser wenigen Inhalte verdeutlicht das Angewiesensein der Fachdidaktik auf eine Kooperation mit der Psychologie.

Fachwissenschaftliche Grundlagen: Ohne einen angemessenen Überblick über den Inhalt seines Faches wird der Studierende keine zufriedenstellende Sachanalyse und damit auch keine entsprechende didaktische Analyse seines Unterrichts vornehmen können. Deshalb ist der Studierende in Fachtheorien, Fachmethoden und in die inhaltliche Breite des Faches einzuführen. Im Fach Geographie hat er deshalb einen Überblick zu gewinnen über die Naturgeographie bzw. Geoökologie, die Kultur- bzw. Sozial- und Wirtschaftsgeographie, Teile der Regionalgeographie, insbesondere Landeskunde von Baden-Württemberg. Bei den Fachmethoden sind besonders zu berücksichtigen Methoden zur Datenerfassung (Beobachten, Befragen, Messen, Kartieren), zur Datendarstellung (Thematische Karten, Diagramme, Texte, Skizzen) und zur Dateninterpretation (Luft-, Satellitenbild und Karten-Interpretation). In Geländepraktika werden Theorie- und Hypothesenbildung, ihre Verifizierung bzw. Falsifizierung geübt und damit wichtige Grundlagen für jeden produktiven Denkprozeß im Unterricht gelegt.

Fachdidaktische Grundlagen: In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen begegnet der Studierende dem Lehrplan, erfährt dabei etwas über die historische Lehrplanentwicklung, die fachliche Lehrplantheorie und eine kritisch-konstruktive Würdigung des aktuellen Lehrplans. Wie bereits erwähnt, ohne Zuarbeit von seiten der Allgemeinen Pädagogik ist dies durch eine Fachdidaktik nur rudimentär leistbar. Ebenso begegnet der Studierende in der Fachdidaktik zahlreichen Unterrichtsmethoden. Auch hier ist die Fachdidaktik auf die Hilfe durch die Schulpädagogik angewiesen.

Es ist nicht möglich, alle Sozial- und Aktionsformen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gründlich zu betrachten. Die Fachdidaktik möchte sich auf Fachspezifisches konzentrieren können wie z. B. auf die Organisation der fachlichen Inhalte, in der Geographie z. B. auf Planspiele, auf Geländekartierung, Exkursion, Experiment, Projekt und Computersimulation. Ein medienintensives Fach wie Geographie setzt in der Regel mediendidaktische Schwerpunkte, aber auch hier ist eine Kooperation mit der Mediendidaktik unbedingt erforderlich. Es wäre gut, wenn sich die Fachdidaktik wieder auf Spezifisches konzentrieren könnte, wie z.B. in der Geographie auf Atlas, Karte, Luftbild, Satellitenbild, Planetarium usw.

Handlungsorientierung: Die Erfahrung lehrt, daß eine theoretische Abhandlung der o. a. Bereiche nur wenig geeignet ist, Lehrverhalten des Studierenden zu verändern und die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. »Learning by doing« auch in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, die nicht spezielle Seminare im Zusammenhang des Fachpraktikums darstellen, sind da erfolgversprechender. Also Praxis von Gruppenarbeit, Rollenspielen, Planspielen, Kreisgespräch, Tafelzeichnen, Kurzvorträgen mit verschiedenen Varianten zur Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandes oder Prozesses — als fast tägliche Praxis; und nicht zuletzt im unterrichtspraktischen Seminar mit Studierenden konkrete Simulation von Unterricht, der später mit Schülern durchgeführt werden soll und dabei trotzdem nicht auf einen Weg fixiert wird.

Die vorausgegangene Skizzierung der Voraussetzungen schulpraktischer Studien hatte das Ziel, sowohl ihre Komplexität zu beschreiben als auch insbesondere das gegenseitige Angewiesensein von Fachdidaktik und Fachwissenschaft einerseits und Erziehungswissenschaft andererseits hervorzuheben.

Im folgenden sollen nun kurz die eigenen Erfahrungen im Fachpraktikum Geographie dargestellt werden.

Durchführung schulpraktischer Studien im Fach Erdkunde

Durchschnittlich stehen dem sogenannten Mittwochs-Praktikum 12 bis 14 halbe Tage zur Verfügung. Ausbildungslehrer, Dozent und Praktikanten vereinbaren auf der Grundlage des Lehrplans die Unterrichtsthemen, verteilen diese zu Beginn des Semesters, vereinbaren die notwendige Literatur aus Schülerbüchern, Handbüchern und anderen Quellen, die Berücksichtigung von Medien und ähnliches mehr.

Alle Studierenden haben sich über den Gegenstand aller Unterrichtsstunden auf dem Niveau des Schüler- und Lehrerhandbuchs zu informieren. Ausbildungslehrer und Dozent unterrichten in der Regel mindestens einmal selbst. Bei der schriftlichen Unterrichtsplanung werden Kurz- und Langformen unterschieden. Mindestens eine Langform am Ende des Semesters ist vorzulegen. Die Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden wird in speziellen Seminaren gemeinsam vorgenommen, die Nachbesprechung erfolgt in der Regel im Anschluß an den Unterricht. Grundlage der Unterrichtsanalyse sind Beobachtungsprotokolle. (Die hier folgenden Beispiele zur Analyse des Lehrer- und Schülerverhaltens, der Unterrichtsabschnitte und Inhaltsstrukturen wurden aus Platzmangel gekürzt.)

Das *Analysegespräch* nach dem Unterrichtsversuch nimmt in der Regel folgenden Verlauf: Zuerst hat der Unterrichtende das Wort. Er soll dabei insbesondere lernen, sein Analyse-Statement nach fachdidaktischen Kategorien zu gestalten. Dann tragen die Protokollanten ihre Ergebnisse vor, wobei sie zwischen Beobachtungen und Wertungen unterscheiden sollen. Die anschließende Diskussion mit dem Ausbildungslehrer und Dozenten konzentriert sich in der Regel auf einige wenige Teilaspekte, die im Unterricht besonders bedeutsam waren, um diese so differenziert wie nur möglich zu betrachten. Das Schlußwort des Dozenten versucht in der Regel kritisch-konstruktiv zu sein, d. h. durch den Hinweis auf Positives dem Studierenden Mut zu machen und ihm gleichzeitig alternative Handlungsweisen an die Hand zu geben.

Grundlage der Beurteilung ist der folgende Kriterienkatalog, der vor einigen Jahren in dieser Weise von Ausbildungslehrern akzeptiert worden ist.

Beurteilungskriterien zur Notenfindung bei Gutachterlehrproben (nach Haubrich)

1. Sachkompetenz
(Waren die Inhalte richtig, wichtig und logisch strukturiert und wurden die Fachbegriffe zufriedenstellend erarbeitet?)
2. Stufung
(War der Unterricht sachgerecht, z. B. in Einstieg, Problemstellung, Lernschritte und in eine Phase der Ergebnissicherung angemessen gegliedert?)
3. Sozialformen
(Waren die Sozialformen dem Inhalt und der Klasse gemäß richtig gewählt und zur Entfaltung gebracht?)
4. Aktionsformen
(Waren die Aktionsformen dem Inhalt und der Klasse gemäß richtig gewählt und zur Entfaltung gebracht?)
5. Medieneinsatz
(Können Auswahl, Inhalt, Formalstruktur, Auswertung und Wechsel der Medien als sachgerecht bezeichnet werden?)
6. Schülerverhalten
(Verhielten sich die Schüler aktiv, passiv bzw. interaktiv als Reflex auf das Lehrerverhalten?)
7. Lehrerverhalten
(Kann das Lehrerverhalten als fachgerecht und schülergerecht bezeichnet werden?)
8. Schriftliche Vorbereitung
(Sind die unterrichtlichen Voraussetzungen, die Sachanalyse und die didaktische und methodische Analyse, die Lernziele, Verlaufsstruktur und wichtige Hilfsmittel (Tafelbild, Arbeitsblätter ...) richtig und ausreichend dargestellt?)
9. Nachbesprechung
(Analysiert der Unterrichtende sein Lehrerverhalten mit fachlichen Kriterien, begründet er sein von der Planung abweichendes Verhalten, erkennt er zentrale Probleme?)

Zusammenfassung der Erfahrungen

Die zu Anfang skizzierten pädagogischen, psychologischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen werden von den Studierenden in der Regel nur unzureichend in das Fachpraktikum am Ende des Studiums eingebracht. Ebenso werden Lernerfolge aus vorhergehenden Schulpraktika nur selten spürbar. Die Konsequenz daraus ist eine Strategie der kleinsten Schritte, die notwendigerweise häufig mehr für eine pädagogische Qualifizierung als für eine spezifisch fachdidaktische tun kann.

Aus diesem Grund beschränkt sich die Unterrichtsanalyse auch nur auf wenige, wenn nicht sogar nur einen Aspekt. Dessen Optimierung wird jedoch sofort in der folgenden Stunde versucht. Nur so können Frustrationen bei Praktikanten und Ausbildern vermieden und Erfolgserlebnisse bei Lernenden und Lehrenden erwartet werden.

Edmund Kösel

Neues Bewußtsein — Neues Leben — Eine neue Didaktik

Zum Ansatz einer »subjektiven Didaktik«

Aufgrund der überwältigenden Erfolge im naturwissenschaftlich-technischen Bereich während der letzten 200 Jahre konnte das kausal-mechanistische Weltbild immer mehr die Führerrolle als die »höhere« Form des Bewußtseins für sich in Anspruch nehmen. Die negativen Folgen sind heute nicht nur im Wind, im Wasser zu finden, sondern sie stecken in allem und jedem und begleiten die Atemluft, die Nahrung, die Kleidung, die Wohnungseinrichtung. Auch hat uns dieses Bewußtsein gelehrt, daß es keine »heiligen Schutzzonen« mehr gibt, sondern wir jedes und alles an der Natur und am Menschen »experimentell« ausprobieren dürfen.

In Folge dieses höheren Bewußtseins werden die Wissenschaften jetzt mit ihrer eigenen objektivierten Vergangenheit und Gegenwart konfrontiert, mit sich selbst als Produkt und Produzent von Wirklichkeit und Problemen und vor allem mit produzierten Risiken, für die sie die Verantwortung nicht übernehmen wollen.

Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken haben diesen Trend im wesentlichen unterstützt und ihn in ihrem Bereich fortgesetzt. Die Suche nach Gewißheit, Verläßlichkeit und Prognose hat sie blind gemacht für das einzelne Subjekt, für die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit und die Selbststeuerungstendenz eines jeden Menschen: weitreichende Folgen bis in die Schule hinein sind überall sichtbar, und die mitproduzierten »Fälle« werden wieder Gegenstand der pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Untersuchungen.

Besonders die Fachdidaktiken mußten folglich die Struktur der Sache als Hauptgegenstand ihrer »didaktischen« Legitimation aufweisen, anstatt auch die Struktur der Dynamik und der Beziehungen zwischen dem Subjekt und der Sache in den Mittelpunkt ihrer Lehre und Forschungen zu stellen.

So kam es denn, daß die schulpraktischen Studien (neben anderen Bereichen der Didaktik) sich immer eng an die Maximen des dualistischen, sprich objektivierten Denkens halten mußten. Dabei waren die Kinder, wie der Student, wie der Mentor, wie der Dozent, Beobachter und Objekt zu-

gleich. Sie konnten und durften nicht mehr die einzelnen Menschen in ihrer Schönheit, in ihrem Geist, in ihrer Häßlichkeit, Eleganz, in ihrer animalischen, primitiven, magischen und wirklichen Lebendigkeit wahrnehmen.

Die Weisheit, körperliche Grazie, Gestaltungskraft, die längst entwickelten »Theorien« über sich selbst und über die Umwelt (für jede Sache), die Überlebensschlußfolgerungen der Kinder blieben Restkategorien in diesem Denken.

So ist auch die Lehreraus- und fortbildung in diesem Dualismus geblieben, hier die Theoretiker, hier die Praktiker.

Wir benötigen ein neues Denken und eine neue subjektive Didaktik, die die Welt des Kindes und des Erwachsenen ganzheitlich und einheitlich sieht, »ein Garten, den wir von der Geburt bis zum Tod durchwandern, uns gewachsen zur Lust oder zur Beschwerde« (Werner Heisenberg).

Eine ausführlichere Darstellung des Ansatzes einer »subjektiven Didaktik« finden Sie in PH-FR 1988/1, S. 16f.

Manfred Pelz

Zum Praxisbegriff in den Fremdsprachen

Kommunikative und interkulturelle Zielsetzungen

Wem ist schon klar, daß die Schlußakte von Helsinki sich seitenlang mit den lebenden Sprachen befaßt und sie per se als vertrauensbildende, sichernde Maßnahmen definiert? — Wer weiß, daß der Europarat in seinen umfangreichen Auftragsarbeiten zu den europäischen Sprachen sog. Schwellenniveaus (Threshold Level, Niveau Seuil) hat beschreiben lassen — als Voraussetzung für grenzüberschreitende Kommunikation in Europa? — Und wem ist gegenwärtig, daß auch der älteste Neuphilologenverband der Welt, der Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF, Völkerverständigung und Friedenssicherung zu seinen wichtigsten Zielen rechnet? — Und vor allem: Wie antwortet die Fremdsprachendidaktik auf diesen seit jeher bestehenden und wiederholt eingeforderten Internationalismusanspruch?

Im zeitlichen Nacheinander heißen die Antworten: Pragmatismus (bis ins 18. Jahrhundert), fremdsprachendidaktischer Formalismus (19. Jahrhundert), neusprachliche Reformbewegung, Kulturkundebewegung, linguistische Didaktik, lernpsychologische Didaktik, kommunikative oder Pragmadidaktik, interkulturelle Didaktik.

Diese bemerkenswerten Suchbewegungen — vor allem in den letzten Jahrzehnten — diagnostizieren das Problembewußtsein der Disziplin, aber auch eine gewisse Instabilität, wenn nicht gar Unsicherheit, wie die Diskussion um den kommunikativen Sprachunterricht zeigt. Festmachen läßt sich diese Unsicherheit in zweierlei Hinsicht:

1. an der relativen Folgenlosigkeit fremdsprachlicher Unterrichtsbemühungen;
2. an dem in der Regel negativen Bild des Fremdsprachenunterrichts in der öffentlichen Meinung.

Die erste Dimension betrifft auch die Frage, ob Schule denn überhaupt für Sprachen motivieren könne, wenn bei Lernern aller Altersstufen nach einer stark motivierten Anfangsphase in einer zweiten Sprache sehr bald eine starke Demotivationsphase folgt, die bis zur Abneigung vieler Lerner gegenüber der zweiten Sprache gehen kann, während außerhalb der Schule sich Lerner doch — und zwar unabhängig von Alter und Begabungsprofil — bis hin zur Zweisprachigkeit motivieren lassen. Es hat den Anschein, als lasse sich schulischer Fremdsprachenunterricht nur schwer als Teil innerhalb einer dann auch als persönliche Aufgabe empfundenen Internationalismuskompetenz verankern.

Das Bild des fremdsprachlichen Unterrichts in der öffentlichen Meinung entsteht e contrario vor dem Hintergrund unrealistischer Erwartungen und Versprechungen: 'Französisch in 30 Tagen!' — Natürlich läßt sich die Kompetenz für zwei Wochen St.-Tropez, läßt sich die Dekodierungskompetenz für eine französische Montageanleitung in 30 Tagen lernen. Dafür liegt dann ja auch genügend persönliche Motivation vor. Am schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht dagegen werden wahrgenommen

— eine gewisse Ineffektivität in häufig ineffizienten Lernergruppen, was die Größe betrifft;
— die häufig als zu direktiv, zumindest als zu wenig ansprechend und nicht lernergemäß eingestuften Unterrichtsmethoden und -inhalte;
— eine hohe Abbrecherquote wegen vermeintlicher oder realer Überbürdung;

Bundestagung: Arbeitskreis im »Waldhof«.

— Unsicherheiten in den Beurteilungs- und Bewertungsmaßstäben;
— die Vernachlässigung der Sprechkompetenz zugunsten des Schriftlichen;
— überhöhte inhaltliche Anforderungen aufgrund häufig zu eng ausgelegter Rahmenrichtlinien bzw. Abnehmer- und Zertifikatorientierung.

Der Pauschalität solchen Urteilens und Meinens steht die Praxis der Sprachklasse gegenüber. Wenn die genannten Mängel nicht nur angezeigt, sondern real sind, steht es mit der Lernzieldeduktion für den Sprachunterricht nicht zum besten — oder aber, diese Deduktion geschieht überhaupt unvermittelt mit der Praxis des unterrichtlichen Tuns. Einfacher gesagt: Nicht der gute Romanist und Frankreichkenner ist per se ein guter Französischlehrer, sondern derjenige, der seinen Lehrgegenstand auch unterrichtlich zu verhandeln weiß. (Verhandeln in diesem Sinne meint dann auch Empathie, meint das Ernstnehmen der Beziehungsdimension im Unterricht zuungunsten einer kalt deduzierten, unvermittelten Inhaltlichkeit, meint das behutsame Umgehen mit dem Fehler der Lerner statt eines ausschließlich sprachwissenschaftlich eingeforderten Zwangs zu ständiger Akkuratesse, meint den aufgeklärten Umgang mit Prinzipiellem wie z. B. der Forderung nach Einsprachigkeit). Der Handlungsaspekt von Sprache ist insofern einmalig, als er den Lerngegenstand grundlegend ausmacht und definiert, und zwar weit über die Definition von Sprache als einem *Mittel* zum kommunikativen *Zweck* hinausgehend, und zugleich damit kongenial ausgelegt ist auf die Praxis des unterrichtlichen Handelns. Insofern auch bestimmt der Anteil der schulischen Praxis (etwa in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer) auch die Lernzielfindung für den fremdsprachlichen Unterricht mit. Das läßt sich in mehrfacher Hinsicht verdeutlichen:

— Die Kompetenz des Fremdsprachenlehrers (Fremdsprachenkenntnis, kulturelle Kompetenz, Vermittlungsfähigkeit) erweitert sich um die Forderung, Fremdsprachenlernen durch außerunterrichtliche Tätigkeiten der Lernenden in die Praxis umzusetzen (Schülerbriefwechsel, Schüleraustausch, Spiele, Feste, Feiern, entdeckendes Lernen in Literatur und Presse, Radio und Fernsehen, Partnerschaften etc.).
— Damit verändert sich auch der Praxisbegriff. Natürlich ist Praxis weiterhin die konkrete Tätigkeit im Unterricht, wenn auch in einem kommunikativ gewandelten Sinne mit den Stichworten 'Lernerbezogenheit', 'Handlungsorientierung', 'kommunikative Kompetenz' durch linguistische Kompetenz. Aber Praxis des Fremdsprachenlehrers ist auch Schülerberatung, ist Elternarbeit, ist die kontinuierliche Anstrengung des fremdsprachlichen Weiterlernens durch Fort- und Weiterbildung und eben die internationale Ausweitung als neues Merkmal der Professionalität.

Was die internationale und damit interkulturelle Dimension betrifft, so sei in diesem Zusammenhang auf drei Projekte verwiesen:

— auf die 'Homburger Emfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft' in Europa (1980: Augsburger Universitätsschriften);
— auf das Kooperationsprojekt zwischen der Robert-Bosch-Stiftung und dem Deutsch-Französischen Institut Ludwigsburg zum Thema 'Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen' (1982);
— auf die Arbeiten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, in dem es, unter anderem, darum geht, die Kooperation zwischen binationalen Gruppen themenzentriert so zu gestalten, daß daraus ein *realsituativer,* dialogischer Lernvorgang wird. Zitat: 'Sprache (Spracherwerb) und Kommunikation gelten also nicht als isolierbare Größen eines ansonsten davon nicht tangierten Lernvorgangs, sondern als Träger und Gegenstand des Lern- und Reflexionsprozesses selbst' (Christian Alix). Lernen also in der Realität seines Bezugsgegenstands; Praxis als Aufhebung der Distanz zwischen Schule und Leben.

Die hier beschriebene Internationalisierung einer schulischen Praxis hat inzwischen zur Begründung einer neuen Methodik interkulturellen Zuschnitts geführt, in der die Sprache des andern (des Nachbarn — nicht nur in Grenzgebieten) als Teil der Eigenidentität erlebt wird, den es zu entwickeln und zu pflegen gilt. Oder anders gesagt: Die Praxis einer unilingualen und unikulturellen Fixierung, wie sie herkömmlichem Unterricht eigen ist, läßt sich als Begründung für die rasch einsetzende Demotivation fremdsprachlicher Unterrichtsanstrengungen ermitteln.

Siegfried Thiel

Schulpraxis im Heimat- und Sachunterricht

Integration unterschiedlicher Aspekte

Hier liegt ein Beziehungsgefüge von ganz besonderer Art vor, denn acht verschiedene Fächer aus vier Fachbereichen sind an einem Tagespraktikum beteiligt: Biologie, Chemie, Physik, Technik, Geographie, Geschichte, Politik/Gemeinschaftskunde und Grundschuldidaktik. Einerseits konkurrieren diese Fächer immer wieder um die Höhe ihrer fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Anteile im Curriculum des Studienfaches, andererseits aber müssen sie auch mit den Konkurrenten im Hinblick auf die Themen der Lehrpläne zusammenarbeiten, sich gegenseitig ergänzen und manchmal auch verzichtend zurücktreten.

Es hat seine Zeit gebraucht, bis die einzelnen Fachdidaktiken akzeptierten, daß ihr Fach im Rahmen dieses mehrperspektivischen Lernbereiches Heimat- und Sachunterricht die Funktion eines Aspekts unter anderen hat und daß nur in begrenztem Maß auch einmal ein systematischer Fachunterricht eingeleitet werden kann.

Dazu mußten sich die Kollegen aus den Fachdidaktiken, die zumeist aus den weiterführenden Schulen kommen, erst oft noch mit den überkommenen grundschuldidaktischen Lehr- und Arbeitsformen vertraut machen, welche die Fachaspekte begleiten, ergänzen und relativieren. Andererseits lernte die Grundschuldidaktik das vielfältige methodische Instrumentarium schätzen, das die Fachdidaktiken in den gemeinsamen Lernbereich und Studiengang einbrachten. Schon aus dieser gegenseitigen bereichernden Ergänzung ist die Schulpraxis als Ort der Begegnung für die Arbeit in der Hochschule unverzichtbar.

Einmal werden im Praktikum ständig die theoretischen Konzepte der Bezugswissenschaften auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft. Gleichzeitig erfahren die Studierenden in der Vorbereitung und in der einzelnen Unterrichtsstunde die Mühen, welche die unterschiedlichen Ansprüche und Ansätze erfordern (Lerngänge, Schülerversuche, Erzählen etc.) Außerdem erfahren Dozenten und Studierende über den Mentor, wie der Heimat- und Sachunterricht mit den anderen Lernbereichen der Grundschule verbunden werden soll.

Schulpraktikum im Heimat- und Sachunterricht

Aber auch die Brüche und Gegensätze werden deutlich, die nicht selten zwischen den Auffassungen einzelner Kollegen, einzelner Fächer oder zwischen Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften herrschen. Kindgemäßheit, Wissenschaftsorientierung und die verschiedenen Arten der Elementarisierung und Fundamentalisierung mögen die Problemfelder bezeichnen. Aus diesem Grund braucht der Studierende bei der Vorbereitung des Unterrichts besonders viel zeitliche Zuwendung und Hilfestellung.

Conclusio: Die beeindruckenden Konzepte der Fachdidaktik, die idealen Zielvorstellungen aus Grundschuldidaktik/Erziehungswissenschaft, der pragmatische Verstand unserer Mentoren, die Alpträume unserer Studierenden vor dem Praktikumstag und dazu die äußerst komplizierten Diskussionen um die heterogenen Ansätze im schönsten aller Lernbereiche stellen ein explosives Gemisch dar, dem nur Menschen mit starken Nerven und viel Selbstvertrauen gelassen begegnen können.

Aber wir nähern uns in der Hochschule einander an: durch die gemeinsamen mündlichen Prüfungen, die zusammen entworfenen und korrigierten Klausuren, regelmäßigen Kontakte in Sitzungen und kooperativen Seminarveranstaltungen, durch Vorbereitungen auf neue Prüfungs- und Studienordnungen und — nicht am unwichtigsten — durch die Einwürfe, Kritiken und Vorschläge der Studierenden. Denn diese sind es, die aus den verschiedenen Aspekten erst die Einheit des Gedankenkreises (Herbart) herstellen müssen. Das aber gelingt am ehesten in der zusammenführenden Schulpraxis, weil dort der Ernstfall probiert wird, dem sich niemand entziehen kann. Dort wird auch deutlich, wie eng die Spielräume für neue Ansätze in Wirklichkeit sind. Das wird auch jedem Dozenten schnell bewußt, wenn er selbst offene Stunden hält. Erleichtert stellen Studierende und Mentoren dann oft fest, daß auch ein Professor nur mit Wasser kocht. Aber erst auf dieser Basis kann ein sinnvolles Gespräch über Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Absichten erfolgen, das Studierende, Mentor und Dozent zufriedenstellt. Lassen wir uns deshalb immer wieder mit offenem Sinn auf die wöchentliche Praxisveranstaltung ein, in der wir Anerkennung und Autorität gewinnen, aber leicht auch verlieren können.

Praxiserfahrungen an unserer Hochschule

Irmtraut Rabenschlag

Das Einführungspraktikum

Erfahrungen einer Ausbildungslehrerin

Schon der Begriff »Einführungspraktikum« erscheint mir so kompakt und komplex wie die Vorgänge, die sich dabei ereignen.

Bei dieser Einführung sind zunächst einmal mehrere Gruppen beteiligt: die Studierenden, der Mentor, die Schüler und der betreuende Hochschuldozent. Ob diese Einführung ge- oder mißlingt, hängt von *jedem* Beteiligten der Gruppen mit ab. Im folgenden will ich mich auf den Anteil des Mentors, der Schüler und der Studierenden beschränken.

Daß Schule nicht *gleich* Schule ist, ist der eigentliche Lernprozeß, der für die Studierenden hinter diesem ersten Praktikum ihres Studiums steht. Um den Perspektivenwechsel zu erleichtern, ändern wir von Mittwoch zu Mittwoch die Sitzordnung, mal beobachten die Studierenden die Schüler von vorne, mal von der Seite, mal sitzen sie mitten unter ihnen, selten aber im »Nacken« der Schüler. Optisch und akustisch stürzt nun eine Menge auf die Studierenden ein; die Frustration wäre schon von vornherein vorprogrammiert, ließe man sie damit allein. Von Anfang an ermuntere ich die Studierenden dazu, *alles*, was ihnen in irgendeiner Weise auffällt, in kurzen Notizen schriftlich festzuhalten. Die weiteren Beobachtungsaufträge sind unbedingt zu begrenzen und zu differenzieren. Hier bekommen die Studierenden ja auch weitere Anregungen durch entsprechende Literatur und Lehrveranstaltungen. Als praktisch hat sich erwiesen, den Studierenden zu Beginn des Vormittages *schriftlich* formulierte Beobachtungsaufgaben zu geben, die aber nicht mehr als drei Teilaufgaben enthalten sollten. Aus der Fülle der Möglichkeiten sind nur einige hier zu nennen: Welche Glie-

derung erkennen/vermuten Sie hinter der Stunde? Wie motiviert die Lehrerin für den Unterrichtsgegenstand? Beobachten Sie die Schüler, die sich *nicht* am Unterricht beteiligen. Welches waren Ihrer Meinung nach die Ziele des Unterrichts, wie wurden sie angesteuert, wie überprüft? — Die Liste ließe sich noch individuell beliebig fortsetzen. Wichtig erscheint mir, nicht nur im Hinblick auf die anschließende Besprechung und deren Ergiebigkeit, daß die Studierenden zum *differenzierten* Beobachten angeleitet und nicht mit einem pauschalen »Nun beobachten Sie mal schön« alleingelassen werden.

Einführen kann sich nun aber nicht nur auf reines Beobachten beschränken, vielmehr führe ich schon sehr bald in das *Handeln* des Lehrers ein. Wir bilden Kleingruppen, in denen die Studierenden — ausgerüstet mit genauen Arbeitsanweisungen — zum ersten Mal »richtig« Lehrer sein können. Mathematikaufgaben eignen sich hierfür besonders gut. Die Studierenden sind von dieser Aktion in einer »Minisituation« meist sehr angetan, weil sie hier *agieren* können, sich in gewisser Weise auch bewähren müssen, da die Schüler sie oft auch herausfordern. Zwangsläufig treten hier auch unvorhersehbare Situationen auf, z. B. Bernd will partout nicht mitrechnen, oder die Gruppe interessiert sich viel mehr für das Motorrad, mit dem sie den Studenten hat herannahen sehen. Für ganz schwierige Situationen ist der Mentor »greifbar« im selben Raum, überwiegend bewältigen die Studierenden diese Probleme selbst, ja sie beurteilen die Herausforderung durchaus als positiv. Um den Übergang zum selbständigen Unterrichten zu erleichtern, sind noch viele weitere Teilaufgaben denkbar, z. B. Nachschauen der Hausaufgaben einer Teilgruppe.

Jegliches Beobachten und Handeln im Einführungspraktikum muß aber letztlich Stückwerk bleiben, wenn nicht im Anschluß an den Unterricht Mentorin, Dozent und Studierende das Erlebte und Beobachtete *besprechen*. In dem, was da zur Sprache kommt, liegt auch für mich als Mentor der Reiz dieses Praktikums, denn in welcher Situation des Schulalltages — außer wenn der Schulrat kommt — wird sonst über meinen Unterricht gesprochen, werde ich so intensiv zur Selbstreflexion angeregt? Ich persönlich habe schon viel durch Studenten gelernt. In solch einer Besprechungsstunde müssen sich Mentor und Dozent einer dezenten, behutsamen und zurückhaltenden Gesprächsführung befleißigen und die Gruppe der Studierenden ausreichend zu Wort kommen lassen. An dieser Stelle sollte noch ein kurzes Wort über die Gruppengröße gesagt werden. Studenten fürchten oft mehr das kritische Wort der Kommilitonen — besonders nach dem ersten Lehrversuch — als das des Mentors oder Dozenten. Ist die Gruppe zu groß (mehr als sechs Teilnehmer) wirkt sich das lähmend auf die gesamte Arbeit aus, außerdem hat der einzelne zu wenig Chancen. Zur Plazierung der Besprechungsstunden ist zu bemerken, daß sie auf keinen Fall der Stundenplanarithmetik zum Opfer fallen dürfen, notfalls muß der Mentor eine Stillbeschäftigungsphase einbauen, um so eine Besprechungsstunde zu gewährleisten.

Ein letzter Schwerpunkt der Einführung ist der erste Unterrichtsversuch vor der ganzen Klasse. Dieser wird in der Gruppe vorbereitet, da vielen klugen Köpfen mehr einfällt als einem, der unter Druck steht. Die Studierenden sollen sich ein kleines Konzept *schriftlich* machen, was hier aber nur zur eigenen Stütze dienen soll. Schließlich soll es keine zeitliche Begrenzung geben, beim ersten Versuch reichen 10—15 Minuten völlig aus. Erfahrungsgemäß wollen die meisten Studierenden aber gleich eine volle Stunde unterrichten. Die Frage, ob der Mentor eingreifen soll, muß vorher

Schulpraktikum im Heimat- und Sachunterricht

abgeklärt und vom Kandidaten akzeptiert werden. Aus Platzgründen kann ich hier nicht weiter auf die ersten Versuche eingehen. Ich halte sie aber für so wichtig in ihrer Auswirkung auf den späteren Studiengang, daß man sehr wohlwollend und behutsam in der Besprechung vorgehen soll.

Am Ende dieses Praktikums sollten die Studierenden sich auf Grund der gemachten Erfahrungen im klaren darüber sein, ob sie sich den Beruf des Lehrers zutrauen oder ob sie sich aus der eigenen Schülerperspektive heraus falsche Vorstellungen gemacht haben.

Nur scheinbar am Schluß der am Praktikum beteiligten Personen stehen die Schüler. Jede neue Klasse wird von mir vorher genau darüber informiert, warum die Studierenden kommen, was deren Aufgabe ist und daß sie selbst in einigen Jahren in einer ähnlichen Lage als Azubis sein werden. Als sehr anregend und fruchtbar hat es sich erwiesen, wenn wir die Schüler (Hauptschule) in die Abschlußbesprechung des Praktikums mit einbeziehen, die Schüler haben ja auch beobachtet!

Hubert Bellert

Das Blockpraktikum 1

Gedanken eines Mentors und Schulleiters

Es ist heute eher die Ausnahme, daß sich ein Student oder eine Studentin der Pädagogischen Hochschule an unsere Schule verirrt. In früheren Zeiten, so zwischen 1968 und 1978 in den Schulen von Falkau im Hochschwarzwald und in Munzingen bei Freiburg, da gehörte die Begleitung und Betreuung von Studierenden fast schon zum üblichen Ablauf eines Schuljahres.

Vieles ist inzwischen anders geworden: Zunächst sind die Studierenden selbst »mobiler« geworden in der Wahl ihres Praktikumsortes, so daß die relative Nähe zu Freiburg nicht mehr unbedingt einen Praktikumsgast »garantiert«. Aber die Veränderungen sind vielschichtiger. Ich will versuchen, einige Tendenzen, Fakten, Bewertungen, Konsequenzen am Beispiel der Erfahrungen mit meinem letzten Gast von der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufzuzeigen:

Das Vorfeld

Da war in der Lehrerkonferenz die Frage des Staatlichen Schulamtes zu stellen, wer wohl im kommenden Schuljahr als Mentor/in für PH-Studenten zur Verfügung stünde. Am Ende einer regelrechten »Schweigedebatte« blieb dafür nur ich als Schulleiter übrig. Die Kollegen spendeten Beifall und sprachen die Erwartung aus, es würde ja doch niemand kommen. Das sei zu hoffen. — Die Kollegen, die da so ablehnend waren, sind alle erfahrene, langgediente Lehrkräfte, alle weit über ein Jahrzehnt am Ort, Lehrer, wie man sie sich der Qualität ihres Unterrichts nach für seine Kinder nur wünschen kann. Aber sie liegen im Trend vieler älter werdender Kollegen: Sie halten sich bedeckt, lassen ihre Türen lieber zu, wollen sich nicht gerne hinter die Kulissen und in die Karten gucken lassen, obwohl sie doch weiß Gott nichts zu verbergen haben. Möglicherweise stecken unterschiedliche Motive und Begründungen hinter dieser Haltung; einen wichtigen Aspekt erkenne ich in der früheren Definition von Schulleitung als vordringliche Verwaltungsaufgabe, statt des heutigen Ansatzes der pädagogischen Leitungsfunktion.

Die Studentin

Und dann kam eben doch ein Gast an unsere Schule: eine Studentin aus einem Nachbarort. Sie muß schon komische Gefühle gehabt haben, als sie bei uns eintraf, den Schulleiter als Mentor, ein eher abwehrendes Kollegium: Hoffentlich will die nichts von mir! Dies, obwohl ich um diese Frage im Kollegium schon eine heftige Diskussion angezettelt hatte mit der »Zumutung«, man möge der jungen Frau doch offen gegenübertreten. Dennoch mußte ich ihr durchaus noch »kraft Amtes« Zugang zum Unterricht anderer Kollegen verschaffen, da meine eigene Stundenzahl und meine Fächerkombination nicht unbedingt das abdeckte, was ich »meiner Studentin« an Erfahrungsfeld anbieten wollte.

Und es ging gut: Zwei Lehrkräfte der Grundschule, ein Lehrer der Hauptschule waren nach dem Praktikum voll des Lobes über die künftige Kollegin (sofern sie denn hoffentlich eine Stelle findet!), wobei in diesem Lob auch mitschwang, daß man sich mit der Öffnung »nichts vergeben« hatte. Vorerst aber hatte die Studentin ihre Probleme. Sie kam zunächst »ins Schleudern« mit dem Stundenplan, den ich ihr vorlegte: keine evangelische Religion (die Fachkollegen waren für eine Mitarbeit nicht zu gewinnen!), auch Hauptschule, dazu noch Heimat- und Sachunterricht (»das ist doch gar nicht mein Fach«), Sport in der Grundschule, ebenfalls nicht »studiert«.

Ich schließe daraus, daß die Studierenden zu wenig auf die konkrete Realität einer Schule eingestimmt sind, zu fachbezogene Erwartungen pflegen. Die Realität des GHS-Lehrers ist die Universalität seines Einsatzes, nach wie vor, und das ist notwendig. Wir brauchen an den Grund- und Hauptschulen Fachschwerpunkte, keine Fachlehrer (einige wenige Bereiche wie Technik und HTW ausgenommen), wobei auch für den Fachschwerpunkt der Primat der Erziehung vor der Wissensvermittlung gilt bzw. gelten sollte.

Der Mentor

Ich bin Leiter einer eher kleinen Schule: 160 Schüler in derzeit 10 Klassen, eine GS-Klasse doppelt, sonst einzügig. Ich habe mich, geprägt von der Erfahrung des »Ein-Klassen-Lehrers« der Hochschwarzwälder Zwergschule, sehr bewußt um eine kleine Schule bemüht, in der man sich noch darum kümmern kann, warum ein bestimmtes Kind sich freut, ein anderes weint — und daran teilhaben kann!

Meine Studentin erwartete einen Rektor, noch einen (gegenüber ihrer Jugend) im fortgeschrittenen Alter, eine Respektsperson. Ich erwartete einen jungen Menschen, fasziniert wie ich von der Aufgabe, an der Person-Werdung von Kindern mitzuwirken und dazu beizutragen. Wir konnten unseren Gegensatz überwinden, es ist gelungen. Ich betrachte einen Satz aus dem Erfahrungsbericht »meiner« Studentin als deren Bestätigung dieses Gelingens: »Aus dem Mann in meinem Rücken wurde der Mensch an meiner Seite.« — Ich bin ziemlich stolz darauf, daß jemand, den ich vorher nicht kannte und der mich nicht kannte, so etwas Schönes auf meine Person hin sagt!

Damit will ich aber das Grundverhältnis zwischen Mentor und Studierendem ansprechen: Ich halte ein Praktikum für ein gemeinsames Stück Weges. Da darf nicht der eine (natürlich der Mentor!) auf dem hohen Roß sitzen, während der/die Studierende in den niederen Regionen sich bewegt, im Staub seiner »Nicht-Erfahrung«, seines »Un-Wissens«, seines »Nicht-Könnens«. Ich bin selbstbewußt genug zu erkennen, daß ich einem jungen Kollegen einiges voraus habe an Wissen und Erfahrung, auch an »Tricks«, wie man's macht (die ja nichts anderes sind als Erfahrungswissen, konkret angewandt!). Aber ich bin nicht nur ein miserabler Mentor, sondern auch ein ziemlich ungeeigneter Lehrer, wenn ich aufhöre, darauf zu hoffen, daß mich dieser junge Mensch als künftiger Kollege oder Kollegin auf Tatbestände, Fakten, Methoden, Intentionen hinweist, die ich in meiner Betriebsblindheit oder in meiner Routine übersehen habe. Ich habe erfahren (und nicht erst bei dieser besonders begabten Studentin!), daß ein Praktikum mir selbst neue Erkenntnisse, neue Sichtweisen, manchmal und in besonderen Aspekten sogar neue Horizonte eröffnen kann. In diesem Fall allerdings waren für mich die Erfahrungen besonders dicht.

So schließe ich also daraus (man möge mir die Belehrung verzeihen!): Ich werde meiner Mentorenrolle nur dann gerecht, wenn ich mich trotz meiner Erfahrung als Lernender verstehe; als einer, der als Wegbegleiter selbst auf dem Weg ist (wie soll ich begleiten, ohne selbst zu gehen!?), als Lehrender selbst zu lernen bereit ist.

In diesem besonderen Fall ist für mich ein »denkwürdiges« Praktikum gelungen. Die Studentin hat sich auf ihr völlig fremden Feldern versucht und hat damit großen Erfolg gehabt — und ich habe von ihren frischen, teilweise unkonventionellen Ideen ebenso profitiert wie sie von meiner Erfah-

rung. Ihr sind die Herzen der Kinder (Zweitklässler vor allem) zugeflogen, ohne daß meine Beziehung zu »meiner Klasse« gelitten hätte. Es war einfach ein gutes Wegstück!

Und noch ein paar Dinge am Rande!

Man sollte die Studierenden von einigem Ballast befreien, d. h. frei machen von formalen Anforderungen, die von vornherein dilletantisch und oberflächlich bleiben müssen. Was nützt z. B. die Soziologie eines Schulortes, wo sie sich doch in ihrer Grundproblematik und ihrer zunehmenden Nivellierung gleichen?

Wichtiger, als die Studenten mit speziellen Beobachtungsaufgaben und -feldern auf den Weg zu schicken, wäre, Mentoren dafür zu öffnen, daß sie sich menschlich und fachlich auf kommende Kollegen einlassen; daß sie den Jungen ihre Begeisterung mitteilen, Kinder zu erziehen; daß sie bereit sind, Studierende so zu betreuen, daß sie mit ihnen ein Stück Weges gehen, offen für neue Erfahrungen, die manchmal die so sicheren alten relativieren.

Ute Babbe

Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule

Eine Absolventin blickt zurück

Was wäre ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule ohne praktische Erfahrungen am Ort des Geschehens, der Schule?

Nachdem ich bereits alle sechs Praktika abgeschlossen habe, kann ich sagen, daß sie den wichtigsten Teil meiner Ausbildung darstellten. Zwar wurde in Seminaren (»Einführung in das Blockpraktikum« oder »Unterrichtsplanung«) intensiv versucht, uns auf den Schulalltag vorzubereiten, doch in der Realität sieht immer alles ganz anders aus. Steht man schließlich selbst vor einer Klasse, schwinden die Erinnerungen an die gutgemeinten Ratschläge der Dozenten (z.B. »Vermeiden Sie stets das Lehrerecho!«) meist sehr rasch. Nur durch regelmäßige Übung eignet man sich allmählich seinen eigenen Stil an, der letztendlich nicht nur den Mentoren, sondern vor allem auch den Schülern zusagen sollte.

Unterschiedliche Erfahrungen machte ich hinsichtlich der Betreuung durch die Lehrer. Bedingt durch akuten Zeitmangel (keine Deputatsermäßigung vorgesehen) kam es oft nur zu flüchtigen Vor- und Nachbesprechungen. Ich persönlich habe zusätzliche interessante Unterrichtsbeispiele der Lehrer vermißt, die mir Anregungen für den eigenen Unterricht lieferten. Andererseits kenne ich auch gegenteilige Meinungen meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen, die durchweg positive Erfahrungen mit ihren Mentoren machen konnten. Teilweise hatte ich auch das Gefühl, daß die Lehrer ganz froh waren, wenn wir Studenten ihnen ein Stück ihrer oft harten Arbeit abnehmen konnten.

Die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit dem Dozenten erfolgte immer sehr ausführlich, was ich als einen großen Vorteil empfand. Allerdings würde ich die praktische Ausbildung ausschließlich auf die Blockpraktika verlegen, denn während der Tagespraktika kam ich mir häufig als störend im Rahmen des »normalen« Unterrichtsverlaufs vor. Hinzu kommt, daß es schwer war, ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern aufzubauen, wenn man die Klasse nur einmal pro Woche zu sehen bekommt. Außerdem muß ich zugeben, daß in Wochen, in denen ich eine eigene Stunde plante, die Vorbereitung der Seminare an der Pädagogischen Hochschule sehr vernachlässigt wurde. Das Erstellen eines Unterrichtsverlaufs und die Beschaffung von Medien während der Tagespraktika nahmen durch die mangelnde Routine unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch.

Abschließend möchte ich betonen, daß die Vermittlung der Fachdidaktik nur im Zusammenhang mit der Schulpraxis Früchte tragen kann. Zu diesem Zweck erscheinen mir die beiden Blockpraktika am sinnvollsten. Ob eine Benotung der Praktika jedoch sinnvoll ist, wage ich zu bezweifeln. Sie steht einer offenen Kritik gegenüber den Studenten eher im Wege. Nur indem man längere Zeit in denselben Klassen unterrichtet, gewinnt man als Student eine gewisse Sicherheit und das Vertrauen der Schüler, wodurch Unterricht erst richtig Spaß macht!

Ulrike Finger

Praktika ohne Alternative?

Bedenklicher Rückblick einer Studentin

Unsere Praktika kennen keine Alternative. Anscheinend. Man hat sie zu absolvieren, einige stöhnen darüber. Also weg damit?

Das nun auch wieder nicht. Der Anspruch einer Pädagogischen Hochschule ist unter anderem — im Gegensatz zum Lehramtsstudium an der Universität — Praxisnähe. Viele, möglichst differenzierte Praxiserfahrungen sind Teil des Studiums, sie sollen dazu führen, daß der Berufswunsch überprüft werden kann und daß der Wechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle gelingt. Die Erinnerung an die Grundschule, der man längst entwachsen ist, wird aufgefrischt und aus anderer Perspektive neu erlebt. Haupt- und Realschule werden oft erst in Praktika kennengelernt, da viele nach dem Abitur am Gymnasium keine Erfahrung mit jenen Schulformen haben.

Manche von uns haben die Tagespraktika T1 und T2 in unguter Erinnerung. Waren es einfach Anfangs- und Anfängerschwierigkeiten? Waren es die komplexen Vorgänge in der Schule, zu denen noch keine differenzierte Stellung genommen werden konnte aus Mangel an Begriffen und Erfahrung? Liegt vielleicht wirklich eine so große Verunsicherung durch den vieldiskutierten Wechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle vor? (Viele von uns waren doch auch im Praktikum froh, wenn sie nicht »aufgerufen« wurden, wenn die »Schule« vorbei war!) Dabei existiert doch gerade im T1/2 die Möglichkeit, »unbenotete« Erfahrungen zu machen, relativ frei auch einmal eine Stunde zu halten, die aus dem Rahmen fällt.

Ist man im T3/4 abgebrühter, gleichgültiger oder kompetenter? Ist das Fachpraktikum einfach befriedigender als dieses Einstiegspraktikum? Nach allem, was man hört, verlaufen die Fachpraktika befriedigender.

Ein »gutes« Praktikum wird für mich u. a. bestimmt durch einen subjektiven, persönlichen Bezug zu und zwischen Praktikumsgruppe, Lehrer und Dozent, durch eine angstfreie, vertrauensvolle, tolerante Atmosphäre. Diese sollte den Rahmen bilden für fachlich kompetente und konstruktive Kritik. Daß dies nicht immer der Fall ist, hat jeder von

uns schon erlebt: Kompetenzkämpfe zwischen Ausbildungslehrern und Dozenten (wobei die Lehrer bei der Beurteilung und Benotung von Lehrproben oft nicht ausreichend einbezogen werden, obwohl sie die Schwierigkeiten in ihrer Klasse wahrscheinlich am besten beurteilen können), Bedenken und Abwehr von Lehrern, ihre Klasse unseren manchmal neuen Ideen zur Verfügung zu stellen, Rivalität in der Praktikumsgruppe usw.

Die Blockpraktika erfahren im allgemeinen eine bessere Beurteilung. Sie bieten ein anderes, wesentlich realistischeres Bild von Schule. Man erlebt statt der bisherigen »Schaustunden« die Alltagsrealität, die aus Wiederholen, Üben, Vertiefen, Routine, Diskussionen mit Eltern, gutem und schlechtem Klima im Lehrerkollegium u. a. bestehen kann. Es gibt die Möglichkeit einer guten Zusammenarbeit mit dem Mentor, die wieder entscheidend von persönlichen Faktoren beeinflußt wird und wieder ausschlaggebend ist.

Was aber geschieht mit den Schülern? Im Tagespraktikum kann ich sie namentlich nur mit Hilfe von Kärtchen oder Kreppklebestreifen am Pullover unterscheiden. Auch sie kennen uns nur als »die«, mit viel Sympathie sogar »unsere« Studenten. Während der drei bzw. vier Wochen des Blockpraktikums werden aus dieser anonymen Masse von Schülern ganz langsam Persönlichkeiten. Auch ich als Praktikantin werde für sie zu einer solchen — und erhalte dadurch endlich einmal eine Rückmeldung.

Es ließe sich noch unendlich viel darüber schreiben. Da jedoch die Erfahrungen sehr stark divergieren, möchte ich jetzt nicht noch mehr pauschalieren, sondern auf einige Alternativen eingehen und diese anregen.

Eine Chance, die bisher noch von wenigen genutzt wird, besteht in der Freiheit des Bl: Man kann es sowohl an deutschen Schulen im Ausland wie auch an Reformpädagogischen oder Freien Schulen im Inland machen. Es gehört allerdings einiges an Eigeninitiative dazu wie z.B. Adressen ausfindig machen, Schulen anschreiben, Unterkunft suchen, u. U. auch ein finanzieller Mehraufwand.

Durch mein Erweiterungsfach habe ich inzwischen auch Erfahrungen mit einer anderen Form von Praktikum gemacht: Wir acht Studentinnen haben zu zweien je sechs Schülerinnen während einer Unterrichtseinheit, die das ganze Semester umfaßte, betreut und unterrichtet. Dadurch war es trotz der Struktur des Tagespraktikums möglich, wenigstens die Schüler der eigenen Gruppe einigermaßen kennenzulernen und auf sie einzugehen. Übereinstimmend konnten wir hinterher sagen, daß wir noch nie so angst- und streßfrei, dabei motiviert, in ein Praktikum gegangen sind. Man war nie der »Alleinunterhalter«, aber immer beteiligt, immer mitverantwortlich für das, was geschah.

Zum Schluß möchte ich noch den Vorschlag eines Dozenten aufgreifen, der anregte, den Vormittag vorlesungsfrei zu halten und die Schulen für Studierende zu öffnen. Zu den anfallenden Problemen wie Organisation von Schule und Hochschule sowie Selbstverantwortungsfähigkeit der Studierenden fanden wir damals im Seminar keine Lösung. Ich halte diesen Vorschlag trotzdem für bedenkenswert.

Xaver Fiederle

Die beste Praxis ist oft eine gute Theorie — und umgekehrt

Überlegungen zur schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule

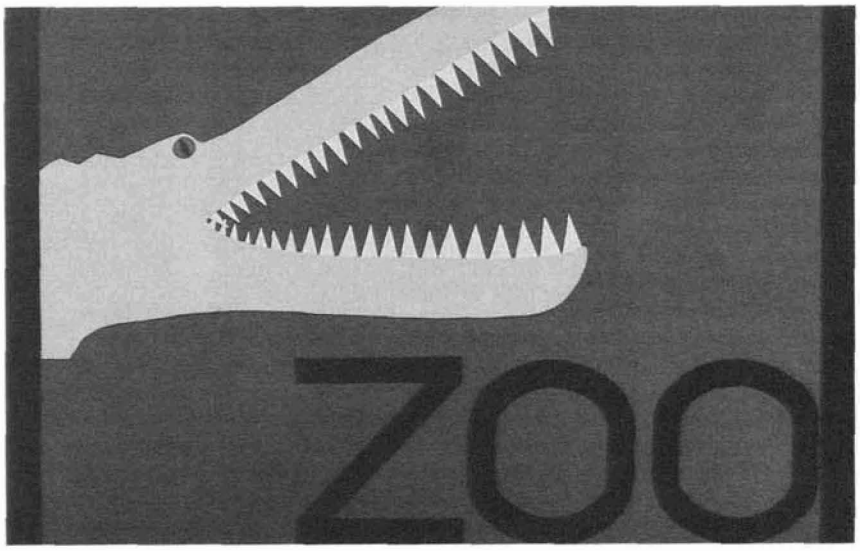
Modelle sind zeit- und kontextgebunden. Transfer und Effizienz hängen von Personen und Strukturen, von Engagement und Intentionen ab. Das Modell Pädagogische Hochschule ist in die Jahre gekommen: sein Kernelement — die Integration von Theorie und Praxis als Studienprinzip — zeigt Zerfallserscheinungen bei allen Beteiligten. Zum Teil sind dafür strukturelle Gründe zu nennen: die Einführung des Drei-Fächer-Studiums und des Referendariats für alle Lehramtsstudiengänge, der Rückgang der Studentenzahlen, die bildungspolitische Vernachlässigung, um nicht zu sagen Verbannung. Daneben sind aber auch »hausgemachte« Ursachen von Bedeutung: die pädagogische Landnahme, die immer neue Felder nach bewährten Rezepten beackert, der akademische Alltag, der sich eher um die Angleichung an universitäre Standards als um die eigenständige hochschuldidaktische Profilierung bemüht. Unsere eigene Praxis führt mehr und mehr zu Praxisdistanz, die viele Mängel mitproduziert, die wir in unserer Theorie so vehement beklagen. Offenes Lernen, projektbezogenes Arbeiten, persönlichkeitsbildende Begegnung, gruppenorientierte Erfahrung, erlebnishafte Gestaltung, um nur einige unserer didaktischen Essentials zu nennen — bleiben sie nicht genauso oft auf der Strecke, die man Wissenschaft nennt und die zwangsläufig in die Sackgasse Schule mündet?

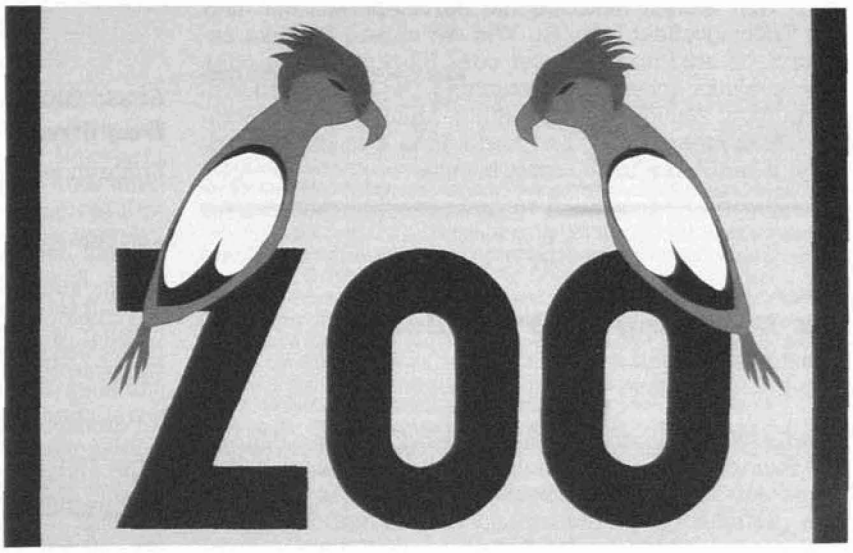
Unsere Praxisentfremdung zeigt sich am deutlichsten in den Tagespraktika, die seit Jahren zum Standardrepertoire gehören und nachgerade zum Dilemma werden. Nach studentischer Aussage müssen sie immer mehr Praktika absolvieren, die immer die gleichen Defizite monieren und immer das sogenannte Elementare nicht lernen lassen. Diese Versäumnisse pflanzen sich dann konsequent fort bis zum Praxisschock, der vielen nur deshalb erspart bleibt, weil sie schließlich doch nicht eingestellt werden.

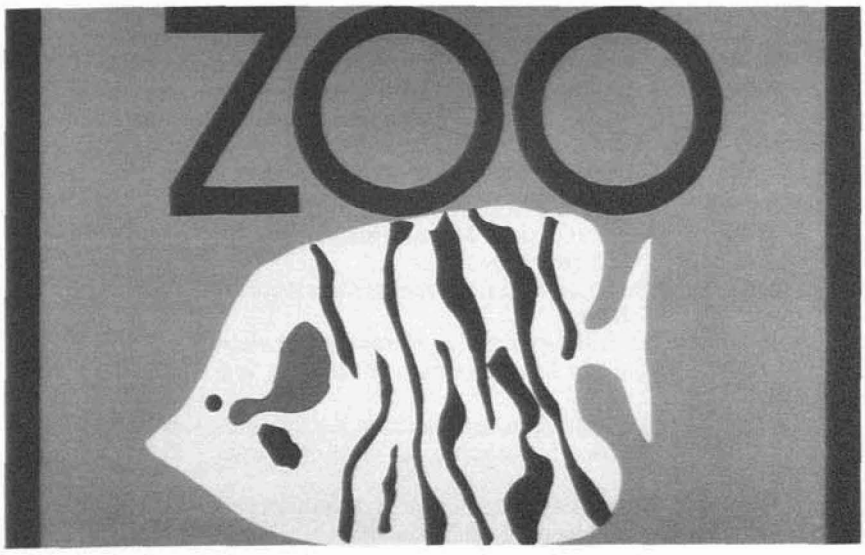
In den Praktika verstößt die Hochschule vielfach gegen ihre eigenen Prinzipien, wonach personale Beziehung und vertrauensvolles Klima entscheidende Voraussetzungen für den Unterrichtserfolg darstellen, vor allem in Unterrichtsfächern wie Deutsch, Religion, Gemeinschaftskunde und ganz besonders in der Hauptschule, die immer nachhaltiger nach dem Klassenlehrerprinzip geführt wird und jedes punktuelle Unterrichten zusätzlich erschwert. Viele Studenten beklagen die Diskrepanz zwischen den Blockpraktika und den Mittwochseinsätzen; sie monieren die Anonymität in den Mittwochsgruppen, die mangelhafte didaktische Begleitung und den Streß isolierter Unterrichtsversuche. Erfolgskontrolle und kleinliche Beurteilung dominieren vor Beratung und Gruppensolidarität, die sowieso schon durch zu geringe Teilnehmerzahlen gefährdet ist. Noch mehr Praktika bringen vielleicht Routine, aber kaum pädagogisches Profil!

Unsere Praktika brauchen neue Impulse, unser Modell muß geliftet werden, bevor es zum alten Zopf wird. Wir stehen auf dem Prüfstand und müssen erneut verifizieren, daß wissenschaftliche Ausbildung auch Praxiskompetenz ermöglicht. Wir sollten vor allem darauf Wert legen und die Schwachstellen im Auge behalten:

— *theoretische Fundierung* in den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Methodik. Gerade im methodischen Feld fehlen







Schülerarbeiten aus dem Schulpraktikum des Faches Kunst, Hansjakob-Realschule Freiburg, 8. Schuljahr.
Aufgabe: Verbindung von Schrift und Bild zu einem Plakat. Die verschiedenartigen Lernziele der komplexen Aufgabe erfordern ein Vorgehen in mehreren Arbeitsschritten.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Bezirk Südbaden

Die GEW ist eine der 17 Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Im DGB vertreten über 8 Millionen Arbeiter, Angestellte und Beamten ihre Interessen als Arbeitnehmer.

Die Gewerkschaften kämpfen für die Rechte der Schwächeren und gegen die Ellenbogengesellschaft. Deshalb sind wir gegen Privilegien und Vorrechte selbsternannter Eliten auch im Bildungswesen.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ist der einzige »Gesamtverband der Lehrer, Erzieher und Wissenschaftler«. Sie organisiert Beschäftige und Studierende im Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur Hochschule.

Die GEW bietet Berufsrechtsschutz und Rechtsberatung im beruflichen Bereich. Unsere Fachleute für das Beamten- und Angestelltenrecht sowie unsere Vertragsanwälte verstehen ihr Geschäft.

Regelmäßige Sprechstunden auf der Bezirksgeschäftsstelle der GEW in Freiburg stehen unseren Mitgliedern zur Verfügung.

darum:

werden auch Sie Mitglied der GEW

wenden Sie sich für weitere Informationen an:

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

7800 Freiburg, Kaiser-Joseph-Straße 247
Telefon (07 61) 3 34 47

elementare Kenntnisse über Vorgänge wie Wahrnehmung, Deutung, Erkundung, Erinnerung.
— *intensives Training* durch Gruppenfeedback, Videoplayback, Methodenanalyse; hier zeigen sich erhebliche Mängel bei einfachen Unterrichtstechniken wie Visualisieren, Präsentieren, Evaluieren. Besondere Defizite ergeben sich bei der Gesprächsführung und der Gruppenleitung sowie der eigenständigen Medienproduktion (Arbeitsblätter, Folien u. dgl.).
— *systematische Begleitung* durch gezielte Begleitseminare, die beratend und entlastend wirksam werden und vor allem alternative Konzepte und Impulse vermitteln sollen; bei der Beurteilung sind neben Transparenz und Akzeptanz auch eigene Lehrversuche aller Beteiligten erwünscht.
— *progressive Erfahrung* durch stufenweise Einarbeitung, vergleichende Beobachtung und spezifische Lehrkontrolle, möglichst über Selbstmodifikation eigener Lernprogramme. Das pädagogische Problem sollte wichtiger sein als der Lehrertypus.
— *exemplarisches Experiment* nach freier Wahl, aber in kontrollierter Gestaltung eines Themenbereiches in möglichst konkreter Anwendung.

Unsere schulpraktische Ausbildung sollte wieder verstärkt den Modellcharakter, die Servicebereitschaft und den Trainingseffekt betonen. Wie wir unsere Praktika anordnen, ob als Praxissemester oder Blockpraktikum oder Tagespraktika, scheint mir zweitrangig. Die Inhalte sind wieder gefragt. Weniger Routine, weniger Ritual, weniger Standard, aber mehr Bildung und Ausbildung. Das könnte unserer eigenen Praxis auch zugute kommen.

Arnold Grömminger

Zur Benotung der Praktika

Argumente pro und contra

Baden-Württemberg ist neben Schleswig-Holstein das einzige Bundesland, in dem schulpraktische Leistungen in der ersten Ausbildungsphase benotet werden. Die Mehrzahl aller Betroffenen — Studenten, Ausbildungslehrer und Dozenten — sind jedoch der Auffassung, daß die Nachteile, die eine Benotung von drei Praktika mit sich bringt, die Vorteile bei weitem überwiegen. Die in diesem Zusammenhang immer wieder vorgetragenen Argumente sollen hier ohne vertiefende Diskussion zusammengefaßt werden.

Pro:
— Praktika werden ernster genommen und intensiver betrieben. Dies schlägt sich in sorgfältiger Vorbereitung der Lehrproben nieder.

Contra:
— Der Unterricht wird an die Vorstellungen des Dozenten bzw. Ausbildungslehrers angepaßt. Mut zum Risiko und individuellen Erproben wird vermieden.
— Die Studenten orientieren sich bei Unterrichtsversuchen nicht mehr an den Schülern.
— Das Bemühen um Schaueffekte ist vorrangig vor dem Wagnis von Innovation. Das Lernen steht nicht mehr im Vordergrund.
— Die Noten sind ein zusätzlicher Beitrag zum Konkurrenzverhalten. Der vorhandene Leistungsdruck wird dann später weitergegeben.
— Eine freie, ungestörte Ausbildung ist nicht gewährleistet.
— Die vorhandene Angst ist ein Lernhindernis.
— Die Nachbesprechungen entbehren der Offenheit, vor allem der engagierten Teilnahme. Zwischen kritischen Anmerkungen, konstruktiven Gegenvorschlägen und lobender Anerkennung wählen Studenten das Schweigen, da es einem am wenigsten schadet.
— Der Aussagewert der Noten in Praktika ist sehr fragwürdig. Dies wird an den bisweilen weit auseinanderklaffenden Ergebnissen deutlich.
— Die durch die Benotung bisweilen entstehenden Auseinandersetzungen zwischen Studenten und Dozenten bzw. Ausbildungslehrern vergiften die Lernatmosphäre.
— Die Benotung nimmt der Nachbesprechung den Charakter der Beratung. Ermutigung bewirkt sie nur dann, wenn sie wunschgemäß ausfällt.

In den unbenoteten Praktika T1 und T2 wird die Arbeit gerade deshalb häufig als wohltuend empfunden, weil keine Benotung stattfindet. Die durchgeführten Lehrversuche werden aber auch hier in der Nachbesprechung kritisch analysiert und beurteilt, aber eben ohne Notengebung. Die Beratungsfunktion wird dadurch wahrgenommen und im Bemühen um individuelle Lernfortschritte auch sichtbar.

Arnold Grömminger

Das Praxissemester — eine Alternative

Erfahrungen aus dem Projekt der PH Karlsruhe

Obwohl das baden-württembergische Modell schulpraktischer Ausbildung in den anderen Bundesländern weitgehend als hervorragende Hinführung zum Lehrerberuf anerkannt wird, gehen die Bemühungen um Alternativen weiter. Dabei geht es vor allem darum, die als Nachteil empfundenen Begleiterscheinungen der verschiedenen Praktika auszugleichen. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder die Möglichkeit eines Praxissemesters diskutiert.

Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe hat mit Genehmigung des MWK im Einvernehmen mit dem MKS in der Zeit von 1982 — 1986 den Versuch eines freiwilligen Schulpraxissemesters in sieben Durchgängen durchgeführt. Das Praxissemester dauerte 12 Wochen, davon wurden nach Möglichkeit 6 Wochen in der Grund- und 6 Wochen in der Hauptschule durchgeführt. Es integrierte die beiden bisherigen Blockpraktika und je ein Einführungs- und ein fachdidaktisches Tagespraktikum. Das erste Tagespraktikum vor dem Praxissemester sowie ein fachdidaktisches Tagespraktikum danach blieben erhalten.

Bezüglich der Zielsetzung umfaßte das Projekt einen Reformaspekt und einen Ausbildungsaspekt. Im Mittelpunkt steht dabei das Praxissemester einmal als »Ensemble organisatorischer, institutioneller und personeller Bedingungen«, im andern Fall als »Element einer wissenschaftlich orientierten Lehrerbildung«. Ein Überblick über die beiden Strukturmodelle befindet sich in: PH Karlsruhe: Projekt Praxissemester, Abschlußbericht 1986, S. 43 und 45.

Die Arbeitsgruppen wurden nach folgenden Vorgaben gebildet: Gruppengröße: 16 studentische Teilnehmer; Gruppenzusammensetzung: 16 Studenten, 4 Ausbildungslehrer, 2 Dozenten, gemeinsames Studien- bzw. Lehrfach.

In der zusammenfassenden Einschätzung und Bewertung des Karlsruher Projektes werden die Ergebnisse in drei Gruppen eingeteilt (Abschlußbericht S. 247ff):

1. Verträglichkeit mit vorgegebenen und organisatorischen Bedingungen
2. Verknüpfung von Theorie und Praxis
3. Zusammenwirken verschiedener Personengruppen

ad 1.

Das Praxissemester verlängert das Studium, da es sich nicht innerhalb einer sechssemestrigen Regelstudienzeit ansiedeln läßt. Unter den vorgegebenen gesetzlichen Bedingungen ist ein Praxissemester nur als freiwillige Studienverlängerung denkbar. Für BAföG-Empfänger bietet es keine Alternative.

Ein Praxissemester ist nicht kostenneutral durchzuführen. Der zeit- und arbeitsintensive Einsatz von Ausbildungslehrern macht ihre teilweise Freistellung erforderlich.

Das Praxissemester ist eine offene Form der schulpraktischen Ausbildung mit den Zügen eines Projektes und darf daher nicht von vornherein in einen organisatorisch zu engen Rahmen gepreßt werden. Das Praxissemester erforderte einen zusätzlich großen organisatorischen Aufwand, insbesondere auch dadurch, daß zweierlei schulpraktische Ausbildungsformen nebeneinanderher liefen.

ad 2.

Das Praxissemester vermittelt »in hervorragender Weise Einblick in die Schulwirklichkeit«. Das bedeutet, daß die Studenten einerseits in den alltäglichen Ablauf von Unterricht und Schule eingegliedert wurden, andererseits aber auch versucht wurde, durch Planung und Durchführung von Projekten neue Strukturen im Sinne einer Unterrichtswerkstatt zu finden.

Es konnten nicht alle Fächer und Fachdidaktiken gleichmäßig ins Praxissemester einbezogen werden. Fachlich homogene Gruppen lassen sich in den großen Fächern leicht bilden, Schwierigkeiten bereiten die Fächer mit geringer Studentenzahl.

Probleme bereitet die Gestaltung der praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen. Es muß hier dem Projektgedanken, der auch der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz mehr Geltung verschafft, Rechnung getragen werden.

Beim Karlsruher Versuch war »auf den ersten Blick erschreckend, daß eine Mehrheit der Praktikanten nach ihrer Teilnahme am Praxissemester die Bedeutung von Theorie geringer einschätzt als vorher«. Dies hat seine Ursachen möglicherweise im zu sehr theorielastigen Anfangsstudium. Allerdings sind die Voraussetzungen für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Semestern danach sehr günstig.

ad 3.

Für die Studenten war die Teilnahme am Praxissemester nach eigener Einschätzung durch die intensive Teilnahme und Erkundungsmöglichkeit von Schulleben und -wirklichkeit erfolgreich. Auch zur Überprüfung der eigenen Berufswahl sowie der bisherigen Vorstellung vom Lehrerberuf ist es geeignet. Die gewonnenen Erfahrungen auch im Hinblick auf das eigene Selbstverständnis reichen über die Möglichkeit herkömmlicher Praktika hinaus.

Den Ausbildungslehrern kommt im Rahmen des Praxissemesters eine Schlüsselfunktion zu. Der Theorie-Praxis-Zusammenhang wird den Studenten nur dann vermittelt, wenn er ihnen durch den Ausbildungslehrer immer wieder durchschaubar gemacht wird. Dazu ist es erforderlich, daß der Lehrer regelmäßig an Lehrveranstaltungen und Projekten der Hochschule beteiligt ist. Lehrer können diese Art Ausbildungsfunktion nur dann qualifiziert ausführen, »wenn sie eine deutliche Deputatsermäßigung an den Schulen erhalten und die freiwerdende Zeit in den Dienst der Ausbildung stellen können«.

Die Dozenten müssen in bisher ungewohnter Weise mit Kollegen, Lehrern und Studenten kooperieren. Es ergeben sich neue hochschuldidaktische Perspektiven durch den Bezug von wissenschaftlichen Fragestellungen mit praktischen Problemen. Durch die überfachliche Zuständigkeit für Erziehung, Unterricht und Schule werden Grenzüberschreitungen für die einzelnen Dozenten erforderlich.

Als wesentliches Strukturmerkmal des Praxissemesters gilt Kooperation. Beim Karlsruher Projekt wurde festgestellt: »Innerhalb der Hochschule ergaben sich Ansätze zu interdisziplinärer Zusammenarbeit, im Kontakt zu den Ausbildungslehrern eine stärkere Öffnung der Hochschule zu den Schulen und umgekehrt, und auch der Kontakt zwischen Studenten, Lehrern, Schülern und Dozenten intensivierte sich.«

Autorenverzeichnis

Ute *Babbe:* stud. paed. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Hubert *Bellert:* Rektor der Grund- und Hauptschule Malterdingen, Mentor im Blockpraktikum 1. — Josef *Engelfried:* Dr. phil., Ltd. Ministerialrat im Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Stuttgart. — Xaver *Fiederle:* Dr. phil., Professor für Gemeinschaftskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Ulrike *Finger:* stud. paed. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Ekkehard *Geiger:* Dipl.-Päd., Studienrat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Fach Schulpädagogik und Abteilung für schulpraktische Ausbildung. — Rainer *Götz:* Dr. phil., Professor für Physik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Arnold *Grömminger:* Dr. phil., Professor für Grundschuldidaktik, Beauftragter für die schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Hartwig *Haubrich:* Dr. rer. nat., Professor für Geographie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Edmund *Kosel:* Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Gruppenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Manfred *Pelz:* Dr. phil., Professor für Französisch an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Irmtraut *Rabenschlag:* Lehrerin an der Vigeliusschule II in Freiburg, Ausbildungslehrerin der Pädagogischen Hochschule Freiburg. — Wolfgang *Schwark:* Dr. phil., Professor für Schulpädagogik, Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Berichte — Meinungen — Informationen

Dorothee Lindenberg

Kurt Abels zum 60. Geburtstag

Am 27. 11. dieses Jahres beging Prof. Dr. Kurt Abels seinen 60. Geburtstag.

Er wurde in Düsseldorf geboren, legte dort 1949 das Abitur ab, nachdem seine Schulzeit durch Einberufung, Wehrdienst und Gefangenschaft unterbrochen worden war. 1949 bis 1956 studierte er Germanistik und Geschichte in Köln und Freiburg, wo er in dem Nordisten S. Gutenbrunner seinen späteren Doktorvater fand. 12 Jahre unterrichtete er am Bischöflichen Gymnasium Collegium Augustinum in Gaesdonck/Kr. Kleve und verfaßte während dieser Zeit seine Dissertation zum Ambraser 'Wolf-Dietrich' sowie verschiedene Aufsätze zu H. Heine. 1969 wurde er zum Akademischen Oberrat an das Deutsche Seminar der Universität Freiburg berufen.

Seit 1971 lehrt Kurt Abels an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Sprachwissenschaft und ihre Didaktik. Hier war er von 1973 bis 1979 zunächst Senatsbeauftragter für Reallehrerausbildung, sodann Leiter der Außenstelle des Prüfungsamtes für das Lehramt an Realschulen, endlich Leiter des Instituts für Reallehrerausbildung. Seit 1981 leitet er die Außenstelle der Prüfungsämter für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Unverkennbar ist er in jedem Amt und Gremium durch die Verve und Geschliffenheit seiner Beiträge. Nichts liegt ihm ferner, als mit seiner Meinung hinter dem Berge zu halten, auch und gerade dann, wenn sie dem gemein Konvenablen zuwider läuft. Treffsicher greift er die in allgemeiner Konsensharmonie vergessenen Sachmomente auf, und durch seine außergewöhnliche Formulierungsgabe werden auch Paraden und Attacken so elegant und witzig, so ironisch und selbstironisch, daß man sich selbst als Attackierter eher vergnügt denn angegriffen sieht.

Kurt Abels charakterisiert sich selbst zuweilen als 'Bildungsbürger' im Stil des 19. Jahrhunderts. Sicherlich liegt darin auch Freude an der Herausforderung und Widerstand gegen eine Vereinnahmung durch gängige Moden — also eher ein kritischer Gestus als konservatives Behagen im schon Anerkannten. Doch Seminare und Veröffentlichungen zu H. Heine, Th. Mann und Novellen des 19. Jahrhunderts weisen auf eine Vorliebe für diese Epoche. Auch der Stil, in dem K. Abels Sprachwissenschaft betreibt, seine zahlreichen Veröffentlichungen zumal auf dem Gebiet der Sprachdidaktik, sein Sprachbuch (Schöningh) knüpfen an Bewährtes an: er lehnt Modernismen der Sprachwissenschaft unerschrocken ab, wenn sie sich nicht wirklich als Instrumentarium zur Texterschließung erweisen. Das traditionelle Rüstzeug der Sprachwissenschaft aber wendet er — theoretisch wohlreflektiert — auf ein möglichst breites Textspektrum vom Mittelhochdeutschen bis zum journalistischen und fachsprachlichen Text an. Kronzeugen für Kurt Abels' streitbaren und fruchtbaren Traditionalismus aber sind seine Forschungen der letzten Jahre zu Geschichte und Vätern des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert, zumal sein bedeutendes Buch zu R. H. Hiecke (Böhlau). Zum einen rückt diese Schrift einen der entscheidenden 'Anreger, Theoretiker und Protagonisten' des Deutschunterrichts durch detaillierteste Forschungen zu Person und zeitgeschichtlichem wie bildungspolitischem Hintergrund neu ins Bewußtsein der Erben. Zum anderen macht sie deutlich, daß Argumentationen aus den frühesten Phasen des Faches durchaus verdienen, in der gegenwärtigen Diskussion des Deutschunterrichts mitbedacht zu werden — sie zeigt, wie aktuell die Reflexion auf Tradition sein kann.

Ad multos annos!

Jürgen Jahnke

Gottfried Heinelt im Ruhestand

Zum Ende des vergangenen Sommersemesters wurde Prof. Dr. Gottfried Heinelt in den Ruhestand verabschiedet. Seit Gründung der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Jahr 1962 lehrte er das Fach Psychologie. Nach Kriegsdienst und -gefangenschaft gehörte er zur ersten Nachkriegsgeneration von Psychologen, als er nach Studienjahren in München und Freiburg 1952 hier mit einer Arbeit über den »Szondi-Test« promovierte. Von 1952 bis 1962 war er wissenschaftlicher Assistent an der Universität München mit vielfältigen Lehraufgaben im Bereich der Diagnostik und Ausdruckskunde und einem zusätzlichen Lehrauftrag für Politische Psychologie an der Hochschule für Politische Wissenschaften.

1962 wurde Gottfried Heinelt nach Freiburg an die neugegründete Pädagogische Hochschule berufen, um das Fach Psychologie in der Lehrerbildung und später auch im Diplomstudium Erziehungswissenschaft zu vertreten. In den vergangenen 26 Jahren hat das Fach eine bewegte Geschichte erlebt: von einer Übertragung und Anwendung allgemeiner psychologischer Konzepte auf pädagogische Praxisbereiche entwickelte sich die Pädagogische Psychologie in dieser Zeit hin zu einem eigenständigen Forschungsbereich mit zum Teil bis in die öffentliche bildungspolitische Diskussion hineinreichenden Kontroversen. Heinelt hat diese Entwicklung mitgestaltet und kritisch begleitet. Die Orientierung in diesem expandierenden Fach wurde für Studenten und im Beruf stehende Lehrer gleichermaßen schwierig. Gottfried Heinelt hat hier eine besondere Aufgabe gesehen, indem er nicht nur für Fachkollegen veröffentlichte, sondern Themen wie »Kreativität«, »Aggression«, »Jugendprobleme« u. a. aufgriff und in Monographien übersichtlich und mit deutlicher persönlicher Stellungnahme darstellte. Zahlreiche Auflagen und Übersetzungen u. a. ins Spanische und Chinesische, zeigen, daß diese Arbeiten einem echten Bedarf entsprachen. Eine rege Vortragstätigkeit in Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung ergänzte diese fruchtbaren Veröffentlichungen.

Seit 1970 war Gottfried Heinelt zudem ständiger Lehrbeauftragter am Psychologischen Institut der Albert-Ludwigs-Universität. Als akademischer Lehrer war er wohl nicht zuletzt deshalb so geschätzt, weil er komplexe Fragestellungen und Erklärungsansätze didaktisch zu strukturieren verstand, ohne dabei seine eigene Position hinter Relativierungen und Alternativen zu verbergen. Er verstand sich nie als Vertreter einer eng umgrenzten Einzeldisziplin, sondern verband die Psychologie stets auch unter allgemeinbildendem Aspekt mit vielfältigen über das Fach hinausweisenden Fragen und trug so dazu bei, Psychologie als wichtigen Bestandteil einer pädagogischen Lebenslehre zu verstehen.

Wolfgang Schwark

Josef Tymister 60 Jahre alt

Seit dem Sommersemester 1973 forscht und lehrt Josef Tymister als Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Schwerpunktmäßig befaßt er sich mit Fragen der Geschichte der Schule, des Schulrechts sowie mit dem Verhältnis Pädagogik und Politik. Veröffentlichungen belegen dieses unverwechselbare wissenschaftliche Profil.

Pädagogik hat Josef Tymister von Grund auf gelernt. Nach dem Abitur war er zunächst als Schulhelfer tätig, studierte dann an der Pädagogischen Akademie Köln. Viele Jahre arbeitete er als Volksschullehrer, qualifizierte sich u. a. zum Werklehrer und erwarb die Befähigung für das Lehramt an Hilfsschulen.

Sein nebenberufliches Studium an der Universität Köln in den Fächern Erziehungswissenschaft, Philosophie, Pschologie, Geschichte und Staatsrecht schloß er mit der Promotion ab. Er hörte bei herausragenden Professoren wie Ballauff und Deutsch. In seiner Dissertation zeichnet er die »Entstehung der Berufsvereine der katholischen Lehrerschaft in Deutschland« nach.

An der Pädagogischen Hochschule Rheinland — dort an den Abteilungen Köln und Neuss — durchlief er wichtige Stationen seiner akademischen Karriere: vom abgeordneten Lehrer über den wissenschaftlichen Assistenten bis zum Akademischen Oberrat. Den Ruf auf eine Professur für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg nahm er trotz seiner Verankerung im Raum Köln/Aachen ohne Zögern an.

Während der zurückliegenden fünfzehn Jahre hat er in Lehre und Selbstverwaltung mit Engagement, Augenmaß und Sachkompetenz gearbeitet. Hilfsbereitschaft, Mitmenschlichkeit und Bescheidenheit zeichnen ihn aus. Daß er diese selten gewordenen Eigenschaften in seiner Person darstellt und pflegt — dafür danken wir ihm.

Alfred Assel

Zur Verabschiedung von Johannes Peters

Mit dem Ende des Sommersemesters 1988 schied Prof. Dr. Johannes Peters aus dem aktiven Hochschuldienst aus. Am 14. April 1966 war er (geboren am 22. November 1924) als dritter Dozent für das Fach Kath. Theologie an die Pädagogische Hochschule Freiburg berufen worden. Das Studium der Philosophie, Kath. Theologie, Germanistik und der Lateinischen Philologie hatte er 1952 mit der Promotion in den Bereichen der Philosophie und der Theologischen Grenzfragen abgeschlossen. Von 1953 bis 1966 war er als Religionslehrer und als Fachlehrer für Deutsch und Geschichte an den Gewerbelehranstalten in Freiburg tätig gewesen.

Die fachwissenschaftlichen Schwerpunkte des 1969 zum Professor Ernannten liegen in den Gebieten der Fundamentaltheologie und der Liturgik. Die vernunftgeleitete reflektierende Erschließung und Begründung des Glaubens und die Beschäftigung mit dem Gestaltwerden des Glaubens in Gebet, Gottesdienst und im Fest der die Geschichte des Heils feiernden Gemeinde und deren besonderen Erfahrungsweisen sind ihm gleich orginäre und gewichtige Vermittlungsaufgaben der Theologie. Sie verbinden sich mit einer religionspädagogischen Konstante seiner theoretischen und praktischen Hochschularbeit, nämlich mit der Frage nach der Weitergabe des Glaubens an junge Menschen im Beziehungsfeld von Erfahrung und Sprache.

Den Sachverstand und die Erfahrung des qualifizierten Hochschullehrers hat sich auch die Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland zunutze gemacht, der Johannes Peters von 1970 bis 1975 angehörte. In der Sachkommission I, deren Mitglied er war, entstanden u. a. die Vorlagen für die bis auf den Tag aktuellen Synodendokumente »Der Religionsunterricht in der Schule« und »Das katechetische Wirken der Kirche«.

Daß die Mitarbeit von J. Peters in den Selbstverwaltungsgremien der Hochschule am Anfang ihren Schwerpunkt im Bereich der Ausschüsse für Sozialfragen und Studienförderung hatte, ist kein Zufall. Vielmehr offenbart dies das besondere Stigma des Kollegen, sein »Interesse am Menschen« *gerade in den Gestalten seiner unmittelbaren Bedürftigkeit.*

In einer persönlichen Notiz erläutert Dr. Peters, weshalb er den Schwerpunkt seiner breit angelegten Öffentlichkeitsarbeit in der Vortrags-, Kurs- und Schulungstätigkeit angesiedelt hat. Er schreibt: »Ich habe die lebendige — auch bezeugende — Vermittlung immer als das Wichtigste angesehen.« So haben Studierende und Kollegen auch den akademischen Lehrer Professor Dr. Peters erfahren und schätzen gelernt. Gewiß danken sie ihm als einem liebenswerten Kollegen und als einem kompetenten und erfolgreichen Lehrer der Kath. Theologie. Aber in alledem danken sie für das engagierte, begeisterte und begeisternde Zeugnis, das sich in seiner Persönlichkeit und in seinem akademischen Wirken zu einer beispielhaften Einheit gefügt hat.

Alma von Stockhausen

Walter Hoeres wurde 60

Im Namen vor allem der Kollegengemeinschaft, die den Aufbau der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit Gustav Siewerth begonnen hat, möchte ich Prof. Dr. Walter Hoeres herzlich zu seinem schon im Sommersemester begangenen 60. Geburstag gratulieren und ihm danken für seine wegweisende Tatkraft.

Nicht nur die Philosophie als Fach, auch die Hochschule hat durch ihn in allen Wirrnissen der Zeit ihre Ausrichtung auf die eine, absolute — allen Drang nach Veränderung und Geschichtlichkeit transzendierende Wahrheit erhalten.

»Die radikale unvoreingenommene Offenheit für die ungeheuren Möglichkeiten des Andersseins der Dinge« (Hoeres, Kritik der transzendentalphilosophischen Erkenntnis, Stuttgart 1969, S. 213.) der Menschen, die uns begegnen, der Kulturphänomene unterschiedlichster Epochen, naturwissenschaftliche Entdeckungen verschiedenartigster Bereiche haben Walter Hoeres als »Anfang aller kritischen Weisheit« (ebd.) die entscheidenden Fragen an den Zeitgeist stellen lassen: Nicht Überwindung der Metaphysik — sondern Konkretion jener klassischen Seinslehre, die den christlichen Glauben tradiert hat, hat Hoeres in seinen bekannten Werken vollzogen. Entscheidende Einsichten für die Fortführung der europäisch-christlichen Kultur werden hier gewonnen:

gegen alle Hybris der setzenden autonomen Vernunft des Deutschen Idealismus wird auf die Gegebenheit der geschaffenen Welt verwiesen, deren Vollkommenheit ihren göttlichen Ursprung beweist.

Nicht nur in Vorlesungen und Seminaren der Pädagogischen Hochschule — auch in zahlreichen Vorträgen bei wichtigen öffentlichen Anlässen, besonders auch in regelmäßigen (bisher 100) Rundfunk- und Fernsehsendungen, wie als Schriftsteller in der Epoche, Criticon, Zeitbühne, Theologisches, Rheinischer Merkur/Christ und Welt und Deutsche Tagespost ist Walter Hoeres zu einem der großen Lehrer und Mahner unserer Zeit geworden.

Als Adornoschüler — Hoeres promovierte nach einem mehrjährigen philosophisch-theologischen Studium an der Jesuitenhochschule St. Georgen mit einer Arbeit über »Rationalität und Gegebenheit« bei Edmund Husserl — vollzieht er mit subtiler Feinfühligkeit und aller Schärfe der Rationalität die notwendige Unterscheidung der Geister. Seine Habilitation 1957 in Salzburg zeigt bereits mit »Sein und Reflexion« die entscheidende Rückwendung zu den Quellen der Hochscholastik, insbesondere Duns Scotus. Nur wenige Mediävisten der Gegenwart haben vergleichbar das Werk des Doctor subtilis so aufzuschlüsseln vermocht, daß es als Grundlage moderner Anthropologie wichtig wurde.

Hochschule, Kirche und Gesellschaft, den Wahrheit suchenden Studenten wie den verantwortlichen Politikern wünschen wir, daß Kollege Hoeres mit seiner unbeirrbaren Treue zu den klassischen Fundamenten der personalen Existenz noch lange Zeit wirken darf.

In Erinnerung an Konrad Joerger

Konrad Joerger ist am 29. August 1988 im Alter von 59 Jahren nahe Salerno (Italien) gestorben. Sein Freitod wirft schwerwiegende Fragen auf, die niemand gerecht und umfassend beantworten kann.

Wie habe ich ihn wahrgenommen und erlebt?

Vielfältig: in erster Linie als beschlagenen Fachmann, als beherzten Streiter für eine bessere Schule und als einen Kollegen, der für die Belange der Pädagogischen Hochschule Freiburg eintrat.

Was meine ich damit im einzelnen?

Konrad Joerger hat sein Fachgebiet — insbesondere die Lernpsychologie, dort die Felder Lernen, Denken und Motivation — kompetent und mit hohem Anspruch vertreten. Er bestand auf Logik, sauberer Beweisführung und Lückenlosigkeit im gedanklichen Aufbau. Seine intellektuelle Präzision wurde durch praktisches politisches Engagement für eine menschengerechte Schule ergänzt. Diskussionen und Auseinandersetzungen glättete er bei aller Festigkeit in den grundsätzlichen Positionen durch Humor und Kollegialität.

Beinahe zwanzig Jahre hat Konrad Joerger an der Pädagogischen Hochschule Freiburg geforscht, gelehrt und Funktionen in der Selbstverwaltung wahrgenommen.

Seinen Beruf hat er von der Pike auf gelernt. Nach dem Abitur studierte er an der LBA Karlsruhe, legte dort die Erste Volksschuldienstprüfung ab und war jahrelang als Lehrer tätig. Ein Psychologiestudium beendete er mit einer Doppelqualifikation: Er erwarb das Diplom und wurde promoviert. Eine Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent an der Universität München, die Übernahme einer Dozentur an der Pädagogischen Hochschule Esslingen sowie eine kurzzeitige Abordnung an das Kultusministerium folgten, bevor er 1969 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine Professur für pädagogische Psychologie übernahm.

Wir verlieren mit ihm einen Kollegen, dessen Leistung und berufliches Engagement nicht allein vom Ende her gesehen werden dürfen, sondern als Ganzes betrachtet werden müssen. Aus diesem Blickwinkel schulden wir ihm Dank, seiner Familie — vor allem seiner Frau und seinen drei Kindern — Trost und Hilfe.

Wolfgang Schwark

Bestürzung hat bei uns die Nachricht vom Tod Konrad Joergers ausgelöst.

Über viele Jahre haben wir ihn als qualifizierten und engagierten Kollegen kennen und schätzen gelernt. Er war standfest und streitbar, wo es ihm um die Sache ging, und er war hilfsbereit und für uns alle bereichernd im kollegialen Umgang.

Sein tragischer Tod hat uns besonders betroffen gemacht, weil er zeigt, wie begrenzt unsere Möglichkeiten des mitmenschlichen Verstehens sind. Unsere Wissenschaft bezieht sich auf das Erleben und Verhalten, wir können nun nach Erklärungen suchen, Theorien befragen und Hypothesen aufstellen, um das Schreckliche besser zu verstehen — und trotzdem kommen wir nicht daran vorbei, daß wir offenbar nicht über die Fähigkeit verfügten, die Ausweglosigkeit eines anderen zu erkennen und ihm so zu begegnen, daß er Hilfe suchen und annehmen konnte.

Wir fragen uns, ob man einem Menschen, der sich unbestreitbar Verdienste erworben hat, gerecht werden kann, wenn man ihn von seinem dunklen und verzweifelten Ende her sieht.

Dieser Tod sollte uns auch eine Mahnung sein, mehr gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Offenheit zu wagen und zu ermöglichen.

Norbert Boteram
Gottfried Heinelt
Jürgen Jahnke
Hans-Dieter Müller
Wolfgang Roth
Horst Schleifer
Rainer Taschinski

Wolfgang Behler

Zum 25. Todestag von Gustav Siewerth

Gustav Siewerth, der Gründungsrektor unserer Hochschule, verstarb am 5. Oktober 1963 in Trient bei einer Tagung der Görres-Gesellschaft. Vor seinem Rektorat in Freiburg war er über viele Jahre Rektor der Pädagogischen Hochschule Aachen. Siewerth war Philosoph, Pädagoge und Theologe. Sein Denken ist an Thomas von Aquin, Hegel und Heidegger orientiert, deren Denkansätze er in einer ihm eigenen theologischen Metaphysik schöpferisch weiterführt. Auch die Pädagogik Siewerths ist metaphysisch begründet. Unsere Hochschule bewahrt sein geistiges Erbe in der Einrichtung des »Gustav-Siewerth-Archivs« und in Lehrveranstaltungen der Pädagogik und Philosophie.

Am 18./19. November 1988 veranstaltete das Gustav-Siewerth-Archiv der Hochschule ein Colloquium über Siewerth unter dem Titel: »Kindschaft und Dasein«.

Adolf Messer

Freiburger Grundschultag 1988

Unter dem Motto: Unsere Grundschulen in den 90er Jahren, Lern- und Lebensstätten? führte der Arbeitskreis Grundschule e. V. im Zusammenwirken mit dem Oberschulamt Freiburg und der Pädagogischen Hochschule den Freiburger Grundschultag durch. Die Tagung, an der weit über 500 Lehrer/innen an Grund- und Hochschulen vorwiegend aus Südbaden teilnahmen, war vom Ministerium für Kultus und Sport als Fortbildungsveranstaltung anerkannt worden.

Akad. Oberrat A. Messer eröffnete den Grundschultag und den friedlichen Wettstreit der Meinungen, Ideen, der Konzeptionen und Arbeitsmittel für eine noch bessere Grundschule in den 90er Jahren. Prof. Dr. W. Schwark hob als Rektor der Pädagogischen Hochschule besonders hervor, daß die Grundschule nicht selbstgefällig verweile, sondern mit den Grundschultagen die Sacharbeit vorantreiben wolle.

In Bewunderung der Leistungen von Frauen in Schule und Hochschule führte Prof. S. Thiel Frau Prof. Dr. M. Fölling-Albers ein, die sich mit dem Motto des Grundschultages auseinandersetzte. In zehn Punkten nahm sie eine fachkundige Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit vor und zeigte auf, inwiefern die feststellbaren Veränderungen der Kindheit die Grundschule herausfordern. Angesichts der vielen Einzelkinder und Eineltern-Familien, der zunehmenden Berufstätigkeit der Eltern und Mobilität der Gesellschaft, der Verplanung der Kinder durch institutionalisierte Lernangebote an Nachmittagen oder durch den Konsum der verschiedensten Medien im Verbund, scheine ein verlängerter täglicher Schulaufenthalt mit Lern- und Freizeitangeboten dringend notwendig.

Die Schule sollte sich erweisen

— als ein Ort der sozialen Begegnung, an dem ein Gefühl von Solidarität und Zugehörigkeit entwickelt wird, das die vielen 'Einzelkämpfer' und 'Egozentriker' in der Gemeinschaft auffängt,

— als eine Betreuungsstätte, die einen gewissen zeitlichen Schutz vor der drohenden Verwahrlosung mancher Kinder gewährt,

— als ein Ort der Integration von Leben und Lernen, in dem ein Lebensraum neu gestaltet, in dem die Kenntnisse sortiert, strukturiert und in das soziale Umfeld eingeordnet werden,

— als eine Stätte, in der differenzierendes Arbeiten möglich ist, um die unterschiedlichen sachlichen und sozialen Erfahrungen der Kinder auszugleichen.

Im Augenblick ist die Schule eingebunden in die traditionellen Aufgaben (Vermittlung der Kulturtechniken, der Qualifikation und Selektion der Kinder usf.), die zunehmend erweitert werden durch sozialpädagogische und sozialtherapeutische Aufgaben, indem sie aufgerufen ist, das Erleben der Kinder aus zweiter Hand zu bewältigen und Erfahrungen aus erster Hand zu ermöglichen. Sie muß die Eigentätigkeit der Kinder fördern, ihre Medienkompetenz entwickeln und etwas gegen die Spezialisierung einzelner, die »Expertisierung« tun.

Auf einem reichhaltigen Grundschulmarkt stellten danach einzelne Schulen oder Lehrer/innen in den Räumen und Fluren der Hochschule den Teilnehmern vor, was sie im Schulleben, in Projekten, in pädagogischen Initiativen erarbeiteten, und präsentierten selbsterstellte Arbeitsmaterialien, Wandzeitungen, Modelle, Spiele, Videoaufzeichnungen u.a.m.

Auch die Lehr- und Lernmittelausstellung, die von über 30 Verlagen beschickt wurde, fand großes Interesse. Im Treppenhaus hinauf und hinab waren Grundschulcartoons von Ernst Böse zu studieren.

Neue Impulse für das Handeln vor Ort vermittelten auch die 17 Arbeitskreise am Nachmittag. Ein mitreißendes Lehrerkabarett, die sp(r)itzigen 'Rotstifte' rundete den Tag ab.

Kooperationsvertrag mit der Ecole Normale Besançon

Am 12. Oktober 1988 konnte in Besançon der Kooperationsvertrag zwischen der Ecole Normale du Doubs und der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Anwesenheit zahlreicher Gäste durch die Direktion der Ecole Normale, Madame J. Binet, und den Rektor der Pädaogischen Hochschule Freiburg, Prof. Dr. W. Schwark, unterzeichnet werden. Dies geschah in Anwesenheit des Inspecteur d'Académie de Besançon, des stellvertretenden Bürgermeisters von Besançon und einer großen Zahl von Professoren beider Einrichtungen. Seit 1981 bestehen freundschaftliche Kontakte zur Ecole Normale du Doubs/Besançon, die es ermöglichen, vor allem einen regen jährlichen Austausch für Studierende beider Institutionen im Rahmen eines vom Deutsch-französischen Jugendwerk geförderten Programms zu organisieren. Darüberhinaus wurde in den letzten Jahren der Kontakt zwischen den Lehrenden verstärkt; mehrtägige Besucherprogramme fanden statt. Das jetzt unterzeichnete Abkommen gibt diesen beiden Bereichen der Partnerbeziehungen eine vertragliche Grundlage und wird künftig eine Intensivierung der Austauschbeziehungen erlauben.

Uwe Tolksdorf

PH-Absolventen erhielten Europäisches Zertifikat

Zum ersten Mal wurde in Deutschland das europäische Zertifikat in wissenschaftlicher Sozialarbeit verliehen. Mehr als 20 Absolventen des Diplomstudiums, Studienrichtung Sozialpädagogik, erhielten in einer kleinen Feier dieses Dokument. Damit wird ihnen bestätigt, daß ihr Diplom auch in den anderen europäischen Ländern, die an der Zusammenarbeit beteiligt waren — neben der Bundesrepublik waren dies Belgien, Frankreich, Italien und Großbritannien —, anerkannt ist. Dies bedeutet u. a., daß sich die Inhaber dieses Zertifikates nun auch für entsprechende berufliche Stellen in den anderen europäischen Ländern bewerben können.

Initiator dieser internationalen Zusammenarbeit ist das Interuniversitäre Institut für Sozialarbeit (I.E.I.A.S.), das in Marcinelle (Belgien) beheimatet ist. Zwischen dem Arbeitsbereich Sozialpädagogik unter der Leitung von Prof. N. Huppertz und dem I.E.I.A.S. besteht seit über drei Jahren ein intensiver Kontakt. U. a. arbeitete man zusammen anläßlich einer Studie über die wissenschaftliche Ausbildung in sozialer Arbeit an verschiedenen europäischen Hochschulen und Universitäten. Neben der Pädagogischen Hochschule Freiburg wirkten dabei die Universitäten in Brüssel, Reims, Exeter und Trient mit.

Das I.E.I.A.S. hatte auch die Voraussetzungen für den Erhalt des Zertifikates festgelegt. Neben einem abgeschlossenen Diplomstudium in der Studienrichtung Sozialpädagogik mußte auch die Teilnahme an einem Seminar zum Thema »Europäische Sozialpolitik«, wie es im vergangenen Sommersemester Prof. U. Kempf angeboten hatte, nachgewiesen werden. Für die Teilnehmer dieses Seminars, die z. T. schon seit vielen Jahren als Diplom-Pädagogen beruflich tätig sind, war dies ein willkommenes Wiedersehen mit der ehemaligen Ausbildungsstätte und den ehemaligen Kommilitonen.

Der Direktor des I.E.I.A.S., S. Mayence, war eigens am 25. Juni 1988 zur Übergabe des Zertifikates nach Freiburg angereist. Das große Interesse, das man an der Pädagogischen Hochschule Freiburg der europäischen Zusammenarbeit entgegenbringt, betonte Prorektor Prof. P. Günther in seiner Rede. Weitere Veranstaltungen im Rahmen dieser europäischen Kooperation sind für die Zukunft geplant.

»Ms. Mayence überreicht Frau Dipl.-Päd. L. Brackinger das Europäische Zertifikat.«

Personalia

Ausgeschieden:
Elfriede Möbius, Pressestelle, zum 30. 9. 1988 in den Ruhestand

Einstellungen:
Jutta Stech, Verwaltungsangestellte
Claudia Niesler, Verwaltungsangestellte
Joachim Mahler, Druckerei
Agostino Portera, Angestellter, Interkult. Pädagogik (ABM)
Karl Niegisch, Angestellter, Spielothek (ABM)
Silvia Küchler, Auszubildende
Marianne Flamm, Auszubildende

Gastprofessur:
Prof. Robert Brady, DeLand, Florida/USA im Fach Philosophie

Kleine Meldungen

Fortbildung in Südtiro

In Burgeis, Südtirol, veranstaltete die Pädagogische Hochschule Freiburg unter der Leitung von Prof. Klaus Kramer im Februar 1988 bereits zum dritten Mal eine Fortbildungswoche für Tanz und Bewegungsausdruck. 25 Pädagogen aus Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg und erstmals auch 7 Lehrer aus Südtirol beschäftigten sich mit Ausdrucksbewegung unter anderem auch in Kindertänzen.

»Les Mononstres«

Die Theatergruppe des Faches Französisch der Pädagogischen Hochschule Freiburg, »Les Mononstres«, unter der Leitung von Prof. Rattunde nahm im Mai 1988 mit dem Stück von Jean Anouilh «L'ALOUETTE« am 5. Internationalen Amateurtheatertreffen in französischer Sprache im Institut Français Mainz teil.

Aus dem Fach Physik

Auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP) an der Universität Münster wurde Prof. Dr. Rainer Götz erneut zum Sprecher des Vorstandes für zwei weitere Jahre gewählt. Die viertägige Zusammenkunft mit dem Leitthema »Unterrichtsformen im Chemie- und Physikunterricht« wurde von ca. 200 Teilnehmern, unter ihnen erstmalig auch Gäste aus Afrika und China, besucht. Die organsatorische Vorbereitung lag in Zusammenarbeit mit der örtlichen Tagesleitung in den Händen von Ak. Rat Dr. Klaus Hartmut Wiebel, dem Geschäftsführer der GDCP.

Fortbildungstag des MNU-Landesverbandes

Der Deutsche Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU-Landesverband Baden-Württemberg) führte seine jährliche Fortbildungstagung diesmal in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Südbaden am 28. 9. 1988 durch. Die zwei Plenarvorträge am Vormittag beschäftigten sich mit »Aids« aus virologischer und mathematik-statistischer Sicht. Fachliche und fachdidaktische Themen wurden am Nachmittag von Referenten aus Schule, Pädagogischer Hochschule und Universität behandelt. Neben den Vorträgen fand die gut beschickte Ausstellung der Verlage und Gerätehersteller reges Interesse. Der Einladung waren ca. 150 Fachlehrer, vorwiegend aus den Gymnasien, aber auch aus allen anderen Schularten gefolgt, an den Plenarvorträgen nahmen zusätzlich ca. 150 Schüler aus Freiburger Gymnasien teil. Die Tagungsleitung, gemeinsam mit einem Vorbereitungskomitee, hatten Gymn. Prof. Dr. Herbert Eggs und Prof. Dr. Rainer Götz.

Geographenkongreß in Sydney

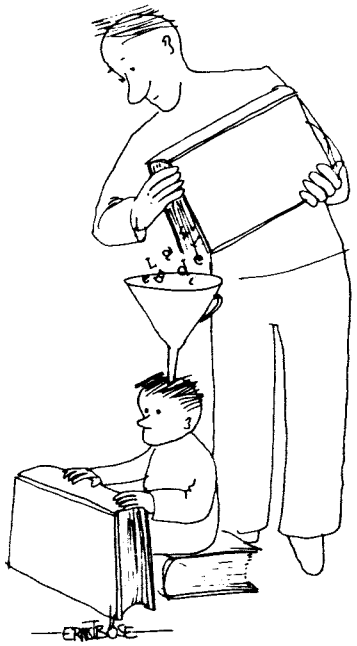
Während ihres Kongresses in Sydney im August 1988 wählte die Generalversammlung der Internationalen Geographischen Union Professor Dr. Hartwig Haubrich zum Vorsitzenden der Kommission »Geographical Education«. Die Kommission besteht aus ca. 400 Professoren für Geographie und ihre Didaktik von Hochschulen und Universitäten aus 80 Ländern. Die pädagogischen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten der Geographiedidaktik beziehen sich auf die Bereiche Natur- bzw. Umwelterziehung, Wahrnehmung von Ländern und Völkern bzw. internationale Verständigung und Friedenserziehung, regionale und internationale Identität bzw. Heimaterziehung, sozialräumliche Disparitäten bzw. multikulturelle und politische Erziehung, internationale Arbeitsteilung bzw. Solidarität mit der Dritten Welt. Diese Gebiete werden jeweils von einzelnen international zusammengesetzten Forschungsteams erarbeitet. Dabei dient die Kooperation mit Institutionen und Vereinigungen wie z. B. UNESCO, European Council, International Council of Scientific Unions und European Geography Teachers Association der Stärkung der Internationalen Bedeutung und Wirksamkeit der Kommission.

Fortbildungskurs für Ausbilder und Lehrbeauftragte

In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg veranstaltete die Stadtverwaltung Freiburg einen Fortbildungskurs, der vom 5. bis 7. Oktober 1988 mit Prof. Dr. Werner à Brassard und Dipl.-Päd. Ak. Rat Josef Schneider durchgeführt wurde. Der Kompaktkurs beschäftigte sich u. a. mit Methoden, Formen und Planung des Unterrichts. Auf der Basis von praktischen Übungen, Referaten und Diskussionen wurden spezifische Probleme der Ausbildung in unterschiedlichen Bereichen der Stadtverwaltung erarbeitet. Eine Vertiefung der Studien erfolgt durch einen Microteaching-Kurs vom 22. bis 24. Februar 1989.

Gäste aus Polen

Vom 9. bis 13. Oktober 1988 besuchten Prof. Dr. Rybicki, Rektor der Pädagogischen Hochschule Slupsk (Polen), und der Altrektor Prof. Dr. Czarnik die Pädagogische Hochschule Freiburg. Neben der Wahrnehmung eines ausführlichen Programms referierten beide in einer öffentlichen Informationsveranstaltung über Lehrerbildung und Schulsystem in Polen. Dieser Besuch war ein weiterer Schritt auf dem Weg zur angestrebten Aufnahme einer Partnerschaft mit der Pädagogischen Hochschule Slupsk.



Aus der Ausstellung zum Grundschultag