

2013/2





Editorial

Bologna ist in aller Munde. Aber, was war das denn gleich noch einmal - Bologna? Richtig: Am 19. Juni 1999 trafen sich Politikerinnen und Politiker aus dem Europäischen Raum, um ein dreigliedriges System zur Bildung und universitären Ausbildung zu schaffen (Bachelor - Master - Promotion). Ziel war die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und die Förderung der Mobilität. Es handelt sich bis heute um eine freiwillige Verpflichtung der EU-Mitgliedsstaaten und anderer, assoziierter europäischer Staaten. Dass dies so ist, beschreibt auch Ulrich Druwe in seinem Beitrag "Die Umsetzung der Bologna-Reform in der Lehrerbildung" und berichtet von den verschiedenen Varianten in den Bundesländern. Er weiß aber auch vom "Freiburger Modell" zu berichten, das ein Erfolgsmodell der (Sekundar-)Lehrer/innenbildung werden und Freiburg in den nächsten Jahren zu einer alle Lehrämter umfassenden Hochburg der profilierten Lehramtsausbildung in Deutschland entwickeln könnte.

Die aktuelle Studie "Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden", durchgeführt vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel im Auftrag der HRK, zeigt, dass die Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Mobilität als weitgehend umgesetzt gelten, Matthias Hutz hingegen berichtet in seinem Beitrag "Auslandsmobilität", dass sich Bologna auch zur Mobilitätsbremse entwickelt hat und geht auf diesen Widerspruch ein.

Die Studie veröffentlicht aber auch Zahlen über die Unzufriedenheit mit der Einführung der Bachelor-/Master-Struktur. Diese kritische Sicht auf "Bologna" teilen auch Albert Scherr ("Die Hochschule als Lehr-/Lern-Fabrik"), Uwe H. Bittlingmayer, Florian Weitkämper ("Bologna und die Ausdehnung bürokratischer Dimension") und Matthias Schweizer ("Der Bologna-Prozess und seine soziale Dimension").

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden bereits zahlreiche Bachelor-Master-Programme umgesetzt. Darüber wissen die Studiengangsverantwortlichen zu berichten: für den Integrierten Studiengang mit seiner Sonderstellung (Verena Bodenbender), für die Gesundheitspädagogik (Eva Maria Bitzer, Udo Ritterbach, Markus Wirtz), für die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge (Thomas Fuhr, Christine Riegel), für den Bereich "Frühe Bildung" (Petra Gretsch, Gerald Wittmann) und für "Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache" (Hans-Werner Huneke, Gabriele Kniffka), für die Bildungspsychologie (Christoph Mischo, Sabine Peucker) und abschließend für die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen (Jana Krüger, Andy Richter).

Und: Der Bologna-Prozess wirkt sich auch in Bereiche aus, an die nicht zwingend gedacht worden ist. Karin Melloni schreibt beispielsweise über die "Auswirkungen" auf die Bibliothek und die mit Bologna einhergehenden Veränderungen. Alexandra Feiks, Anja Jäger, Marit Krötschel, Katrin Steiner und Eva Maria Bitzer sehen den Bologna-Prozess als Auslöser für partizipative Gesundheitsförderung und berichten über das Projekt "Studentische Lernplätze".

Der zweite Teil des Heftes bietet Informationen zu Lehre und Forschung, zu Campus und darüber hinaus sowie weitere spannende Ereignisse an der Hochschule, wie z.B. nationale und internationale Tagungen. Zum Girls' und Boys' Day kamen wieder Schüler/innen von Realschulen und Gymnasien, um mögliche Studienangebote kennenzulernen und schon einmal ein bisschen Hochschulluft zu schnuppern; gleiches taten Gymnasiast/innen beim Schnupperstudium. Auch der internationale Austausch war rege: Kolleginnen und Kollegen waren in Tadschikistan und Russland; Arabien war zu Gast an unserer Hochschule. Es wurden innovative Seminare und Projekte angeboten und Theater gespielt ... – auf unterschiedlichsten Bühnen.

Die Redaktion

Der Bologna-Prozess und seine Folgen

31

33

Bologna und Bibliothek

Die Vermittlung von Informationskompetenz

Das Projekt "Studentische Lernplätze"

Der Bologna-Prozess als Auslöser für partizipative Gesundheitsförderung

Editorial 4 Die Umsetzung der Bologna-Reform in der Lehrer/innenbildung Ulrich Druwe Unterschiedliche Varianten in den Bundesländern Auslandsmobilität und der Bologna-Prozess Matthias Hutz Erwartungen noch nicht erfüllt 9 Die Hochschule als Lehr-/Lern-Fabrik Albert Scherr Organisationssoziologische Beobachtungen zum Bologna-Prozess Bologna und die Ausdehnung bürokratischer Herrschaft Uwe H. Bittlingmayer 12 Ein kritischer Diskurs Florian Weitkämper 14 Der Bologna-Prozess und seine soziale Dimension Matthias Schweizer Aus studentischer Sicht Ulrich Druwe 17 Das Freiburger Modell der (Sekundar-)Lehrer/innenbildung Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule Verena Bodenbender 19 Ein Master für das Grundschullehramt Im Integrierten Studiengang ist dies bereits Realität 20 Gesundheitspädagogik Eva Maria Bitzer · Udo Ritterbach Viel passiert auf dem Weg zum Upgrade Level 3.1 Markus Wirtz 22 Jenseits der Lehramtsausbildung Christine Riegel · Thomas Fuhr Erziehungswissenschaftliche Studiengänge Albert Scherr 23 Erste Absolventinnen und Absolventen - stetige Weiterentwicklung Petra Gretsch · Gerald Wittmann Der BA Frühe Bildung Hans-Werner Huneke · Gabriele Kniffka 25 Bedarfsgerechte Studienprofile BA und MA Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache 27 Bologna und Bildungspsychologie Christoph Mischo · Sabine Peucker Anforderungen und Lösungen im MA Bildungspsychologie 29 Berufsschullehrerausbildung Jana Krüger · Andy Richter Struktur und Entwicklung eines erfolgreichen Kooperationsmodells mit der Hochschule Offenburg

Eva Maria Bitzer

Alexandra Feiks · Anja Jäger

Marit Krötschel · Katrin Steiner

Karin Melloni

Forschung · Lehre · Campus

Hoch	schule	
36	Transformative Learning meets Bildung Ein Kongressbericht	Thomas Fuhr · Annekathrin Jäkle
37	Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur Ein Tagungsbericht	Petra Gretsch · Constanze Werth
38	Das Projekt VorBild 2 Ein Tagungsbericht	Uwe H. Bittlingmayer
39	MINT für Mädchen – Grundschulpädagogik für Jungen Geschlechterorientierte Erweiterung der Zukunftsperspektiven von Jugendlichen	Martina von Gehlen · Yvonne Baum
41	Schnupperstudium Abiturient/innen lernen die Hochschule kennen	Verena Bodenbender
Lehre	und Forschung	
42	Modernisierung der Lehrer/innenbildung in Tadschikistan Hochschule leistet Beitrag im EU-Projekt <i>ProTraining</i>	Hans-Werner Huneke
44	Quo vadis DaF/DaZ in Russland und Deutschland? Zukunft gemeinsam gestalten	Luisa Echeverría · Natalia Hahn Christina Hofmann · Monika Löffler Anna Lupandina
46	ReflAct! Interview mit Carina Utz und Lisa Wenzel	Helga Epp
Camp	us und darüber hinaus	
50	E-Inclusion praktisch EU-Projekt COMAPP eröffnet neue Perspektiven für kreative Medienarbeit	Traudel Günnel
51	Arabien zu Gast an der Hochschule Zur Ausstellungseröffnung	Bernd Feininger
53	Getrennt oder zusammen – Ensemble ou séparément Auf die Bühne gebracht: 50 Jahre Frankreich-Deutschland: eine Liaison?	Micha Fleiner
54	Wissen. Staunen. Mitmachen. Freiburger Wissenschaftmarkt 2013	Helga Epp
Perso	nalia · Porträts · Würdigungen	
56	Traudel Günnel und Tatjana Jesch Die Eine geht, die Andere kommt! Wechsel im Amt der Gleichstellungsbeauftragten	Helga Epp
58	Zum Abschied von Alfred Holzbrecher	Katrin Lohrmann · Hans-Georg Kotthoff

Thema des nächsten Heftes: Internationale Projekte: Miteinander forschen und arbeiten – voneinander lernen

Die Umsetzung der Bologna-Reform in der Lehrer/innenbildung

Unterschiedliche Varianten in den Bundesländern

Ulrich Druwe

it der Bologna-Reform kam es in Deutschland zu einer lebhaften Debatte, ob auch die Staatsexamensstudiengänge (Lehrämter, Rechtswissenschaften und Medizin) umgestellt werden sollten. Die Jurist/innen und Mediziner/innen legten in langen Berichten dar, dass ihre Studiengänge keiner Reform bedürften – und das war wirklich ernst gemeint.

Noch im Jahre 2005 hatten der Deutsche Lehrerverband und die Fakultätentage bekräftigt, dass das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums erhalten bleiben müsse. Die Mehrzahl der in der Lehrerausbildung Tätigen in Süddeutschland steht den Bachelor- und Mastergraden nach wie vor ambivalent gegenüber. Gründe dafür sind beispielsweise bei dem nicht direkt möglichen Übergang zwischen Bachelor und Master zu suchen - dieser ist selektiv zu gestalten, da die Kultusministerkonferenz (KMK) den Bachelor als den Regelabschluss an allen Hochschulen festgelegt hat - oder beim Thema "Berufsbefähigung des Lehramtsbachelors" - oder in der Frage, für welche Berufsfelder ein solcher Abschluss qualifiziere.

Rahmen

Dennoch wurden in verschiedenen Bundesländern Lehramtsstudiengänge zügig auf die gestufte Studienstruktur umgestellt. Daher beschloss die KMK am 12.6.2008 einen Rahmen für die Umstellung. Demnach soll das Lehramt mindestens aus einem dreijährigen Bachelor und einem zweijährigen Master bestehen, auf den jedoch 60 Kreditpunkte (KP) aus dem Vorbereitungsdienst angerechnet werden können (aber nicht müssen). Umgerechnet bedeutet dies, dass jedes Lehramtsstudium an den Hochschulen mindestens vier und maximal fünf Jahre dauert. Ausnahmen hiervor gibt es für künstlerische Studien-

fachkombinationen (Kunst und Musik), in denen das Studium bis zu maximal sechs Jahren dauern kann.

Darüber hinaus wurden in den sog. Quedlinburger Beschlüssen vom 2.6.2005 folgende weiteren Rahmenbedingungen für die Lehrerbildung vereinbart: Das Lehramtsstudium ist ein integratives Studium von mindestens zwei (Schul-)Fächern, den Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien in der Bachelor- und der Masterphase.

Hieraus ergibt sich zwingend, dass es in Deutschland nicht möglich ist, einen konsekutiven Lehramtsstudiengang akkreditiert zu bekommen, der im Bachelor "nur" ein auf zwei Schulfächer bezogenes fachwissenschaftliches Studium beinhaltet und erst im Master den Professionsbezug herstellt, wie sich dies insbesondere Vertreter/innen der Universitäten wünschen.

Baden-Württemberg hat allerdings ein solches Modell als Pilotprojekt in einem zentralen Mangelfach akzeptiert: Die Pädagogische Hochschule Freiburg entwickelte in Kooperation mit der Universität Konstanz einen Master-Lehramtsstudiengang im Hauptfach Physik (Nebenfächer Mathematik oder Informatik). Auf einem rein fachwissenschaftlich ausgerichteten B.Sc. in Physik folgt ein professionsorientierter Master of Education. Die Federführung liegt in Freiburg bei Silke Mikelskis-Seifert, Physik.

Weitere KMK-Festlegungen zum Lehramt lauten:

- Das Studium richtet sich an den KMK-Standards in den (Schul-)Fächern (KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.9.2010) und den Bildungswissenschaften (KMK-Beschluss 16.12.2004) aus.
- Die Akkreditierung der Studiengänge ist zwingend notwendig. Bei der Akkreditierung wirkt immer ein Vertreter/eine Vertreterin der für das Schulwesen obersten Landesbehörde mit.

- An die Studienphase schließt sich das Referendariat (Umfang mindestens 12 bis maximal 24 Monate) an.

Aktuell sehen die Studienstrukturen im allgemeinbildenden Lehramt (Grundschule, Sekundarstufe, Gymnasium) in der Bundesrepublik Deutschland wie folgt aus:

- Bachelor-Master-Lehrämter weisen die Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, also acht Bundesländer, auf;
- Staatsexamensstudiengänge finden sich nach wie vor bzw. wieder in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, also in sechs Bundesländern;
- in Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es (je nach Universität) sowohl die Bachelor-Master-Struktur als auch das Staatsexamen.

Umsetzung

Die umgesetzten Varianten in der Lehrerbildung sind recht unterschiedlich. Der extremste Fall findet sich in Bremen, wo die Grundschullehrerbildung als reines Bachelorstudium angeboten wird, was eindeutig gegen die KMK-Beschlüsse verstößt. Ansonsten unterscheiden sich die Lehrämter formal in einer unterschiedlichen Länge des Masters und bei den Studienfächern vor allem inhaltlich.

Eine einheitliche Studiendauer von fünf Jahren für *alle* Lehrämter haben die Bundesländer Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen festgelegt. Letzteres schlug die sog. Baumert-Kommission im September 2012 auch für Berlin und jetzt im März 2013 für Baden-Württemberg vor.

Das Hamburger Konzept sieht folgende Lehrämter vor:

- Lehramt an der Primar- und Sekundarstufe I, Lehramt an Gymnasien, Lehramt



an Sonderschulen und Lehramt an beruflichen Schulen.

Es sind jeweils zwei Fächer (à 85 Kreditpunkte) und Bildungswissenschaften (inklusive Fachdidaktiken, die an der Fakultät für Erziehungswissenschaft verortet sind, 70 KP) zu studieren; der Umfang der Schulpraxis beträgt 30 KP.

In Niedersachsen kann man folgende Lehrämter – jeweils zwei schulrelevante Fächer – studieren:

- Lehramt an Grund und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien, an Beruflichen Schulen, an Sonderschulen.

In den Lehrämtern GHR sind in den Schulfächern je 60 KP zu absolvieren, davon 25% Fachdidaktik; die Bildungswissenschaften weisen 60 KP auf. Im gymnasialen Lehramt sind in den Schulfächern 95 KP, davon 20% Fachdidaktik sowie 45 KP in den Bildungswissenschaften zu erbringen.

In Nordrhein-Westfalen studiert man zwei Schulfächer, wobei ein Fach auch ein Studienschwerpunkt der Sonderpädagogik sein kann. Abschlüsse können erfolgen in: - Lehramt an Grundschulen, an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs.

Die Kreditpunkte verteilen sich im Grundschulstudiengang auf 67 KP pro Fach und 51 KP in den Bildungswissenschaften, im Studiengang Haupt-, Real- und Gesamtschule auf 80 KP pro Fach inklusive Fachdidaktik und 68 KP in den Bildungswissenschaften. Im gymnasialen Lehramt sind 100 KP pro Fach inklusive Fachdidaktik sowie 28 KP in den Bildungswissenschaften zu erarbeiten.

Baden-Württemberg

Die grün-rote Landesregierung Baden-Württembergs hatte in ihrem Koalitionsvertrag 2011 vereinbart, die Lehramtsstudiengänge ebenfalls auf die Bachelor-Master-Struktur umzustellen. In ihrer Rede zur Eröffnung des Akademischen Jahres 2012/2013 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat Wissenschaftsministerin Theresia Bauer präzisiert, dass dies zum Wintersemester 2015/16 umgesetzt werden soll. Die vom Land eingesetzte Expertenkommission hat am 23.3.2013 hierfür Empfehlungen vorgelegt. Demnach soll

es zukünftig folgende drei Bachelor-Master-Lehramtsstudiengänge geben: Grundschule; Sekundarschule; Berufsschule.

Aufgehoben werden soll das Lehramt Sonderpädagogik; die Sonderpädagogik soll in alle Lehrämter als Fach integriert werden. Alle drei Studiengänge bestehen aus einem sechssemestrigen Bachelor und einem viersemestrigen Master.

Das Lehramt an Grundschulen – ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen – orientiert sich am Klassenlehrerprinzip, weshalb die Fächer Deutsch und Mathematik von allen Studierenden absolviert werden müssen. Hinzu kommt ein drittes Fach (Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Musik, Kunst, Sport, Fremdsprache, Religion), welches auch ein Studienschwerpunkt der Sonderpädagogik sein kann.

Das Lehramt an Sekundarschulen besteht aus einem BA oder B.Sc, der an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten absolviert werden kann (vgl. Expertenbericht S. 571). Der Master of Education wird dagegen von beiden Institutionen gemeinsamausgerichtet. Studiert werden zwei Fächer, wovon eines auch wieder ein Studienschwerpunkt der Sonderpädagogik sein kann. "Die Masterstudiengänge müssen der Komplexität von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ausbildung Rechnung tragen und zugleich den Anforderungen, die an die Vorbereitung und Durchführung eines Praxissemesters [dies soll erst im Master erfolgen, UD] gestellt werden, entsprechen. Daher bedarf es [...] einer hochschulübergreifenden Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit klaren Verantwortlichkeiten, ausgewiesenen Entscheidungskompetenzen und verlässlichen Ressourcen [...]" (Expertenbericht S. 57).

Hintergrund der zuletzt genannten Empfehlungen sind die Erkenntnisse der Expert/innen, dass zwar einerseits Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften den Kern der Lehrerbildung darstellen, andererseits Fachwissenschaften nicht mit Schulfächern gleichzusetzen sind und schon gar nicht die Fachdidaktik ersetzen können. Deshalb weisen die Expert/innen deutlich darauf hin, in einem Lehramtsstudium einen Berufsfeldbezug herzustellen, der im Moment im gymnasi-

alen Lehramt "in der Regel nicht oder allenfalls am Rande" vorhanden ist (vgl. Expertenbericht S. 40). Zudem machen sie sehr deutlich, dass die genannten drei Bereiche an den Hochschulen als forschungsfähige Disziplinen vertreten sein müssen, was an den Universitäten weder für die Fachdidaktiken noch die Bildungswissenschaften der Fall ist (vgl. Expertenbericht S. 42).

Diese Vorschläge sollen nun breit diskutiert und dann zügig umgesetzt werden. Wichtig wäre es vor allem, das neue Sekundarlehramt stärker zu profilieren, d.h. unterschiedliche Schwerpunkte etwa in Bezug auf die Stufe (Sek. I oder II) oder in diagnostisch-fördernden Bereichen zuzulassen. Ziel müsste es sein, in den Schulen Lehrkräfte-Teams bilden zu können, die auf die verschiedenen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft adäquat eingehen können.

Anmerkung

1) mwk.baden-wuerttemberg.de/service/pressemitteilungen/presse-detailseite/expertenkommissionzur-lehrerbildung-legt-empfehlungen-vor

Auslandsmobilität und der Bologna-Prozess

Erwartungen noch nicht erfüllt

Matthias Hutz

inen Bachelor-Abschluss in Freiburg, ein Master-Studium in Dublin und ein Promotionsstudium in Kopenhagen: So oder so ähnlich sollte eine mögliche Studienlaufbahn nach der Bologna-Reform aussehen. Eines der zentralen Anliegen der Bologna-Erklärung vom 19.6.1999, die von zunächst 29 europäischen Bildungsminister/innen unterzeichnet wurde, war die Förderung der Auslandsmobilität der Studierenden auf dem angestrebten Weg zu einem einheitlichen europäischen Hochschulraum.

Auf der Konferenz in Leuven 2009 wurde das konkrete Ziel formuliert, dass bis zum Jahr 2020 möglichst 20 % der europäischen Studierenden ein Auslandssemester an einer Hochschule absolvieren sollten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat sich sogar zum Ziel gesetzt, dass mindestens 50 % der deutschen Studierenden einen studienbezogenen Aufenthalt – sei es ein Studium, ein studienbezogenes Praktikum oder einen Sprachkurs – im Ausland absolvieren sollen.

Für den allseits geäußerten Wunsch nach Auslandsmobilität gibt es vielfältige Gründe: Da internationale Beziehungen in der Wissenschaft bzw. im Arbeitsleben immer bedeutsamer werden, eröffnen Auslandsaufenthalte bessere Chancen in einer globalisierten Arbeitswelt. Durch den Ausbau der Hochschulkooperation auf europäischer Ebene verspricht man sich aus politischer Sicht natürlich auch eine integrierende Wirkung für Europa, aber auch eine Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung und Forschung. Darüber hinaus ermöglicht ein Auslandsaufenthalt den Studierenden, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Beliebte Ziele für den Auslandsaufenthalt sind bei deutschen Studierenden weiterhin die englischsprachigen Länder. Rund zwei Drittel der Studierenden absolvierten laut einer Studie des Hochschulinformationssystems (HIS) von 2009 einen oder mehrere Auslandsaufenthalte in Westeuropa. Weitere 12 % der betreffenden Studierenden haben sich in den USA und Kanada aufgehalten und lediglich 11 % in Osteuropa.

Erfolgsgeschichte oder Mobilitätsbremse?

Knapp fünfzehn Jahre nach Beginn der Bologna-Reform stellt sich die Frage, wie sich die Mobilität der deutschen Bachelorund Masterstudierenden entwickelt und ob die Umstellung auf diese Studiengänge die Mobilität der deutschen Studierenden eher gefördert oder behindert hat. Insbesondere an dieser Frage scheiden sich die Geister: Für einige ist der Bologna-Prozess auch in dieser Hinsicht eine große Erfolgsgeschichte, andere sehen in den beschlossenen Reformen jedoch eher eine Mobilitätsbremse.

Einerseits belegen diverse Studien (z.B. der Datenreport "Wissenschaft Weltoffen 2012" des DAAD oder die HIS-Studie von 2011), dass die Zahl der deutschen Studierenden seit 2000 kontinuierlich gestiegen ist und auch die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende gleichermaßen zugenommen hat. Andererseits legen manche Studien und Umfragen auch den Schluss nahe, dass die Auslandsmobilität seit Einführung der Bachelor- und Master-Abschlüsse de facto gesunken ist, was z.T. als Versagen des Bologna-Prozesses in einem Kernbereich gedeutet wird. Wie kommt es zu diesem scheinbaren Widerspruch?

Unbestritten ist, dass die Auslandsmobilität der deutschen Studierenden im europäischen Vergleich insgesamt auf einem hohen Niveau ist. Laut der OECD-Studie "Education at a glance 2010" belegen die deutschen Studierenden in Europa einen Spitzenplatz hinsichtlich ihrer Mobilität.

In den letzten 40 Jahren ist es gelungen, sowohl den prozentualen Anteil als auch die Gesamtzahl der deutschen Studierenden, die über studienbezogene Auslandserfahrung verfügen, deutlich zu erhöhen. Während dies Anfang der 1970er Jahre lediglich bei 3 % der Studierenden der Fall war, lag dieser Anteil im Jahr 2011 bei bemerkenswerten 25 % (vgl. HIS-Studie von 2011). Vor allem in den 80er und 90er Jahren kam es zu einer enormen Steigerung der Zahlen. Ausschlaggebend hierfür waren u.a. die Etablierung der Akademischen Auslandsämter, die Einrichtung zahlreicher bilateraler Austauschprogramme sowie die günstigen Studienbedingungen in den traditionellen Magister- bzw. Diplom-Studiengängen. Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends stagnierte die Auslandsmobilität jedoch, wenn auch auf hohem Niveau.

Die aktuell weiterhin hohen Zahlen sind etwas trügerisch, denn sie sind vor allem auf das gestiegene Mobilitätsniveau in den "traditionellen" Diplom- und Magisterstudiengängen zurückzuführen, die zum Zeitpunkt der Erhebungen immer noch die Mehrheit der Studierenden stellten. Laut der umfassenden HIS-Studie von 2011, in der Studierende zu studienbezogenen Aufenthalten befragt wurden, zeigte sich, dass im Vergleich zur Vorgängerstudie von 2009 der Anteil der "auslandserfahrenen" Studierenden leicht rückläufig war (von 26 % auf 25 %). Insbesondere die Auslandsmobilität der Bachelorstudierenden stagniert bzw. ist in manchen Fächergruppen rückläufig. Nur bei den Fachhochschulen, die oftmals ein Praxissemester vorgesehen haben, das auch als Auslandsphase genutzt werden kann, war eine deutliche Steigerung zu verzeichnen – bei den Universitäten war dies nicht der Fall.

Zwischen den Fächergruppen zeigen sich hinsichtlich der Auslandsmobilität bemerkenswerte Unterschiede: Während in den wirtschaftswissenschaftlichen Studien-



gängen ein deutlicher Zuwachs verzeichnet werden kann (von 25 % 2007 auf 32 % 2011), ist sie in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaft (von 23 % auf nur noch 17 %) und in den Sprach- und Kulturwissenschaften (von 37 % auf 31 %) deutlich zurückgegangen. Ein genereller Abwärtstrend wird auch insgesamt in den Lehramtsstudiengängen offenkundig.

Mit dem weiteren Rückgang der "alten" Diplom- und Magisterstudiengänge und dem stetigen Zuwachs an Bachelorstudierenden kann daher davon ausgegangen werden, dass die Auslandsmobilität weiter zurückgehen könnte. Mitverantwortlich für die geringe Auslandsmobilität in den universitären Bachelorstudiengängen sind laut einer umfassenden Erhebung unter mehr als 12.000 Studierenden (www. bolognaumfrage.de) insbesondere die folgenden Faktoren:

1) Die kurze Studiendauer und die starke Strukturierung der Bachelorstudiengänge lässt nur sehr wenig Raum für die Realisierung von Auslandsaufenthalten. Der "Zeitverlust" durch einen Auslandsaufenthalt lässt sich angesichts gedrängter Curricula oftmals nicht mehr kompensieren.

2) Als weitere Hürde werden von den Bachelorstudierenden Finanzierungsschwierigkeiten genannt, z.T. auch bedingt durch hohe Studiengebühren (z.B. in den englischsprachigen Ländern).

3) Auch die mangelnde Unterstützung durch die Heimathochschule – insbesondere bei der Anerkennung von Studienleistungen – wird trotz der Lissabon-Konvention von 2007, die die Anerkennungspraxis verbindlich regelte, als Hindernis erlebt.

Die schwierige Vereinbarkeit eines Auslandsstudiums mit den Vorgaben und Anforderungen des Studienganges wird von den Studierenden als Haupthindernis wahrgenommen. Die Bachelorstudiengänge weisen oftmals gedrängte Curricula, aber keine "Mobilitätsfenster" auf. Stattdessen wird an starren Regelstudienzeiten und einem linearen Studienablauf festgehalten. Ca. drei Viertel aller BA-Studiengänge haben eine Regelstudienzeit von sechs Semestern, und ungefähr ebenso viele MA-Studiengänge weisen eine Regelstudienzeit von vier Semestern auf. Insbesondere der sechssemestrige Bachelor scheint jedoch die Auslandsmobilität zu erschweren, so dass ein Auslandsaufenthalt inzwischen vermehrt erst nach dem Bachelorstudium verwirklicht wird, was dem ursprünglichen Gedanken, dass ein Auslandsstudium ein konstitutives Element des Bachelorstudiums sein sollte, zuwider läuft.

Konsequenzen für die geplante Umstellung

Die vergleichsweise späte Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelorund Masterstudiengänge in Baden-Württemberg bietet die Chance, aus den Erfahrungen bereits existierender Studiengänge zu lernen und Fehlkonstruktionen bei der curricularen Gestaltung zu vermeiden. Das Fazit der HIS-Studie lautet im Wesentlichen, dass ohne stärkere unmittelbare Integration der Auslandsmobilität ins Studium keine Erhöhung des Anteils an auslandserfahrenen Studierenden im Bachelorstudium erreicht werden kann. Der positive Effekt einer solchen Integration wird am Beispiel der Fachhochschulen sehr deutlich.

Daher sollte bei der Konzeption der geplanten Lehramtsstudiengänge – insbesondere natürlich auch in den Fremdsprachen – von vornherein darauf geachtet werden, dass bereits im Bachelorstudium "Mobilitätsfenster" eingebaut werden, z.B. im vierten oder fünften Semester. Gerade für die Verbesserung der Zielsprachenkompetenz sind frühe Auslandsaufenthalte unerlässlich, von denen man im weiteren Verlauf des Studiums profitieren kann. Die Studieninhalte im zweiten oder dritten Studienjahr sollten nach Möglichkeit so flexibel gestaltet sein, dass Auslandsaufenthalte integriert werden können. Auch eine Flexibilisierung der Regelstudienzeit, die Vereinfachung der Anerkennungspraxis und die Vereinbarung von "Learning Agreements" vor einem Auslandsstudium würden die Attraktivität von studienbezogenen Auslandsaufenthalten erhöhen.

Fazit: Es erscheint offensichtlich, dass der Bologna-Prozess bzw. seine Umsetzung in Deutschland die Auslandsmobilität von Bachelor- und Masterstudierenden bislang nicht gefördert, sondern eher eingeschränkt hat. Entsprechenden (hochschul-) politischen Willen und Weitsicht bei der Gestaltung der Studienpläne vorausgesetzt, können Fehler bei der Umsetzung der Bologna-Reform aber durchaus korrigiert und Auslandsphasen im Studium verankert werden.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf. - Heublich, Ulrich; Schreiber, Jochen; Hutzsch, Christopher (2011): Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender. (HIS-Projektbericht, DAAD): http://www.go-out.de/imperia/md/content/go-out/entwicklung_auslandsmobilit__t_171111.pdf. - OECD-Studie "Education at a glance 2010": http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

Die Hochschule als Lehr-/Lern-Fabrik

Organisationssoziologische Beobachtungen zum Bologna-Prozess

Albert Scherr

in erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses ist die "Errichtung eines europäischen Hochschulraums" durch die "Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse [...] mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern" (Bologna-Erklärung 1999: 278). Inzwischen liegen zahlreiche Studien vor, die erhebliche Zweifel daran begründen, ob der Bologna-Prozess dieses und andere seiner Ziele, etwa das der Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden, tatsächlich erreicht hat (s. dazu etwa Banscherus u.a. 2010; Heublein u.a. 2009, Isserstedt u.a. 2010; Münch 2009).

Die einschlägigen Forschungsergebnisse sollen hier nicht erneut referiert werden (s. zusammenfassend Lange-Vester/ Teiwes-Krüger 2010: 635ff.). Vielmehr soll eine Einschätzung zu den Auswirkungen der Bologna-Reformen auf die Lehrund Lernsituation an der Pädagogischen Hochschule versucht werden. Dies vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die ich in nunmehr dreißig Jahren als Studierender, Doktorand, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Privatdozent und Professor an unterschiedlichen deutschen Hochschulen erwerben konnte. Es soll dabei keineswegs um eine romantisierende Verklärung der vermeintlich besseren alten Zeiten gehen, aber durchaus um die Benennung von Entwicklungen, die m. E. als Fehlentwicklungen zu bezeichnen sind. Der im Hinblick auf die Lehre ärgerlichste Sachverhalt lässt sich an folgender Beobachtung verdeutlichen: Nicht nur zu Zeiten meines eigenen Studiums in den späten 1970er Jahren, sondern auch noch vor wenigen Jahren an der Pädagogischen Hochschule konnten Lehrende und Studierende, jedenfalls im Diplomstudiengang

Pädagogik sich wechselseitig Folgendes unterstellen:

- Studierende konnten Lehrenden unterstellen, dass sie Themen anbieten, von deren aktueller Relevanz sie selbst überzeugt waren. Denn die Struktur der Studiengänge bot Lehrenden damit Möglichkeiten, weitgehend autonom über relevante Inhalte der Lehre zu entscheiden und damit sehr gute Bedingungen dafür, sich für gute und engagierte Lehre selbst zu motivieren.
- Lehrende konnten Studierenden unterstellen, dass sie, jedenfalls zu einem erheblichen Teil, deshalb an Veranstaltungen teilnehmen, weil sie das Thema der Veranstaltung und seine Gestaltung durch den/die jeweilige/n Lehrende/n interessiert. Denn der Anteil der - zweifellos unverzichtbaren – thematisch festgelegten Pflichtlehrveranstaltungen war gering; gleiches gilt für den Anteil der Veranstaltungen, bei denen Teilnahme erzwungen wurde, weil Leistungsnachweise zwingend waren. Damit waren gute Bedingungen für ein Studium gegeben, in dem Studierende auch ihre eigenen Lerninteressen entdecken, entwickeln und realisieren konnten.

Die Qualität des Studiums war unter diesen Bedingungen entscheidend von der Eigenverantwortlichkeit der Lehrenden und Lernenden abhängig. Denn diese institutionellen Rahmenbedingungen forderten von allen Beteiligten die Fähigkeit und Bereitschaft, mit relativ offenen Strukturen selbstständig und verantwortlich umzugehen, und damit - nebenbei bemerkt genau das, was in modernen Sektoren der Ökonomie als eine Kernqualifikation der Arbeitskräfte gilt. Eine Geschäftsgrundlage der alten Hochschule war entsprechend das Vertrauen in die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrenden und Lernenden, die erheblichen Freiheitsspielräume der Hochschule produktiv zu nutzen. Dass dieses Vertrauen von beiden Seiten missbraucht werden konnte, ist unstrittig, war aber meines Erachtens der Ausnahme-, nicht der Regelfall.

Nach Bologna

Seit der Umsetzung der Bologna-Reform an der Pädagogischen Hochschule stellt sich all dies anders dar. Die Hochschule ist kein Ort des zu erheblichen Teilen selbstbestimmten Lehrens und Lernens mehr, sondern ähnelt einer Lehr-/Lern-Fabrik, in der eine klar definierte Zahl von Absolvent/innen mit klar definierten, angeblich arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen, in möglichst kurzer Zeit und in einem standardisierten Verfahren erzeugt werden soll. Geschäftsgrundlage ist hier nicht mehr das organisierte Vertrauen, sondern das organisierte Misstrauen in Lehrende und Lernende, dessen Ausdruck unterschiedliche, mehr oder weniger effektive Kontrollinstrumente sind: umfangreiche formale Vorgaben für die Gestaltung von Studiengängen, die externe Akkreditierung und Re-Akkreditierung von Studiengängen, die Evaluation der Lehrenden und die Überprüfung ihrer Leistungen im Rahmen der Konkurrenz um Leistungszulagen sowie nicht zuletzt die nahezu durchgängige Kontrolle des Lernerfolgs der Studierenden durch zahlreiche Prüfungen.

Was sind die beobachtbaren Effekte hiervon? Gibt es wenigstens irgendwelche Indizien dafür, dass die Qualität des Studiums dadurch in irgendeiner Weise besser geworden ist? Dazu einige Hinweise:

- Die strukturellen Probleme der Pädagogischen Hochschule, d.h. vor allem: Fehlendes Personal in einigen Bereichen, insbesondere die geringe Zahl der Mittelbaustellen und die räumlichen Engpässe, sind von der Reform in keiner Weise berührt worden.
- Bei der Berufung von Professor/innen sowie bei der Gewährung von Leistungszulagen spielt die Qualität der Lehre nach wie vor eine nachrangige Rolle; vielmehr

hat sich das Gewicht von drittmittelfinanzierter Forschung und von Publikationen in Fachzeitschriften erhöht. Engagement in der Lehre ist insofern karriereschädlich. – Lehrenden aus dem Mittelbau wird ein Lehrdeputat von bis zu 18 SWS bei einer ganzen Stelle zugemutet; dies unter Bedingungen befristeter Stellen, d.h. unter dem Zwang, sich durch Forschung und Publikationen für nachfolgende Stellen zu qualifizieren.

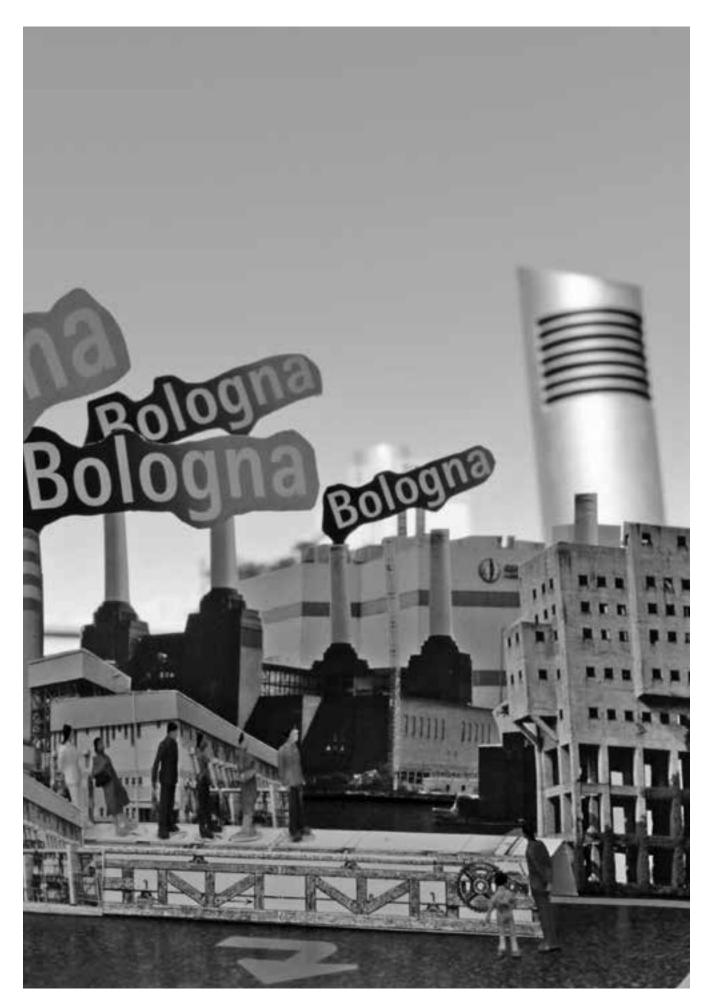
- Der Anteil von Prüfungen und administrativen Aufgaben an der Arbeitszeit von Professor/innen und Lehrenden aus dem Mittelbau (Durchführung und Verwaltung von Prüfungen, Akkreditierung von Studiengängen, Beantragung und Abrechnung von Drittmitteln) hat sich erhöht.
- Lehrende sind in ein feststehendes Raster von sich alle zwei Semester wiederholenden Veranstaltungen eingebunden, mit denen immer wieder erneut die gleichen Themen bearbeitet und die gleichen Kompetenzen erzeugt werden sollen. Es ist wenig wahrscheinlich, dass dies die Lehrmotivation steigert.
- Studierende werden, wie Schüler/innen in der traditionellen Schule, durch ein feststehendes Raster von Lehrveranstaltungen geleitet, das ihnen nur noch geringe Wahlmöglichkeiten zugesteht, zutraut und zumutet. An die Stelle eigenverantwortlichen Studierens tritt eine Beschulung, die durch Prüfungsverpflichtungen gerahmt ist.
- Dies verbindet sich mit einem Zeitregime, das unterstellt, Studierende könnten wie ein normaler Arbeitnehmer im Jahresdurchschnitt 40 Wochenstunden (abzüglich normaler Urlaubszeiten) für das Studium aufwenden. Wäre das faktisch tatsächlich der Fall, würde Bologna zeitliche Spielräume für ein eigenständiges Selbststudium ermöglichen. Tatsächlich aber ist ein erheblicher Teil der Studierenden an der Hochschule zur Eigenfinanzierung durch Erwerbstätigkeiten gezwungen, so dass das Studium sich auf den verschulten Pflichtanteil reduziert.

Aus der Organisationssoziologie kann nicht nur gelernt werden, dass keine Kontrolle perfekt sein kann und die Kosten von Kontrollbemühungen erheblich sind – Kontrollen, z.B. Evaluationen, sind zeitund personalaufwändig, wenn sie mehr sein sollen als bloße Kontrollfiktionen. Darüber hinaus erzeugen formale Organisationen ein Phänomen, das Niklas Luhmann in seiner klassischen Studie "brauchbare IIlegalität" nennt (Luhmann 1964: 304). D.h.: Je mehr Organisationen auf formale Regelungen setzen, umso mehr erfinden Mitarbeiter/innen trickreiche Verhaltensweisen, die es erlauben, trotz störender formaler Vorgaben produktiv zu sein. Insofern sollte man die Effekte von Bologna nicht überschätzen – die Realität einer Organisation ist keineswegs das bloße Abbild ihrer formalen Richtlinien. Ich tendiere deshalb zu der Einschätzung, dass man trotz der Auswirkungen des Bologna-Prozesses qualitativ gute Lehre leisten und Studierende beim engagierten Studieren unterstützen kann. Aber trotz Bologna, manchmal auch gegen Bologna, aber eben nicht wegen Bologna. Insofern lässt sich feststellen: Noch ist die Pädagogische Hochschule keine Lehr-/ Lern-Fabrik, in der Studierende in standardisierter Massenproduktion zu arbeitsmarkttauglichen Personen mit standardisierten Kompetenzen zugerichtet werden. Ganz lassen sich die Unterschiede zwischen der industriellen Produktion von Massenprodukten und einem Studium auch durch Bologna nicht nivellieren.

Aber eine Hochschule, in der die Ausbildung und Bildung der Studierenden im Zentrum steht, bräuchte eine andere Rahmung. Insbesondere erstens eine ausreichende Zahl an Stellen für wissenschaftliches Personal, dessen Aufgabe zentral in der Lehre besteht und das sich durch gute Lehre Chancen auf eine Dauerstelle erarbeiten kann. Und zweitens eine Stärkung der tatsächlichen, und nicht nur fiktionalen Möglichkeiten von Studierenden, sich mit Themen befassen zu können, die an eigene Lerninteressen anknüpfen und über ein bloßes Pflichtprogramm hinausgehen.

Literatur

Bologna-Erklärung. In: HRK (Hg.) (2005): Bologna-Reader. Bonn, S. 277-282. - Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Berlin. - Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Krüger, Christel (2012): Hochschulforschung. In: U. Bauer/U. Bittlingmayer/A. Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 629-645. - Banscherus, Ulf et al. (2010): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/M. - Heublein. Ulrich et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Hannover - Isserstedt, Wolfgang et al. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Berlin/Bonn. - Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Frankfurt/M.



Bologna und die Ausdehnung bürokratischer Herrschaft

Fin kritischer Diskurs

Uwe H. Bittlingmayer · Florian Weitkämper

er Bologna-Prozess ist seit seiner politischen Implementierung durch supranationale Institutionen in den nationalen Diskursen nahezu aller EU-Länder kritisch begleitet und bis heute umfassend diskutiert worden. Das Spektrum reicht von Positionen, die die Bologna-Reformen als konsequente Fortsetzung der 1968er-Reformen loben, weil mit den Talaren noch längst nicht der universitäre Muff verschwunden ist, bis hin zu Statements, die mit Bologna den völligen Abgesang universitärer Bildung und Reflexionsfähigkeit verbinden und als Projekt der Gegenaufklärung anprangern. Stellvertretend für viele, die bildungsbürgerliche Standards hochhalten, beklagt etwa der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann in seinem Bestseller "Theorie der Unbildung" (2008: 106): "Der Bachelor ist der Studienabschluss für Studienabbrecher."

Wahlweise sollen schulbildungsferne Gruppen, die es trotz des deutschen Schulsystems bis zur Hochschule schaffen, von Bologna profitieren, weil durch die starke Verschulung des Studiums mehr Orientierungswissen und Struktur angeboten wird, die denen zugute kommen sollen, die von Haus aus nicht über die soziale Magie des mitgebrachten kulturellen Kapitals verfügen. Andererseits sollen vor allem durch die Einführung des Bachelor-Abschlusses wegen unklarer Arbeitsmarktchancen vie-Ier Studienabschlüsse Abiturient/innen mit statusniedriger sozialer Herkunft (und Migrationshintergrund) in die Berufsausbildung getrieben und gerade von den Hochschulen ferngehalten werden (wie unklar die Schnittstelle zwischen BA-Abschlüssen und Arbeitsmärkten ist, zeigt ein Blick über Deutschland hinaus ins EU-Ausland). Wir können und wollen in diesem kurzen Beitrag hierzu nicht umfassend Stellung nehmen, sondern die Idee und Praxis des Bologna-Prozesses aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Autonomie universitärer Forschung und Lehre einerseits und bürokratischer Herrschaft im Verständnis Max Webers andererseits diskutieren.

Die Sinnhaftigkeit bürokratischer Herrschaft und ihr Expansionsdrang

Nach Max Weber (1972: 122) ist Herrschaft formal definiert als Chance, "für spezifische Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden" und damit konstitutiver Teil eines verlässlichen und stabilen Sozialgefüges. Die rationalste Art von Herrschaftsbeziehungen und -ausübungen sieht Weber in der bürokratischen Herrschaft: "Wenn die bureaukratische Verwaltung überall die ceteris paribus! - formal-technisch rationalste ist, so ist sie für die Bedürfnisse der Massenverwaltung (personalen oder sachlichen) heute schlechthin unentrinnbar. Man hat nur die Wahl zwischen .Bureaukratisierung' und "Dilettantisierung" [...]." (Ebd.: 128; Herv. im Org.)

Dabei gibt es nach Weber einen klaren Zusammenhang zwischen Kapitalismus und bürokratischer Herrschaft: "Der Bedarf nach stetiger, straffer, intensiver und kalkulierbarer Verwaltung, wie ihn der Kapitalismus [...] historisch geschaffen hat [...] bedingt diese Schicksalhaftigkeit der Bureaukratie als des Kerns jeder Massenverwaltung." (Ebd. 129; Herv. im Org.) Wenn es also einen mehr oder weniger direkten Zusammenhang gibt zwischen dem Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftsformation und dem Verwaltungsbedarf, dann müsste eine Intensivierung und Ausweitung des Kapitalismus - hier nur durch die Chiffren Deregulierung der Märkte, Globalisierung/Internationalisierung der Arbeitsteilung, neoliberale politische Steuerung - Weber zufolge zu einer nachweislichen Ausdehnung bürokratischer Herrschaft führen.

Die Überschneidung von ökonomischen Logiken und Verwaltungsprozessen

Der Bologna-Prozess basiert auf der Stärkung (nicht: Einführung) von marktund konkurrenzorientierten Funktionslogiken innerhalb des universitären Bildungssystems (Schultheis et al. 2008). Er schließt insofern passgenau an diese Intensivierung und Ausweitung des Kapitalismus an – so soll die europäische Union laut der Lissabon-Erklärung 2010 durch die Reform der Hochschulen zur "wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt" werden.

Im Zuge des Bologna-konformen Umbaus der Hochschulen erfolgen mehrere ineinandergreifende Prozesse: Erstens die Stärkung der (Rhetorik der) Autonomie der Hochschule, die sich u.a. in einer Asymmetrie des Autonomiezuwachses manifestiert: Von ehemals autonomen Professor/ innen hin zu einer autonome(re)n Hochschulleitung, die diese Autonomie in der Regel dokumentiert wissen will. Zweitens die Steigerung des Wettbewerbs und Qualitätsmanagements innerhalb der und unter den Universitäten, die sich in der Implementierung und Argumentation von Quasi-Märkten (vgl. auch Pongratz 2009) wie z.B. einer "Kundenorientierung" an nachwachsenden Studierenden und vor allem in der Steuerung der Mittelzuweisungen zeigt. Die permanente Erstellung von Rankings auf allen Ebenen verlangt umfassende Dokumentationen. Drittens wird die universitäre Lehre einer zunehmenden Reglementierung und Evaluation unterworfen (und gleichzeitig in ihrer übergreifenden Bedeutung gegenüber lukrativer Drittmittelforschung abgewertet). Viertens und übergreifend wird der Bologna-Prozess als top-down-strukturierte Reform mit wohl definierten Partizipationsfenstern organisiert (vgl. auch Radtke

2012). Alle vier Prozesse gehen mit einer deutlichen Ausdehnung von Verwaltungstätigkeiten einher, nicht zuletzt, weil die Erfüllung der Bologna-konformen Zielvorgaben für Forschung und Lehre kontrolliert und begleitet werden muss.

PH goes Bologna

Es gibt wenig Zweifel darüber, dass sich die bürokratische Herrschaft im Zuge verstärkter Marktorientierung ausgedehnt hat und die Autonomie der Dozent/innen eingeschränkt wurde - das lässt sich gesellschaftstheoretisch als Prozess der inneren Landnahme kapitalistischer Gesellschaften formulieren (klassisch Rosa Luxemburg, aktuell Klaus Dörre). Die Pädagogischen Hochschulen befinden sich in vielerlei Hinsicht mitten in diesen Prozessen. Erstens indem sich die Pädagogischen Hochschulen am Kampf um die Einwerbung von Drittmitteln, die selbst wieder zu einer Erhöhung der Bürokratisierung führt, beteiligen müssen, wollen sie die Unterfinanzierung durch Land und Bund ausgleichen. Zweitens durch die (gesetzlich angeordnete, aber mit erheblichem Spielraum versehene) Umstellung aller Studiengänge auf Bologna-Kriterien und das Spiel von Akkreditierung und Re-Akkreditierung. Das hat Konseguenzen: Zum Beispiel die Ausdehnung von Verwaltungs- und Dokumentationspflichten aller Dozent/innen und deren Einbindung in unterschiedliche top-down-strukturierte Vorgaben (z.B. kontinuierliche Erarbeitung von Positionspapieren oder Hochschulentwicklung durch SWOT-Verfahren) (u.a. Suchanek et al. 2012). Studierende, die derzeit ein Studium aufnehmen, erhalten Stundenpläne und (fast) alle Veranstaltungen müssen mit unterschiedlich gearteten Leistungsnachweisen (meist Portfolios) festgehalten und von Dozent/innen wieder bewertet werden - was zu einer Ausdehnung "geschäftsmä-Biger Rückmeldungen" führt.

Die Ausdehnung bürokratischer Herrschaft durch die Bologna-Reformen schlägt sich nicht zuletzt in der Personalstruktur der Hochschulverwaltung selbst nieder: Für jeden neu akkreditierten Studiengang wird eine 50-100 prozentige Koordinationsstelle geschaffen, die eine "bessere Studienberatung" darstellt (bspw. werden v.a. Fragen der Studierbarkeit von unterschiedlichen Veranstaltungen geklärt). Ebenfalls neu entstanden sind die Stabstelle Bologna und ausgedehntere Controlling-Abteilungen, deren Aufgaben u.a. die Vorbereitung auf Akkreditierung neuer Studiengänge, die Überprüfung der Einhaltung der neuen Lehramts-Prüfungsordnung und die Begleitung der ausgedehnteren Drittmittelforschungen an den Pädagogischen Hochschulen sind.

Bologna zwischen Protest und sozialem Wandel?

Bei so umfassenden und eingreifenden Veränderungen stellt sich die Frage, warum der Protest der in ihrer Autonomie eingeschränkten Professor/innen so leise ausfiel. Unsere - sicher nicht vollständige -Erklärung setzt wissenssoziologisch an. Das "TINA-Prinzip", das den Bologna-Prozess kontinuierlich begleitet, der konstruierte Sinn durch Performanz (vgl. auch Radtke 2012: 66) sowie die Partizipationsfiktionen, mit denen unterschiedliche Statusgruppen in die Bologna-Prozesse eingebunden wurden, sind sicher wichtige Erklärungsbausteine. Allerdings muss man sich klar machen, dass die aktuelle Zusammensetzung der Professorenschaft nicht mehr zwangsweise auf die Verteidigung bildungsbürgerlicher Autonomiekonstruktionen und Lebensstile programmiert ist. Denn zum einen sind unter den Professor/innen seit der Bildungsexpansion nicht wenig Bildungsaufsteiger/innen (insbesondere aus dem Kleinbürgertum!), die das Ideal des Bildungsbürgers nicht mehr erfüllen können oder wollen und für die der Abgesang des Bildungsbürgertums selbst eine Erleichterung ist. Zum anderen ist die Position der/s Professors/in noch immer vergleichsweise privilegiert gegenüber allen anderen Positionen an der Hochschule und das Überwinden der befristeten Verträge ist eine wesentliche Verbesserung gegenüber den in Deutschland katastrophalen Bedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses und insofern gegenüber Autonomieeinschränkungen der Professorenschaft in Forschung und Lehre fast zu vernachlässigen.

Deshalb gilt für die Diagnose einer Ausdehnung bürokratischer Herrschaft an Hochschulen nach Weber nicht nur, dass es einen Steigerungszusammenhang zwischen Bürokratie und Kapitalismus gibt, sondern auch, dass es Gruppen gibt, die diese Herrschaft (stillschweigend) begrüßen oder zumindest (ohne öffentliches Murren) akzeptieren. Denn: "Ein bestimmtes Minimum an Gehorchen wollen, also Interesse (äußerem wie innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis" (Weber 1972: 122).

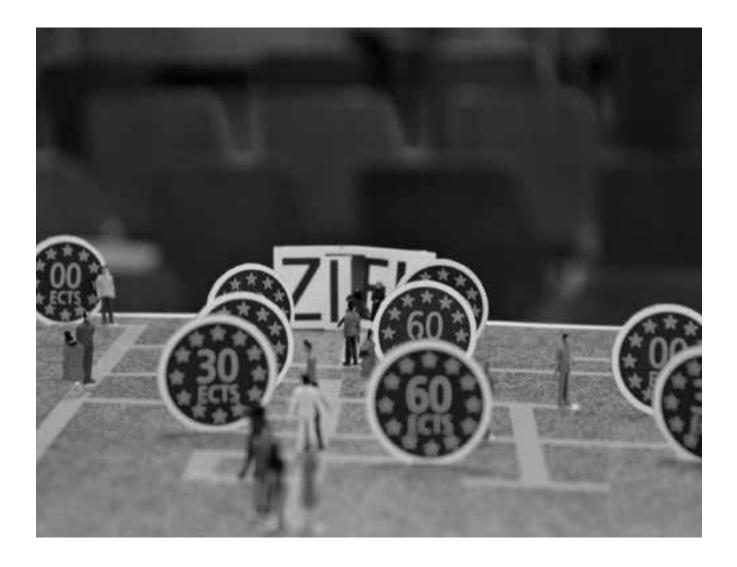
Literatur

Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. München: Piper. -Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna -Lissabon - Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh. - Radtke, Frank-Olaf (2012): Die außengeleitete Universität. In: Hochmuth, U./ Mangold, M. (Hg.): Bildung ungleich Humankapital. München: Fink. S. 61-72. - Schultheis, Franz et al. (2008): Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems. In: Dies. (Hg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz: UVK, S. 7-16. - Suchanek, Justine et al. (2012): Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen: V&R. - Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Der Bologna-Prozess und seine soziale Dimension

Aus studentischer Sicht

Matthias Schweizer



nter dem Bologna-Prozess wird eine im Jahr 1999 von den europäischen Bildungsminister/innen in Bologna vereinbarte Umstellung des tertiären Bildungssektors nach angloamerikanischem Vorbild, mit dem Ziel, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, verstanden. Er soll die Vergleichbarkeit und damit verbunden die Mobilität von Wissenschaftler/innen und Studierenden erhöhen. Um dieses Ziel zu erreichen, einigten sich die Bildungs-

minister/innen auf eine gestufte Struktur modularisierter Studiengänge: das Bachelor-Studium, das als "angemessene berufliche Qualifikation" (Liessmann 2006: 105) definiert wurde und darauf aufbauend ein kürzeres Master-Studium.

Das sogenannte ECTS-System (European Credit Transfer System), das in Kreditpunkten den Workload der Studiengänge misst, soll die Vergleichbarkeit und Mobilität gewährleisten. Weiteres Kennzeichen des Bologna-Prozesses ist die Einrichtung eines

Qualitätssicherungsrahmens und Akkreditierungssystems (vgl. Pongratz 2009: 12).

Rein juristisch betrachtet ist der Bologna-Prozess eine völkerrechtlich unverbindliche Erklärung und geht aus der Sorbonne-Erklärung im Jahr 1998 hervor, der sich bis zum Jahr 2009 46 Staaten angeschlossen haben. Die Umsetzung der in der Bologna-Deklaration festgehaltenen Ziele ist Bestandteil nationalstaatlicher Politik und nicht einer übernationalen Organisation untergeordnet. Das bedeutet, dass

viele Aspekte, die nationalstaatlich umgesetzt und mit dem Bologna-Prozess in Verbindung gebracht werden, in der eigentlichen Erklärung gar nicht zu finden sind (vgl. Banscherus et al. 2009: 12f.).

Die Texte des Bologna-Prozesses liefern also kein Drehbuch, nach dem die Reform umzusetzen ist, sondern "können je nach Kontext sehr unterschiedlich interpretiert werden" (Maeße 2010: 108). Knobloch (2010) vermutet, dass so mit der Begründung "Bologna" auch einige unliebsame nationale Reformen durchgesetzt werden sollen und bringt dies ein wenig polemisch folgendermaßen auf den Punkt:

"Als wahrhaft glorreiche Halunken erwiesen sich die Architekten der unternehmerischen Hochschule, als sie mittels des sogenannten "Bolognaprozesses" einen europäischen Gaul vor ihren Wagen spannten. Aus einer völlig unverbindlichen Empfehlung der europäischen Bildungsminister zum Europäischen Hochschulraum vom Juni 1999 konnte so in kurzer Zeit ein veritabler Sachzwang für nationalstaatliche Akteure geformt werden." (Knobloch 2010: 71)

Bologna-Prozess und Lissabonstrategie: konträre Ziele

Dass Vergleichbarkeit und Mobilität, im Grund vernünftige Ziele, nur vorgeschobene Reformziele sind, wird ziemlich schnell deutlich. Damit verbunden sind die Ziele. arbeitsmarktrelevante Qualifikationen der europäischen Bürger/innen zu fördern und das europäische Hochschulsystem für den internationalen Wettbewerb fit zu machen (vgl. Arnold 2011: 197). Ursache hierfür könnte die Kopplung des Bologna-Prozesses 2003 an die so genannte Lissabonstrategie der EU sein, die zum Ziel hatte, die EU bis zum Jahr 2010 "zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt" (Mielich et al. 2011: 17f.) zu machen (vgl. Pongratz 2009: 16ff.). Dass bei der konkreten Umsetzung in der BRD eher die Ziele von Lissabon bei der Umgestaltung der Hochschullandschaft im Vordergrund stehen, wird durch die Dominanz einer wirtschafts- über eine bildungspolitische Perspektive deutlich (vgl. Banscherus et al. 2009: 13).

Die Lissabonstrategie zielt auf ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum, die Anhebung der Beschäftigungsrate, Investitionen in Forschung und Entwicklung, Abbau von Bürokratie und die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. "Integraler Bestandteil der Lissabonstrategie ist das Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010! Es intendiert die Schaffung eines "europäischen Bildungsund Beschäftigungsraums" bzw. die Verwirklichung eines "Raums des lebenslangen Lernens:" (Pongratz 2009: 16).

Über ein europäisches Leistungspunktesystem ECVET (European Credit Transfer System for Vocational und Training) und einen europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) soll die Mobilität, Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit erhöht und Bildung und Bildungsabschlüsse grenzübergreifend nutzbar gemacht werden. Der EQF sieht ein Zuordnungsraster von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen zu bestimmten Niveaustufen vor. Nach der Lissabonstrategie wird Bildungspolitik zu einem festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik gemacht: Sie zielt in erster Linie auf Wirtschaftswachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität (vgl. ebd.: 16f.). Aber auch der Bologna-Prozess selbst und die damit verbundenen Ziele waren im Laufe der Bologna-Nachfolgekonferenzen einem Wandel unterworfen. Der anfangs gebrauchte Begriff der "Harmonisierung"¹ des europäischen Hochschulraums wurde ersetzt durch die Idee einer "funktionellen Konvertibilität", mit der für Vergleichbarkeit und Transparenz gesorgt werden soll (vgl. ebd.: 11f.).

Veränderung der Studienstruktur

Die Bologna-Reform führt auch zu einer Veränderung der Studienstruktur selbst: Die Studiengänge werden modularisiert. Die Modularisierung folgt vordergründig einem vereinheitlichenden Prinzip. Die Studien sollen in Modulen angeboten und von den Studierenden nacheinender absolviert werden. Die Module stellen dabei zusammenhängende Einheiten dar und setzen sich nach dem Baukastenprinzip zusammen. In der Regel werden die einzelnen Module durch eine Modulprüfung am Ende

des jeweiligen Semesters abgeschlossen. Dass diese neue Struktur einen Paradigmenwechsel in der Hochschulbildung darstellt, liegt auf der Hand.

Konrad Paul Liessmann kommentiert die Modularisierung und Entwicklung neuer Studiengänge folgendermaßen: "In der Tat orientiert sich diese Überlegung weder am inneren Aufbau einer Wissenschaft und einer daraus abzuleitenden Didaktik noch an lerntheoretischen Erfordernissen, sondern am Modell eines industriellen Setzkastens, wie ihn etwa ein schwedisches Möbelhaus exzessiv praktiziert. [...] Die ersten Ergebnisse dieser Wissensfabrik sind bereits zu besichtigen. Man fügt einige Basismodule Philosophie und Ethik zu einigen Modulen Betriebswirtschaftslehre und Managementtechniken – schon ergibt sich ein wunderbarer Studiengang 'Business Ethics:" (Liessmann 2006: 112)

So kommen die Hochschulen durch das Kreieren besonders ausgefallener Studiengänge auch einer weiteren Forderung nach: der zur eigenen Profilbildung. Dass besonders extravagante Studiengänge, die einen Standortvorteil im Wettbewerb mit anderen Hochschulen darstellen sollen, dem Ziel einer Erhöhung der Mobilität und der Vergleichbarkeit dienlich sind, bleibt stark zu bezweifeln. Ob der Bologna-Prozess als solcher für die Probleme in der deutschen Hochschullandschaft verantwortlich gemacht werden kann, oder ob der Kern des Problems doch viel eher an der nationalstaatlichen Umsetzung und der konkreten Ausgestaltung an den Hochschulen vor Ort liegt², kann an dieser Stelle nicht abschlie-Bend diskutiert werden.

Die soziale Dimension

Die soziale Dimension ist seit der Bologna-Nachfolgekonferenz 2001 in Prag ein Teilaspekt des Bologna-Prozesses und wurde erst auf Druck der Studierenden als zusätzliche Dimension in die Studienstrukturreform integriert (vgl. Brändle 2010: 129). Die soziale Dimension umfasst insbesondere den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit: also Ungleichheit beim Hochschulzugang, Studienbedingungen und Studierbarkeit, Zulassungsbeschränkungen im gestuften System und Geschlechtergerechtigkeit (vgl.

ebd.: 129 u. Banscherus et al. 2009: 17ff.). Inwieweit die Studienstruktur unter dem Blickwinkel der sozialen Dimension in der BRD reformiert und welche Anstrengungen dafür unternommen wurden, soll hier zusammengefasst betrachtet werden.

Zunächst wurde von den Bildungsminister/innen die soziale Dimension nur im Kontext der Mobilitätsförderung hervorgehoben und erst zwei Jahre später (2003) im Berliner Kommuniqué auch in den Zusammenhang mit allen anderen sozialen und wirtschaftlichen Aspekten des Studiums gesetzt (vgl. Brändle 2010: 129). Betrachtet man die konkrete Umsetzung der Studienstrukturreform in der BRD, wird deutlich, dass sie zu zahlreichen Verschlechterungen der Studiensituation geführt hat (vgl. Banscherus et al. 2009: 18). Insbesondere diese Verschlechterung war Auslöser für den Bildungsstreik 2009: Gefordert wurde von den Studierenden u.a. eine Verbesserung der Studienbedingungen (die Studierbarkeit der Fächer muss gewährleistet sein), Bildung im umfassenden Sinne (nicht lediglich Beschäftigungsfähigkeit), Chancengleichheit und soziale Durchlässigkeit.

Dass das deutsche Bildungssystem eindeutig ein hohes Maß an sozialer Selektivität aufweist, machen nicht zuletzt die Ergebnisse der regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks deutlich³: Gerade die Aufnahme eines Hochschulstudiums steht im besonderen Maß in Abhängigkeit zum Bildungsgrad der Eltern. Zum selben Ergebnis kommen auch europäische Vergleichsstudien; dort findet sich Deutschland regelmäßig im hinteren Drittel. Das deutsche Bildungssystem gilt auch im europäischen Vergleich als besonders selektiv (vgl. ebd.: 18ff.). In der BRD ist also die soziale Segregation besonders ausgeprägt. Wer seine Hoffnung darauf gesetzt hat, dass die Einführung gestufter Studiengänge dieser Schieflage entgegenwirken würde, wurde bisher enttäuscht: "Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass die politische Stoßrichtung der Reformen regelmäßig an der sozialen Dimension vorbei ging. Die Einführung der Bachelorstudiengänge wurde nicht genutzt, das Hochschulsystem zu öffnen und so mehr Menschen den Zugang an eine Hochschule zu ermöglichen [...]. Vielmehr ist die Zahl der zulassungsbeschränkten Studiengänge deutlich gestiegen, so dass inzwischen jeder zweite Studiengang mit einem Numerus Clausus belegt ist." (ebd.: 20f.)

Die Forderung nach einer aktiven Gleichstellungspolitik ist nicht neu, umso erstaunlicher ist, dass der Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten erst in der dritten gemeinsamen Erklärung (Berlin 2003) thematisiert wurde. Den Abschluss eines Erststudiums erreichen zwar mittlerweile mehr Frauen als Männer (51,8 Prozent), blickt man jedoch auf die Zahl der Frauen mit Promotion, dann liegt ihr Anteil bei nur noch 42,2 Prozent, bei den Habilitationen gar nur noch bei 24,3 Prozent. Diese Geschlechterselektivität bei Bildungs- und Karriereübergängen lässt befürchten, dass eine weitere Hürde zwischen Bachelor und Master nicht geschlechtsneutral vonstatten gehen wird (vgl. ebd.: 26). Sie kann zusätzlich auch negative Auswirkungen auf andere im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen, wie Studierende niedriger sozialer Herkunft oder Studierende mit Migrationshintergrund, haben (vgl. Brändle 2010: 131ff.). Die Studierbarkeit ist mittlerweile einer der zentralsten Kritikpunkte, mit dem sich der Bologna-Prozess konfrontiert sieht: Bemängelt werden in diesem Zusammenhang insbesondere der hohe Workload, die zu dichten Prüfungsrhythmen und die erhöhte Anwesenheitspflicht: "Dabei scheint es eine Tendenz zu geben, die neue Studienstruktur zur Disziplinierung und Kontrolle der Studierenden einsetzen zu wollen, was in der Bologna-Erklärung jedoch an keiner Stelle vorgesehen ist." (Banscherus et al. 2009: 27)

Die zahlreichen Chancen, die der Bologna-Prozess hinsichtlich der Verbesserung der sozialen Situation der Studierenden bieten könnte, sind bislang ungenutzt verstrichen. Mit Blick auf die bisher umgesetzten Aspekte der Bologna-Reform ist eher das Gegenteil der Fall. Als Ursachen hierfür dürften vor allem das politisch motivierte Ziel der Studienzeitverkürzung und die Entscheidung, nicht mehr Geld in das seit Jahrzehnten chronisch unterfinanzierte Hochschulsystem zu stecken, genannt werden (vgl. ebd.: 31f.).

Anmerkungen

1) Der Begriff der "Harmonisierung" geht auf die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahre 1998 der Bildungsminister/innen aus Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien zurück, in der u.a. die Absicht erklärt wird, einen offenen, europäischen Raum für Hochschulbildung zu schaffen. Die Sorbonne-Erklärung stellt den eigentlichen Grundstein und Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses dar (vgl. Brändle 2010: 17f.).

2) "So wurde die Unterfinanzierung, die es auch im alten System gab, fortgeschrieben und versucht, dem Mangel an Kapazitäten mit verschärften Zulassungsschranken zu begegnen. In vielen Fällen wurde die gestufte Studienstruktur nicht zu einer qualitativen Studienreform genutzt, sondern der gleiche Stoff schlicht in den viel kleineren Rahmen des Bachelors gepresst." (Banscherus et al. 2009: 14)

3) Vgl. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Hyperlink: http://www.studentenwerke.de/se/2010/Hauptbericht19SE.pdf (letzter Zugriff am 26.5.2013)

Literatur

Arnold, Eva: " ... dass gestufte Studiengänge als Allheilmittel wirken würden, war im Ernst nicht zu erwarten ...". Eine Zwischenbilanz. In: Lohmann. Ingrid/Mielich, Sinah et al. (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld 2011, S. 195-207. - Banscherus, Ulf/ Gulbins, Annerose et al.: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Coburg 2009. - Brändle, Tobias: 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden 2010. - Knobloch, Clemens: Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule. Münster 2010. - Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006. - Maeße, Jens: Der Bologna Diskurs. Zur politischen Logik der Konsenstechnokratie. In: Angermüller Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitäts-Forschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. 2010, S. 101-127. - Mielich, Sinah et al.: Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah et al. (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld 2011, S. 15-21. - Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin, Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn 2009.

Das Freiburger Modell der (Sekundar-)Lehrer/innenbildung

Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule

Ulrich Druwe

emäß Presseerklärung des MWK (21.3.13) verfügt Baden-Württemberg über gute Schulen und gute Lehrer/innen. Doch steigen die Herausforderungen für die Schulen, insbesondere weil die Unterschiedlichkeit der Schüler/innen zunimmt und sich z.B. unter dem Stichwort Inklusion die Aufgabe stellt, auch behinderte und lernschwächere Kinder im regulären Unterricht zu fördern. Dies macht eine Weiterentwicklung in der Lehrerausbildung notwendig. "Wir müssen dafür sorgen, dass die am besten Geeigneten den Beruf des Lehrers/ der Lehrerin ergreifen und dass angehende Lehrer optimal auf die Herausforderungen der Schule vorbereitet werden", sagte Theresia Bauer, Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Die Kompetenzen in der Lehrerbildung, die an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg vorhanden sind, sollen dafür noch besser genutzt werden.

Andreas Stoch, Minister für Kultus, Jugend und Sport, ergänzte: "Wir wollen die Ausbildung der Lehrer so weiterentwickeln, dass jedes Mädchen und jeder Junge im Unterricht optimal gefördert wird. Sie sollen so den jeweils bestmöglichen Schulabschluss erreichen können, ob Hauptschul- oder Werkrealschulabschluss, ob Realschulabschluss oder Abitur."

Was sich aus den Herausforderungen der heutigen Schulpraxis für die Bildung von Lehrer/innen ergibt, hat eine unabhängige Expertenkommission in den letzten zwölf Monaten erarbeitet. Ihre Vorschläge wurden am 21. März 2013 in Stuttgart von der Kommissionsvorsitzenden Sybille Volkholz an die Ministerin und den Minister übergeben. Die Empfehlungen umfassen im Wesentlichen folgende Eckpunkte: – Die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf ein gestuftes Studium mit Bachelor-/Master-Abschluss.

- Die Einrichtung von zukünftig nur noch drei allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen: Grundschule, Sekundarschule und Berufsschule.
- Im gemeinsamen Lehramt Sekundarstufe sollen die Lehrkräfte sowohl die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I (Unterricht bis zur 10. Klasse) als auch für die Sekundarstufe II (ab 11. Klasse) besitzen.
- Die Einrichtung einer hochschulübergreifenden Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für den Sekundarschul-Master.
- Eine sonderpädagogische Grundbildung in allen Lehramtsstudiengängen. Studierende sollen künftig den Schwerpunkt Sonderpädagogik im Rahmen des Studiums für das Lehramt Grundschule, Sekundarschule und Berufsschule wählen können.
- An der Pädagogischen Hochschule Freiburg soll wieder das Studienfach Sonderpädagogik aufgebaut werden.

Ein gemeinsames Modell

Vor diesem Hintergrund haben sich die Rektorate der Pädagogischen Hochschule und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Februar 2013 auf ein gemeinsames Modell der Sekundarlehrerbildung geeinigt, das folgende politische Rahmenbedingungen erfüllt:

- Es setzt den Bologna-Prozess in der Lehrerbildung um.
- Es führt die Sekundarlehramtsausbildung der Pädagogjschen Hochschulen und Universitäten zusammen.
- Es basiert auf den Quedlinburger Beschlüssen zur Lehrerbildung der KMK vom 2.6.2005.

Das Freiburger Modell ist als Modell der Sekundarlehrerausbildung für alle Hochschulen des Landes entworfen worden. Studierende immatrikulieren sich an der Universität in einen fachwissenschaftlichen Bachelor (B.A./ B.Sc.) oder an der Pä-

dagogischen Hochschule in einen Bachelor of Education (B.Ed.). An der Universität können sie sich im kleineren Rahmen von Wahlbereichen bereits mit bildungswissenschaftlichen Fragen befassen. Anschließend wechseln die Studierenden, die sich für das Sekundar-Lehramt interessieren, in einen von der Universität und der Pädagogischen Hochschule *gemeinsam* verantworteten Master of Education (Joint Program) mit den Profilen Sek. I oder Sek. II.

Eine interessante Variante des Modells findet sich beim Bachelor der Universität. (s. Abb. 1, folgende Seite) Die Universität bietet gemäß Modell zukünftig keinen eigenständigen Lehramtsbachelor an, sondern die Studierenden wählen einen grundständigen Fachbachelor. Dieser wird an den Universitäten des Landes in drei Varianten angeboten, als: reines Hauptfach (vor allem in den Naturwissenschaften), Hauptfach-Nebenfach-Kombination oder HF-HF-Kombination (die letzten beiden Varianten insbesondere in den Geisteswissenschaften).

Für Studierende der Fächer, die schulrelevant sind, wird es dann nach dem zweiten Bachelorjahr die Möglichkeit geben, sich für das Lehramt zu entscheiden. Das Auswahlverfahren wird von der Pädagogischen Hochschule und der Universität gemeinsam gestaltet; zugleich wird dadurch der Übergang Bachelor zu Master vorgezogen. Die ausgewählten Studierenden absolvieren dann zwischen dem zweiten und dritten Bachelorjahr einen sog. EduTrack, bestehend aus professionsorientierten Angeboten in Bildungswissenschaften und Fachdidaktik sowie einem ersten Teil Schulpraxis.

Der Clou dieses EduTracks besteht darin, dass er zugleich das erste Masterjahr darstellt und zwar für alle diejenigen, die hinterher tatsächlich den M.Ed. wählen; anders formuliert: Der EduTrack wird als erstes Masterjahr des M.Ed. anerkannt.

Der Master of Education wird von Universität und Pädagogischer Hochschule professionsorientiert gemeinsam gestaltet. Inhaltlich besteht der M.Ed. aus Bildungswissenschaften, Schulpraxis sowie professionsorientierter Fachwissenschaft (Angebote in Fachdidaktik und schulspezifischer Fachwissenschaft).

Die Details

Je nach Bachelorvariante studieren die Studierenden zwischen

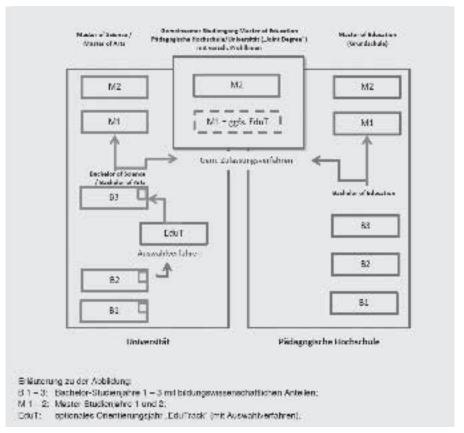
- 85 und 140 Kreditpunkte (KP) (einschließlich Bachelorarbeit) Fachwissenschaft im
 1. Fach und
- 20 bis 75 KP professionsorientierte Fachwissenschaft im 2. Fach;
- hinzu kommen 3 KP Schulpraxis und 17 KP in den Bildungswissenschaften.

Im Master werden zusätzlich:

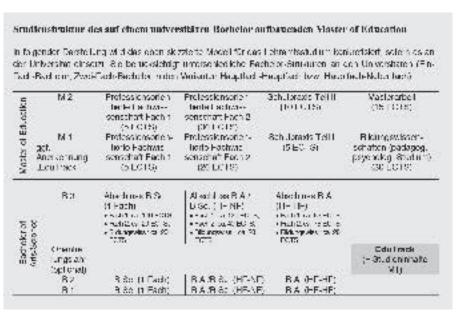
- 10 KP professionsorientierte Fachwissenschaft im 1. Fach sowie
- 50 KP professionsorientierte Fachwissenschaft im 2. Fach erworben.
- In den Bildungswissenschaften kommen 30 KP hinzu und 15 KP Schulpraxis.

Die Studienstruktur im Bachelor an der Pädagogischen Hochschule basiert im Wesentlichen auf der Lehramtsreform 2011. Sie wird im Master ergänzt um weitere Angebote der professionsorientierten Fachwissenschaft und der Bildungswissenschaften.

Bei diesen Studienstrukturen wird deutlich, dass die Studierenden je nach Bachelorvariante Kompetenzen mit Schwerpunkten in Sek. I oder Sek. II erwerben. Dies gilt übrigens auch für Studierende der Universität, wenn sie ein Monofach studieren. Der Studienumfang erlaubt dann für das zweite Fach "nur" das Profil Sek. I. Auf dem Freiburger Modell basieren auch Verhandlungen über eine generelle Lehramtskooperation mit der Musikhochschule Freiburg.



■ Abb. 1: Das Freiburger Modell zur Sekundar-Lehrer/innenbildung



■ Abb. 2: Studienstruktur Universität

Sollten sich diese Pläne auch nur teilweise realisieren lassen, dann könnte sich Freiburg (z.T. in Kooperation mit Offenburg) in den nächsten Jahren zu einer alle Lehrämter umfassenden Hochburg der profilierten Lehramtsausbildung in Deutschland, basierend auf forschungsstarken Bildungswissenschaften, einschließlich Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und professionsbezogenen Fachwissenschaften entwickeln.

Ein Master für das Grundschullehramt

Im Integrierten Studiengang ist dies bereits Realität

Verena Bodenbender

er Bologna-Prozess hat in Frankreich den Namen réforme LMD, diese Abkürzung steht für die gestuften Abschlüsse licence, master und doctorat. Die Reform sorgte zwar Anfang der 2000er Jahre für große Umbrüche an den Universitäten¹, spielte aber, aus heutiger Sicht betrachtet, für diese Hochschulen eine sehr viel geringere Rolle als es in Deutschland der Fall ist.² Das liegt unter anderem daran, dass es in Frankreich schon vor dieser Reform mit der licence einen Studienabschluss nach dreijährigem Studium gab. Sie entspricht somit unserem Bachelor, die frühere Bezeichnung wurde beibehalten.3

amt in Frankreich der Abschluss einer *licence*, eines dreijährigen Studiums in einem beliebigen Fach. Im Anschluss daran wurden die angehenden Lehrer/innen an den *instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM) innerhalb eines Jahres in den verschiedenen Unterrichtsfächern der Grundschule sowie in Bildungswissenschaften unterrichtet und nahmen an einer Auswahlprüfung, dem *concours*, teil.

Wer diese Prüfung bestand, wurde sofort in das Beamtenverhältnis auf Probe übernommen und während eines weiteren Jahres am IUFM auf den Lehrberuf vorbereitet. Unterbrochen waren die theoretischen Phasen durch mehrwöchige Schulpraktikehrten für die schriftlichen Prüfungen des concours im März wieder nach Guebwiller zurück. Nach den mündlichen Prüfungen im Juni hospitierten sie bis zum deutschen Schuljahresende an ihren Stammschulen.

Im Anschluss an die Sommerferien absolvierten sie bis Ende Januar ihren Vorbereitungsdienst; auch die Prüfungen für das zweite Staatsexamen fanden in diesem Zeitraum statt. Danach kehrten die Lehreranwärter/innen erneut nach Guebwiller zurück, um auch auf französischer Seite die für die Verbeamtung notwendigen Unterrichtsbesuche zu erhalten. Somit war eine theoretische und berufspraktische Ausbildung sowohl auf französischer als auch auf deutscher Seite gewährleistet.

Abschlüsse vor der Reform	Abschlüsse nach der Reform	
Diplôme d'études universitaires générales, DEUG (nach zwei Jahren)	entfällt	
Licence (nach drei Jahren)	Licence (nach drei Jahren)	
Maîtrise (nach vier Jahren)	Zum Master Turananan	
Diplôme d'études approfondies, Diplôme d'études supérieures spécialisées (nach fünf Jahren)	Zum <i>Master</i> zusammenge- fasst ⁴	
Doctorat	Doctorat	

■ Abschlüsse in Frankreich vor und nach der Reform

Die réforme LMD hatte auch Auswirkungen auf die Lehrerausbildung. 2007 begann die Umstrukturierung der bisherigen zweiten Ausbildungsphase zu einem Masterstudium. Die so genannte mastérisation der Lehramtsstudiengänge wurde 2010 umgesetzt. Seitdem ergibt sich für die Studierenden des Integrierten Studiengangs die für Grundschullehrer/innen in Baden-Württemberg einzigartige Situation, dass sie parallel zu ihrem zweiten Staatsexamen auch einen Masterabschluss erwerben.

Die zweite Phase vor der mastérisation

Bis zum Studienjahr 2009/2010 war die Voraussetzung für das Grundschullehrka. Am Ende dieses Jahres fanden Unterrichtsbesuche statt, die über die endgültige Übernahme in das Beamtenverhältnis entschieden. Die zeitliche Gliederung dieser Ausbildung entsprach einem Schuljahr, das heißt, sie begann Anfang September und endete im Juni.

Im Integrierten Studiengang wurden diese zwei Jahre mit dem Vorbereitungsdienst an den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung kombiniert. Die Teilnehmer/innen an der "integrierten zweiten Phase" begannen ihr Studium im September am IUFM in Guebwiller, unterbrachen es durch einen vierwöchigen Aufenthalt an den deutschen Schulen und dem Seminar in Lörrach oder Offenburg im Februar und

Die zweite Phase nach der mastérisation

September – Januar	IUFM
Februar	Seminar / Schule
März – Juni	IUFM
Juli - Januar	Seminar / Schule
Februar – Juni	IUFM
Juli	Schule

■ Das bisherige Modell des zweijährigen Ablaufs der "integrierten zweiten Phase"

Die *mastérisation* schaffte diese berufspraktische Ausbildung in Frankreich ab. Im Anschluss an die *licence* machen die angehenden Grundschullehrer/innen mittlerweile einen Masterstudiengang *métiers de l'éducation et de la formation*. Am Ende des zweiten Jahres findet der *concours* statt, der weiterhin über die Einstellung der Lehrer/innen entscheidet. Nach dem Master beginnen die Lehrpersonen ein Anerkennungsjahr mit einem vollen Lehrauftrag. Während dieses Jahres werden sie von Mentor/innen begleitet. Eine theoretische Ausbildung soll, muss aber nicht parallel

dazu stattfinden; häufig bleibt neben dem vollen Deputat dafür keine Zeit. Mit dieser Neuerung wurden vor allem Einsparungen erreicht, die unter Präsident Sarkozy auf der politischen Agenda standen⁵. Über die Verbeamtung wird am Ende dieses Jahres entschieden.

In Verbindung mit der "integrierten zweiten Phase" wurde folgende Lösung gefunden: Die Teilnehmer/innen absolvieren das erste Semester des Masterstudiengangs am IUFM in Colmar (der Standort in Guebwiller wurde im Zuge der mastérisation geschlossen). Ab dem 1. Februar sind sie für ein Jahr an den Staatlichen Seminaren in Offenburg oder Lörrach sowie an ihren Ausbildungsschulen. Dieses Jahr endet ebenso wie im alten Modell mit den Prüfungen für das zweite Staatsexamen. Für das vierte Semester des Masters kehren die Lehreranwärter/ innen an das IUFM nach Colmar zurück, hier schließen sie ihre Ausbildung mit dem Masterabschluss ab.

September – Januar	IUFM
Februar – Januar	Seminar / Schule
Februar – Juni	IUFM
Juli	Schule

■ Das neue Modell des zweijährigen Ablaufs der "integrierten Phase"

Keine Reform ohne weitere Reform ...

Dieses Modell wird ab kommendem Studienjahr schon wieder in Frage gestellt. In Frankreich hat sich großer Widerstand gegen diese Form der Lehrerausbildung gebildet, bei der nach dem rein theoretischen Studium der "Sprung ins kalte Wasser" für die Junglehrer/innen folgte. Das zweite Jahr des Masters wird daher ab 2013/2014 wieder im Wechsel zwischen Theorie am IUFM und Praxis an Praktikumsschulen stattfinden und das Anerkennungsjahr in der aktuell bestehenden Form wieder abgeschafft. Was bleibt, ist der Masterabschluss für die Absolvent/innen der beiden Phasen des Integrierten Studiengangs. Seit 2010 sind diese die ersten in Baden-Württemberg ausgebildeten Grundschullehrer/innen, die am Ende ihrer Ausbildung nicht nur das erste und zweite Staatsexamen abgeschlossen haben, sondern zudem auch eine licence und einen Masterabschluss vorweisen können.

Anmerkungen

- 1) Karin Dietrich-Chénel spricht in ihrem Beitrag von einem "Gespenst, das über das Land schwappt", Dietrich-Chénel 2005, 267.
- 2) Etwas anders sieht es für die französischen Elitehochschulen, die *Grandes Ecoles*, aus. Für sie haben sich durch die Reform einige grundlegende Veränderungen ergeben, bzw. sie befinden sich durch die Struktur ihrer Studiengänge in einer Grauzone.
 3) Da das französische Abitur den Namen *baccalauréat* trägt und als erster universitärer Abschluss gilt, kommt die Bezeichnung Bachelor als Titel nach einem dreijährigen Studium in Frankreich nicht in Frage.
- 4) Der Master wurde per *arrêté* am 25. April 2002 neu eingeführt.
- 5) Während des zweiten Jahres am IUFM hatten die angehenden Lehrer/innen bereits ein volles Gehalt bezogen. Die Abschaffung dieses berufspraktischen Ausbildungsjahres sparte auf einen Schlag 16.000 Beamtenstellen ein (Le Monde, 31.8.2010).

Literatur

Arrêtè du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master, Journal Officiel no 99 du 27 avril 2002, page 7631. – Dietrich-Chénel, Karin 2005: Wohin führt der Sorbonne-Bologna-Prozess die Lehrerbildung in Frankreich? – Eine vorläufige Bestandsaufnahme, in: Denk, Rudolf (Hg.) 2005: Nach Europa unterwegs, Cantaurus, Herbolsheim. – Le Monde, 31. August 2010: Seize mille nouveaux professeurs font leur rentrée sans formation pédagogique.

Gesundheitspädagogik

Viel passiert auf dem Weg zum Upgrade Level 3.1

ie Anfänge für das Thema Gesundheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg waren bereits 1986 über ein interdisziplinäres Projekt zu "Gesundheit und Schule" gelegt worden. Infiziert durch den Projekterfolg der beteiligten Projektpartner/innen Erich Kleinfelder (Sport), Volker Schneider (Biologie) und Renate Schmidt-Weller (Haushalt/Textil) wurde bereits zwei Jahre danach an der Hochschule – als erster Hochschule im deutschsprachigen Raum – das Wahlpflichtfach Gesundheitspädagogik (Level 1) im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften eingeführt. Es

entwickelte sich über nahezu zwanzig Jahre zu einer feststehenden Größe im Studienangebot mit konstant ca. 60 Studierenden. Der Bolognaprozess und die Einführung der Bachelor- und Master-Studienstruktur haben dann der Gesundheitspädagogik an unserer Hochschule in den vergangenen Jahren deutlichen Rückenwind geben können.

Gesundheitspädagogik a la Bolognese

Im Zuge der Umstellung des ehemaligen Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft auf ein Bachelor-/Master-Stu-

Eva Maria Bitzer · Udo Ritterbach Markus Wirtz

dienprogramm wurde zunächst aus dem Wahlpflichtfach Gesundheitspädagogik der Bachelorstudiengang Gesundheitspädagogik (Level 2) entwickelt. Zum Wintersemester 2007/08 haben 35 Studierende dieses Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aufgenommen. Inzwischen ist die Zahl der Studienplätze sogar auf 63 pro Wintersemester erhöht worden. Die Nachfrage übersteigt die Zahl der Studienplätze regelmäßig um ein Vielfaches.

Das Ziel des Ausbaus des Studienangebotes zu einem vollständigen Bachelor-/ Master-Studienprogramm wurde mit der Einrichtung des akkreditierten viersemestrigen forschungsorientierten Masterstudiengangs Gesundheitspädagogik (Level 3) zum Wintersemester 2010/11 erreicht. Damit wurde den besten Absolventen/innen aus der ersten Generation der Studierenden des BA Gesundheitspädagogik die Möglichkeit zur konsekutiven Weiterqualifizierung zum Master in Gesundheitspädagogik geboten.

Einige von ihnen konnten sich dabei auch als Nachwuchswissenschaftler/innen für Promotionsvorhaben und als Mitarbeiter/innen für Forschungsprojekte empfehlen und ergänzen inzwischen das Team der Lehrenden in der Gesundheitspädagogik aus der eigenen Ausbildung und Qualifizierung heraus.

Gesundheitspädagogik und Gesundheit

Was für die Gesundheit des Menschen förderlich sein kann, könnte auch für die Weiterentwicklung der Gesundheitspädagogik bedenkenswert sein. Eine gelingende Balance aus Struktur und Dynamik befördert die Nachhaltigkeit der Implementierung des BA/MA-Studienprogramms Gesundheitspädagogik. Die Bildung einer Struktur Gesundheitspädagogik innerhalb der Organisation Pädagogischer Hochschule wurde inzwischen mit der Gründung des Instituts für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit und seiner Fachrichtung Public Health & Health Education abgesichert. Damit erhielt die Gesundheitspädagogik eine "Adresse" und ist mit den thematischen Aspekten "Ernährung und Cooking Skills" "Sport und Bewegung" unter dem gemeinsamen Dach eines Institutes verortet.

Darüber hinaus ist das Studienprogramm Gesundheitspädagogik fakultätsübergreifend in der Hochschule verankert. Es bestehen tragfähige Lehr- und Forschungskooperationen mit den Instituten für Biologie und Soziologie sowie der Fachrichtung Forschungsmethoden am Institut für Psychologie. So gelingen nicht nur echte veranstaltungsübergreifende Module und Prüfungsleistungen, sondern es besteht auch eine gute und kooperative For-

schungskultur, die von der fachrichtungsund institutsübergreifenden Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten über Promotionsprojekte und drittmittelgeförderte Forschung substanzielle Beiträge zum angestrebten Forschungsprofil der Hochschule leistet.

Für die Dynamik der Weiterentwicklung sorgen die nach dem Bologna-Prozess turnusmäßig anstehenden Re-Akkreditierungen. Mit der Re-Akkreditierung des BA Gesundheitspädagogik wird aktuell also am Upgrade der Gesundheitspädagogik auf Level 3.1 gearbeitet.

Sie wird genutzt, um das "Tuning" des Bachelorstudiengangs mit Blick auf sich wandelnde Bedingungen nachzusteuern. So kann im Bachelorstudiengang das Verständnis von "beruflicher Praxis" von einem pädagogischen Tätigsein in einer 1:1-Situation (z.B. Instructor/in, Trainer/in, Seminarleiter/in) hin zu Entwicklung, Managen und Controlling von Interventionen und Maßnahmen ausgebildet werden. Als Argumente hierfür sprechen die Signalwirkung auf Studienbewerber/innen mit entsprechenden subjektiven Vorstellungen von Gesundheitspädagogik, die Verbesserung der Employability und die folgerichtige Auswirkung der strategischen Entscheidung für eine Forschungsorientierung des Masterstudiengangs. Auf Grund der verdoppelten Zahl der Studienplätze sind zudem die sich aus dem Stellenangebot ergebenden Lehrkapazitäten neu auszurichten.

Erfreuliche Mehr- als Nebenwirkung

Der Ausbau zum vollständigen BA/MA-Studienprogramm und die Forschungsorientierung der Gesundheitspädagogik haben sich bereits nach drei Jahren bewährt. Die ersten Promotionsvorhaben zu den Themenbereichen "Individuelle Wege des Alterns?: Studie zur Konsistenz und Kohärenz der Identität im hohen Lebensalter und ihrer Bedeutung für die Gesundheitsförderung" (Rainer Wohlfarth); "Biographisches Lernen in der stationären Adipositastherapie und der personalisierten Nachsorge"

(Ulla Bley, jetzt Univ. Osnabrück, Gesundheitswissenschaften); "Didaktik und Methodik der Patientenschulung" (Janine Feicke) sind abgeschlossen oder stehen kurz vor dem Abschluss.

In der Abteilung Public Health & Health Education am Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, am Institut für Biologie und in der Abteilung Forschungsmethoden am Institut für Psychologie konnten inzwischen die ersten Stellen an Projekten und Promotionsvorhaben mit Absolventen/innen des BA/MA-Studienprogramms Gesundheitspädagogik besetzt werden. Gemeinsame Forschungsprojekte und Promotionsvorhaben sind darüber hinaus in Vorbereitung.

Nicht vergessen werden sollte, dass die Entscheidung für ein Studienprogramm Gesundheitspädagogik durch den Bologna-Prozess möglicherweise angestoßen und auch erleichtert wurde. Trotzdem bleibt es primär eine hochschulstrategische Entscheidung, zu der u.U. auch das Programm der Bundes- und Landesregierung zum Ausbau von Studienangeboten beigetragen hat. Der guer zu der fachorientierten Struktur der Pädagogischen Hochschule liegende Aufbau des Studienprogramms Gesundheitspädagogik erfordert multilaterale Abstimmungsprozesse zwischen Lehrenden, Fachrichtungen, Instituten und Fakultäten.

Für eine Reihe von Fragen, angefangen von der Verankerung der Studiengangsleitung und -verwaltung bis hin zur Berücksichtigung bei der Vergabe der Qualitätssicherungsmittel, müssen Rahmenbedingungen und Entscheidungswege angepasst werden. Die ersten fünf Jahre in der "neuen" Gesundheitspädagogik zeigen, dass die Bologna-Reform nicht nur die Chance für eine Neuausrichtung der Hochschule ist, sondern dass diese Chance auch erfolgreich genutzt wurde.

Jenseits der Lehramtsausbildung

Erziehungswissenschaftliche Studiengänge

Christine Riegel · Thomas Fuhr · Albert Scherr

ach wie vor löst es immer mal wieder Erstaunen aus, dass an einer Pädagogischen Hochschule auch Studiengänge angeboten werden, die nicht auf die Ausbildung fürs schulische Lehramt abzielen. Und auch im Hause tritt dies immer wieder angesichts der Dominanz der Lehramtsstudiengänge in den Hintergrund, obwohl es inzwischen mehrere solcher Studiengänge auf dem Bacheloroder Master-Niveau an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gibt. Zwei davon, die im Bereich der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind, bilden seit mehreren Jahren einen festen Bestandteil des Studienangebots und haben sich in der akademischen Ausbildungslandschaft etabliert: der Bachelorstudiengang "Erziehung & Bildung" und der Masterstudiengang "Erziehungswissenschaft".

BA Erziehungswissenschaft

Der BA-Studiengang "Erziehung & Bildung", den es inzwischen schon seit fast sechs Jahren gibt, wurde im WS 2007/2008 im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführt und hat damals den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft abgelöst. In diesem sind in fast drei Jahrzehnten viele hundert Studierende für außerschulische Berufsfelder ausgebildet worden. Zuletzt waren im Diplomstudiengang über 600 Studierende eingeschrieben. Seit der Umstellung werden jährlich 90 Studienanfänger/innen neu aufgenommen, in den letzten beiden Jahren sogar 110. Im Moment befindet sich der Studiengang in der (erfolgreichen) Endphase der Re-Akkreditierung (der Studiengang wurde 2008 erstmals akkreditiert) und wird aller Voraussicht nach ab dem Wintersemester 2013/14 mit neuer Struktur und dem neuen Titel "Erziehungswissenschaft" fortfahren. Es handelt sich hier um ein fundiertes erziehungswissenschaftliches Studium mit berufsqualifizierendem Abschluss.

Mit der Überarbeitung und Neustrukturierung des Studiengangs im Zuge der Re-Akkreditierung werden die inhaltlichen Schwerpunkte Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik, die auch bedeutende berufliche Perspektiven aufzeigen, im Studienverlauf sichtbarer und präsenter, u.a. durch neu hinzugekommene Vorlesungen, die in die Disziplinen und Arbeitsfelder der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung einführen. Aus den Disziplinen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie kommen Lehrangebote hinzu.

Das Bachelor-Studium ist insgesamt interdisziplinär angelegt und es werden von Beginn an neben pädagogischen auch soziologische und psychologische Perspektiven auf Fragen der Bildung und Erziehung gerichtet. Daneben kennzeichnet den Studiengang auch die Ausbildung in so genannten pädagogischen Kernkompetenzen, die im Rahmen von drei Modulen frei von den Studierenden gewählt werden können: Dabei handelt es sich um Schwerpunktsetzungen in den Themenbereichen "Didaktik der außerschulischen Jugendund Erwachsenenbildung", "Erziehen und Beraten", "Führung, Leitung und Management von pädagogischen Einrichtungen", "Grundfragen sozialraumbezogener und diversitätsbewusster Pädagogik", "Gruppenpädagogik", "Bildung in der Migrationsgesellschaft", "Gender Studies", "Medien in der Bildung" und "Gesundheitspädagogik".

Trotz der starken wissenschaftlichen Ausrichtung enthält das Studium auch praktische und berufsfeldbezogene Elemente und bietet u.a. durch ein Praxissemester, das auch im Ausland absolviert werden kann, einen frühzeitigen Bezug zur Berufspraxis. Der Bachelorstudiengang qualifiziert für Stellen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit sowie natürlich auch für ein weiteres Studium, speziell für Masterstudiengänge mit einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Ausrichtung. Der Erfolg des Studiengangs zeigt sich u.a. darin, dass Absolvent/innen keine Schwierigkeiten haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Aber auch das anschließende Master-Studium stellt für viele eine attraktive Option dar.

MA Erziehungswissenschaft

Der Master "Erziehungswissenschaft" an der Pädagogischen Hochschule wurde im WS 2010/2011 eingeführt, läuft nun schon im dritten Jahr, und die ersten Absolvent/innen haben sich inzwischen erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert. Das Masterstudium baut konsekutiv auf das grundständige Bachelor-Studium auf und umfasst insgesamt vier Semester. Die Besonderheit des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaft an unserer Hochschule besteht darin, dass sich die Studierenden von Beginn an für eine Studienrichtung entscheiden: entweder für die Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder die Studienrichtung Sozialpädagogik. Die beiden Studienrichtungen werden über die vier Semester vertieft und parallel zueinander studiert. Über das gesamte Studium besuchen Studierende gemeinsam Veranstaltungen aus dem Bereich der so genannten "Allgemeinen Studien", in denen erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Perspektiven auf Themen wie "Heterogenität und Ungleichheit", "Biografie und Lebenslauf" oder "Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern" erarbeitet und diskutiert werden.

Der forschungsorientierte Master bietet die Möglichkeit, bereits im Studium eigene Erfahrungen im Bereich der Forschung und der Konzeptentwicklung zu sammeln: durch die Mitarbeit in Forschungsprojekten, die an der Hochschule oder an anderen Forschungsinstituten durchgeführt werden, die Konzeption und Durchführung einer eigenständigen Studie, auch in Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen oder als Evaluation oder Entwicklung eines pädagogischen Konzepts in Kooperation mit Bildungsträgern.

Der Studiengang bereitet damit sowohl auf eine spätere wissenschaftliche Tätigkeit im Bereich der Forschung und Evaluation als auch auf leitende Tätigkeiten bei Trägern in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit sowie in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, Personalentwicklung, Unterneh-



mensberatung vor. Ebenfalls qualifiziert er für Dozent/innentätigkeiten an (sozial-)pädagogischen Fachschulen oder im Bereich der Bildungsarbeit in Verbänden, Vereinen, Parteien und Stiftungen.

Der Studiengang ist sehr begehrt. So ha-

ben sich beispielsweise im letzten Jahr fast viermal so viele Bewerber/innen für einen Studienplatz in der Studienrichtung Sozialpädagogik beworben als Plätze vorhanden waren. Es hat sich jedoch gezeigt, dass der bisherige Rahmen von 30 Studierenden je Studienrichtung/Jahr (insgesamt 60 Studienanfänger/innen im Master Erziehungswissenschaft pro Jahr) eine geeignete Größe darstellt, um ein anspruchsvolles und vertiefendes Studium und eine intensive Betreuung zu ermöglichen.

Erste Absolventinnen und Absolventen – stetige Weiterentwicklung

Der BA Frühe Bildung

Petra Gretsch · Gerald Wittmann

ass Kindheitspädagogen und -pädagoginnen hochqualifizierte Arbeit leisten, ist mittlerweile in breiten Schichten der Gesellschaft angekommen. Der Ruf nach akademisiertem Personal ist länderübergreifend vernehmbar geworden. So konnten sich im Verlauf des letzten Jahrzehnts verschiedene Studiengänge an Universitäten und Hochschulen etablieren. Nachdem das Dass allgemeiner Konsens ist, bleiben die schwerer zu beantwortenden Fragen nach dem Was und Wie in steter Diskussion.

Auch unser Studiengang wurde von verschiedenen Entwicklungen geprägt und – in Teilen – auch gezeichnet. Im April 2013

sind die ersten Absolvent/innen des Studiengangs *Pädagogik der frühen Kindheit* an unserer Hochschule verabschiedet worden – eingeschrieben hatten sie sich 2009 noch in einem mit der Evangelischen Hochschule gemeinsam angebotenen Studiengang. Seit 2010 heißt der Studiengang nun *Frühe Bildung*, und auch "unter der Oberfläche" fanden zahlreiche Justierungen der Studien- und Prüfungsordnung statt. Der Studiengang wird gut angenommen: Es gab stets mehr Bewerbungen als Studienplätze. Doch die Entwicklung geht weiter, sie muss weiter gehen: Zum Wintersemester 2014/15 steht die Re-Akkreditierung an.

Während die ersten Studiengänge für

den Elementarbereich noch weitgehend "aus Bordmitteln" entwickelt wurden, ist dieser Bereich nun weitaus stärker etabliert und professionalisiert. Äußeres Zeichen der Etablierung ist die Vernetzung, beispielsweise im baden-württembergischen Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit oder im bundesweit organisierten Studiengangstag Kindheitspädagogik. Die Professionalisierung zeigt sich unter anderem darin, dass in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen mittlerweile mehr Klarheit besteht, nicht zuletzt auch aufgrund einschlägiger Rahmencurricula, an deren Erstellung auch unsere Hochschule beteiligt war. Damit bekommt das Feld



eine handlungsfähige Struktur, um institutionelle und bildungspolitische Anstöße weiterzutragen und eine Wissenschaftsorientierung der Studiengänge auszubauen.

(Keine) Ausbildung zu "Alleskönner/ innen"

Professionalisierte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen müssen wahre "Alleskönner" sein. Dementsprechend "voll" waren die ersten Curricula, getragen auch von dem Wunsch, an der Ausbildung der Studierenden mitzuwirken: Ein in manchen Belangen überfrachtetes Curriculum mit zu hohen Präsenzzeiten sowie zu viele und zu umfangreiche Prüfungsleistungen sind bekannte "Kinderkrankheiten" von Bachelorstudiengängen, die letztlich dazu führten, dass alle Studierenden dasselbe lernen mussten und für Reflexionen oder Vertiefungen sowie den Austausch keine Zeitfenster blieben. Die Realität war zumindest ein Stück weit entfernt vom Idealbild eines interessengeleiteten Hochschulstudiums.

Doch der Bologna-Prozess hatte auch seine positiven Seiten: Das Auslandspraktikum war von Anfang an ein wesentliches Element des Curriculums. Es zählt – nach manchen Anlaufschwierigkeiten – mittlerweile zu den Highlights des Studiums: Zu aktuellen Themen wie *Diversity* lassen sich so eigene Erfahrungen sammeln; die Erfahrung von – völlig anders organisierter, gleichwohl funktionierender – Kinderbetreuung in fremden Ländern schafft die Offenheit, seit der eigenen Kindheit Vertrautes in Frage zu stellen und auch alternative pädagogische und bildungspolitische Konzepte zu diskutieren.

Das Beispiel des Auslandspraktikums zeigt: Es ist eine (Rück-)Besinnung auf das Notwendige, was Studieren bedeutet und von Auswendiglernen unterscheidet. Dies heißt zunächst: Das Pflichtprogramm des Curriculums muss kleiner und die Anzahl der Prüfungsleistungen auf ein sinnvolles Maß reduziert werden. Weiter gilt, im Curriculum echte Wahlmöglichkeiten zu schaffen, damit die Studierenden auch eigene berufsfeldbezogene Interessen verfolgen können. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, zumindest einige Inhalte wirklich zu vertiefen und gleichzeitig im Hinblick auf den späteren Arbeitsmarkt ein sinnvolles individuelles Profil zu entwickeln. Dies ist besonders wichtig in Studiengängen wie dem BA Frühe Bildung, die ohnehin ein sehr breites Spektrum an Inhalten umfassen und unter dieser Diversifizierung gelegentlich auch leiden. Gleichzeitig soll mehr Freiraum für aktuelle Themen entstehen: Die nun schon im zweiten Semester gemeinsam mit der Evangelischen Hochschule durchgeführte Ringvorlesung Frühpädagogik in der Diskussion ist ein Ansatz in diese Richtung. Auch eine Vernetzung mit Studierenden des Grundschullehramts ist wünschenswert, insbesondere im Hinblick auf eine spätere Kooperation im Beruf, die ein gegenseitiges Kennen und Verstehen voraussetzt.

Das Schaffen von Freiräumen muss einhergehen mit einer stärkeren Fokussierung des Studiengangs auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe. Selbst wenn einige unserer Studierenden über eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung verfügen, so ist für viele das zukünftige Berufsfeld doch in jeder Hinsicht Neuland.

Auch das obligatorische Vorpraktikum häufig durchgeführt in einer bekannten Kindertagesstätte im eigenen Wohnort - kann hier nur begrenzten Einblick ermöglichen. Wesentliche Elemente einer Professionalisierung im Studium sind neben dem Erwerb von Fachwissen und Handlungskompetenzen - die Reflexion der eigenen Bildungsbiographie, das Bewusstmachen der individuellen Studienmotivation, der eigenen Vorstellungen von (vorschulischer) Bildung und des Arbeitens mit Kindern. Absolvent/innen des BA Frühe Bildung sollen sich auch dadurch auszeichnen, dass sie im Berufsfeld professionell agieren, d.h. bewusst und reflektiert, nicht nur "aus dem Bauch heraus" oder in unbewusster Reproduktion eigener Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Diese Form der Professionalisierung sollte als roter Faden durchgängig erkennbar sein: beginnend von der Studieneingangsphase über die Vor- und Nachbereitung der Praktika bis hin zu vertiefenden Seminaren in den beiden letzten Semestern.

Festzuhalten bleibt: Die Absolvent/innen des BA Frühe Bildung werden vom Arbeitsmarkt absolut akzeptiert, und die Berufsperspektiven sind aufgrund der bildungspolitischen Rahmenbedingungen auch weiterhin sehr gut, wenngleich die (Einstiegs-)Gehälter manchmal enttäuschend niedrig sind – doch auch diesbezüglich besteht Hoffnung. Die Weiterentwicklung des BA Frühe Bildung soll ihren Beitrag zur Qualität der Betreuung und Bildung in Kindertageseinrichtungen leisten, schließlich gilt: "Die Besten für die Kleinsten!"

Bedarfsgerechte Studienprofile

BA und MA Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache

Hans-Werner Huneke · Gabriele Kniffka

er wissenschaftliche Blick auf das Deutsche als Fremdsprache (DaF) war traditionell Aufgabe der Auslandsgermanistik, seit den 1970er Jahren hat es sich aber auch im deutschsprachigen Raum als Fachrichtung etabliert. Im Zusammenhang mit dem Migrationsgeschehen in dieser Zeit kam die Frage nach dem Deutschen als Zweitsprache (DaZ) hinzu (vgl. Krumm/Skibitzki/Sorger 2010, Reich 2010, Boeckmann 2010, Langner 2010).

Die Pädagogische Hochschule Freiburg entsprach dieser Entwicklung mit der Option einer Schwerpunktbildung innerhalb des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Mit den Umstellungen des Bologna-Prozesses baute sie das Studienangebot DaZ weiter aus, zunächst mit einem Masterstudiengang DaZ/DaF (ab WS 2009/10) und anschließend mit einem Bachelorstudiengang DaZ/DaF (ab WS 2010/11). Beide Studiengänge sind im Institut für deutsche Sprache und Literatur angesiedelt. In der Folge wurde eine Professur mit einem Schwerpunkt DaZ/DaF besetzt, zwei Stellen für Akademische Mitarbeiter/innen sind in den beiden Studiengängen eingerichtet worden.

Eine solche Ausweitung eines Studienangebots erfordert eine sorgfältige Prüfung des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bedarfs ebenso wie eine Abstimmung der Studiengänge auf die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden. Zum Bedarf trägt bei, dass sprachliche und kulturelle Diversität im Inland insbesondere im Zusammenhang mit Migrationsprozessen zunehmend wahrgenommen und in immer mehr Bereichen als zu gestaltende Ressource, nicht als Problem, verstanden wird. Das gilt für alle Stufen des Bildungssystems und für die Zusammensetzung der Mitarbeiterschaft in Betrieben und Institutionen.

Im Ausland ist zu beobachten, dass das Interesse an der Fremdsprache Deutsch sich zunehmend ausdifferenziert: Gefragt sind nicht mehr nur Alltags- oder Bildungssprache, gefragt sind die Fachsprachen der Wirtschaft, der Medizin, der Rechtswissenschaft, der Technik oder des Tourismus. Gefragt ist der adressatengerechte Unterricht für den Elementar- und Primarbereich, für Jugendliche, für Lernende bestimmter Ausgangssprachen und mit spezifischen Lerngewohnheiten und -erfahrungen, für Lernende des Deutschen als zweiter oder weiterer Fremdsprache nach Englisch usw. Solchen Entwicklungen muss ein Studienangebot gerecht werden.

Eine klare Profilbildung

Am Hochschulstandort Freiburg ist eine klare Profilbildung von Studiengängen DaZ/DaF auch insofern notwendig, als es mit dem Bachelor-Nebenfach DaF und dem zeitgleich aufgebauten Masterstudiengang DaF an der Albert-Ludwigs-Universität alternative Studienangebote gibt. Den Studierenden eröffnen sich dadurch Wahlmöglichkeiten in einer attraktiven Region.

Das besondere Profil der Studiengänge DaZ/DaF an der Pädagogischen Hochschule bestimmen dabei folgende Merkmale:

Klare fachliche Schwerpunktsetzung: Der Bachelorstudiengang ist der bundesweit einzige Ein-Fach-BA in Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, und er umfasst als einziger eine Regelstudienzeit von sieben Semestern (210 ECTS-Punkte).

Profilbildung Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache: Der Bachelorstudiengang verknüpft beide Profile miteinander und bezieht sie aufeinander. Im Masterstudiengang entscheiden sich die Studierenden nach einem gemeinsamen ersten Jahr für eines der beiden Profile in den letzten beiden Semestern.

Verknüpfung von Anwendungs- und Forschungsorientierung: Beide Studiengänge qualifizieren für Tätigkeiten in diversen Berufsfeldern DaZ/DaF; wegen der Komplexität der zu erwartenden Aufgaben sind sie überdies auf die kritische Nutzung von Forschungsergebnissen und auf die Ausbildung eigener Forschungskompetenz ausgerichtet. Im BA ist neben forschungsbezogenen Veranstaltungen ein Forschungspraktikum vorgesehen. Im MA bereiten Lehrveranstaltungen zu For-

schungsmethoden auf die Abschlussarbeiten vor. Der Bachelorstudiengang sieht ein Praktikumssemester an einer Institution außerhalb der Hochschule und ein intensives Unterrichtspraktikum vor, der MA ein mehrwöchiges Blockpraktikum sowie ein Tagespraktikum zum Lehren und Lernen.

Eigene Lehr-Lern-Erfahrungen: Die Studierenden erwerben eine Fremdsprache neu (Kontrastsprache), und sie führen über mehrere Semester ein Sprachlerntandem durch, oder sie begleiten und fördern eine(n) Lernende(n) des Deutschen als Zweitsprache über einen längeren Zeitraum. Die Erfahrungen, die sie hierbei machen, bringen sie in Lehrveranstaltungen ein, wo eine ausführliche Reflexion stattfindet.

Internationalität: Die Studierendenkohorten sind international zusammengesetzt, was auch angestrebt ist, und ermöglichen so direkte transkulturelle Erfahrungen. Außerdem wird erwartet, dass Studien- und Praktikumselemente im Ausland absolviert werden. Die Studiengänge sehen die hierfür notwendigen Fenster vor und ausgewählte, intensiv gepflegte Kooperationen mit Partnerhochschulen stellen den notwendigen Rahmen zur Verfügung. Ein Teil dieser Aktivitäten wird über das Erasmus-Programm und über weitere Stipendien finanziert.

Die Studiengänge bestehen noch nicht lange genug, um eine umfassende Absolventenstudie durchzuführen, es zeigt sich jedoch, dass die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig werden. Lehrerinnen und Lehrer, die den Studiengang begleitend zu ihrer Berufstätigkeit in Teilzeitform absolviert haben, sind weiter an Schulen tätig und übernehmen dort Aufgaben im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie in der Lehrerfortbildung. Bildungsausländer/innen übernehmen in ihren Heimatländern teils auch herausgehobene Positionen als Dozent/innen. Bildungsinländer/innen gehen als Lektor/ innen an ausländische Hochschulen oder sind bei Sprachkursanbietern im Inland tätig. Im fachlichen Umfeld der Studiengänge wurden auch bislang schon regelmäßig in einem gewissen Umfang Promotionsverfahren an der Pädagogischen Hochschule durchgeführt; derzeit arbeiten ca. 10 Personen an einem Promotionsvorhaben in den Bereichen DaZ oder DaF.

Der Rahmen zum Aufbau und zur Gestaltung von Studiengängen, der im Laufe des Bologna-Prozesses entstanden ist, hat es aus Sicht der Studiengangsleitungen ermöglicht, die Studiengänge auf die Bedürfnisse der Studierenden ebenso wie auf die Erfordernisse der Fachdisziplin abzustimmen. Die Erfahrungen aus der Einführungsphase konnten auch bereits genutzt

werden, um Feinabstimmungen vorzunehmen – so wurde eine Lehrveranstattung zu Forschungsmethoden ergänzt und das Sprachkursangebot der Hochschule im Zusammenhang mit dem Erwerb der Kontrastsprachen restrukturiert. Die adressatengerechte Ausrichtung der Studiengänge bleibt aber Daueraufgabe. So wird derzeit eine dreisemestrige Variante des Masterstudiengangs konzipiert, die insbesondere den ersten Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiengangs offensteht, und es wird geprüft, ob ein Zertifikatsstudium angeboten werden sollte, das als Brücke auch in den Masterstudiengang führen kann.

Literatur

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: Krumm et al. (Hg.) (2010). S. 72-80. - Caspar-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe (Hg.) (2006): Die Neustrukturierung von Studiengängen "Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag. - Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Erster Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. - Krumm, Hans-Jürgen; Skibitzki, Bernd; Sorger, Brigitte (2010): Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nach 1945. In: Krumm et al (Hg.) (2010), S. 44-55. - Langner, Michael (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Schweiz. In: Krumm et al. (Hg.) (2010), S. 80-88. -Reich, Hans H. (2010): Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm et al. (Hg.) (2010) S. 63-72.

	Bachelorstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache:	Masterstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache:
Einrichtung	WS 2010/11	WS 2009/10
Berufsfelder	Lehrtätigkeit DaZ und DaF, Beratung und Betreuung bei Trägern sozialer Arbeit, Projektarbeit im Bildungswesen, Diversity Management, Sachbearbeitung bei Organisationen, Testen und Prüfen	Lehrtätigkeit DaZ/DaF (Konzipierung, Koordination), Moderation und Beratung in Institutionen, Kulturpädagogik und politische Bildung, Aus- und Weiterbildung von Fachkräften DaZ/DaF, Medienerstellung, Forschung
Abschlusskompetenzen	Unterrichtskompetenz, bildungswissenschaftliches Grundwissen, Handlungsfähigkeit im Migrations- und Integrationsgeschehen und im Bildungswesen, Fähigkeit zur eigenen wissenschaftlichen Weiterbildung	Vertieftes Wissen zu Sprachwissenschaft, Spracherwerb, interkulturelle Kommunikation, institutionelle und politische Rahmen, Forschung; Bildungsprozesse konzipieren, durchführen, anleiten evaluieren; Projektmanagement
Zugang	Hochschulzugangsberechtigung Auswahlkriterien: Note der Hochschulzugangsberechtigung einschlägige Berufsausbildung einschlägige berufliche oder praktische oder ehrenamtliche Tätigkeit	Erststudium (mindestens 180 ECTS-Punkte): DaZ/DaF oder Germanistik (mindestens 60 ECTS-Punkte) oder Fremdsprache (mindestens 120 ECTS-Punkte) oder Lehramtsstudium mit Unterrichtsfach Deutsch oder Fremdsprache oder anderes Studium und drei Jahre Unterrichtserfahrung in DaZ/DaF zwei Fremdsprachen (C 1 und B 1, darunter Englisch)
Studienumfang	7 Semester, 210 ECTS-Punkte	4 Semester, 120 ECTS-Punkte
Zeitmodell	Vollzeitstudium	Vollzeitstudium, Teilzeitstudium
Studienprofile	DaZ und DaF	erstes Jahr gemeinsam, zweites Jahr DaZ oder DaF
Studienbereiche	Sprach-, Literaturwissenschaft Bildungswissenschaften kulturelle Diversität Fachpraxis/Fachdidaktik Überfachliche Kompetenzen	Fachwissenschaftliche Vertiefung Zweit-/Fremdsprachendidaktik Schwerpunktbildung (Wahl) Fachpraxis Querschnittskompetenzen
Internationalisierung	Auslandssemester empfohlen (Auslandsfenster im 4. Semester) Auslandspraktikum empfohlen (im 6. Semester)	Studierendenkohorten möglichst 50 % Bildungsinländer/innen, 50 % Bildungsausländer/innen Auslandselement für Bildungsinländer/innen obligatorisch (Auslandssemester oder Auslandspraktikum oder Datenerhebung für Masterarbeit) Doppeldiplom mit der Universidad de Antioquia, Medellín/ Kolumbien
Studienabschluss	Bachelorarbeit (12 ECTS-Punkte) mündliche Abschlussprüfung	Masterarbeit (20 ECTS-Punkte) mündliche Abschlussprüfung

■ Abb. 1: Merkmale der Studiengänge BA und MA DaZ/DaF

Bologna und Bildungspsychologie

Anforderungen und Lösungen im MA Bildungspsychologie Christoph Mischo · Sabine Peucker

n diesem Beitrag soll nicht über die Ziele der Bologna-Reform diskutiert werden. Vielmehr möchten wir aus der Sicht der Leitung des Masterstudienganges Bildungspsychologie ausschnitthaft zeigen, welche Anforderungen unter anderem durch die Bologna-Reform an die Konzeption, Entwicklung und Organisation des neuen Masterstudienganges Bildungspsychologie an der Pädagogischen Hochschule gestellt werden, und welche theoretisch und empirisch begründeten Konzepte die Bildungspsychologie selbst bereitstellt, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Wir denken, dass diese Anforderungen nicht nur für diesen Masterstudiengang zutreffen.

Anforderungen

Umgang mit Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen: Im Falle eines nichtkonsekutiven Masterstudienganges, der sich an Absolvent/innen unterschiedlicher Bachelorstudiengänge richtet (u.a. Psychologie, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Frühe Kindheit, Kognitionswissenschaft, Bildungssoziologie), sind die Eingangsvoraussetzungen gerade in den für den Masterstudiengang Bildungspsychologie zentralen forschungsmethodischen Kompetenzen sehr heterogen. Auch das inhaltliche Vorwissen über psychologische Aspekte bei Bildungsprozessen ist - in Abhängigkeit vom absolvierten Bachelorstudiengang - sehr unterschiedlich. Wie kann konzeptuell und auch ganz konkret mit dieser Heterogenität im Studiengang umgegangen werden? Umgang mit Heterogenität in den angestrebten Berufsfeldern: Nicht nur die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden sind heterogen, auch die Berufsfelder, für die der Masterstudiengang qualifiziert, sind heterogen (z.B. Tätigkeiten in der Bildungsforschung, im Bildungssektor von Organisationen, bei der Bildungsbegleitung im vor- und außerschulischen Bereich). Wie sind der Studiengang und die Veranstaltungen zu konzipieren, die dieser Heterogenität in den angestrebten Berufsfeldern Rechnung tragen?

Theorie- und Forschungsbezug, aber auch Praxis- bzw. Berufsfeldbezug: Der Masterstudiengang Bildungspsychologie ist ein forschungsorientierter Studiengang, der für Berufsfelder im Bereich der Bildungsforschung und der Bildungsbegleitung qualifiziert. Es sollen Wissen und Kompetenzen erworben werden, die unmittelbar beruflich relevant sind. Die Ausbildung selbst findet jedoch an einer Hochschule, d.h. unter bestimmten akademisch-institutionellen Rahmenbedingungen statt. Wie ist ein Studiengang, wie sind Lehrveranstaltungen zu konzipieren, die theorieund forschungsorientiert, dabei aber auch berufsqualifizierend sein sollen?

Lösungen

Umgang mit Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen: In der Bildungspsychologie gut untersucht sind das tutorielle Lernen und das reziproke Lernen, d.h. das Lernen durch die tutorielle Anleitung anderer Schüler/innen oder Studierender bzw. das gegenseitige Lehren und Lernen unter Schüler/innen bzw. Studierenden. Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden bedeutet immer auch, dass eine Person in einem inhaltlichen Bereich einen Kompetenzvorsprung aufweist, *in einem anderen Bereich* dürfte sich das Kompetenzgefälle dagegen umkehren. So ist davon auszugehen, dass im Bereich empirische Forschungsmethoden Absolvent/innen beispielsweise aus Bachelorstudiengängen in Psychologie eher zu den Expert/innen zählen, im Bereich Bildungsbegleitung dagegen ist zu vermuten, dass eher Absolventen/innen anderer, z.B. (früh-) pädagogischer Studiengänge Expert/innen und die Psychologie-Absolventen/innen die Neulinge oder Anfänger/innen sind.

Dieses inhaltsabhängige Kompetenzgefälle bietet die große Chance, die jeweiligen Expert/innen als Tutor/innen in ihrem Bereich für die Kommiliton/innen einzusetzen, wobei natürlich die intensive Begleitung und Betreuung durch die Dozent/ innen für die *lehrenden* Tutor/innen und für die *lernenden* Kommiliton/innen gewährleistet sein muss. Diese Unterscheidung in *Lehrende* und *Lernende* ist genau genommen falsch, denn ebenfalls gut untersucht in der Bildungspsychologie ist das *Lernen durch Lehren*: Gerade auch die Lehrenden lernen bei ihrer tutoriellen und unterstützenden Tätigkeit.

Natürlich stellt sich ganz konkret für die Studiengangsleitung das Problem, wie vor Antritt des Studiums bei den Studierenden diagnostiziert werden kann, wer eher im Bereich Empirische Forschungsmethoden, wer eher im Bereich Bildungsbegleitung einen Kompetenzvorsprung aufweist. Die alleinige Heranziehung der bisher im Bachelorstudiengang erzielten Leistungspunkte (Creditpoints) hat sich dabei nur bedingt als Lösung erwiesen. In Zukunft ist zu überlegen, ob nicht eher im Sinne eines kleinen Eingangsassessments die individuellen Kompetenzprofile direkter erfasst werden können. Zusätzlich zu den Prinzipien des tutoriellen und reziproken Lehrens und Lernens wird vor Beginn des ersten Studiensemesters ein verpflichtender zweiwöchiger Kompaktkurs in empirischen Forschungsmethoden angeboten, in dem etwaige Lücken im Vorwissen gefüllt werden können.

Schließlich wird im Masterstudiengang Bildungspsychologie insgesamt eine Abfolge lernpsychologischer Prinzipien realisiert, die zu Beginn durch substanzielle Anteile mit direkter Instruktion, im Laufe des Studiums dagegen durch einen Anstieg von Anteilen selbst regulierten und selbst bestimmen Lernens charakterisiert sind. Die direkte Instruktion ist eine Lehrform, die sich durch instruktionale Klarheit, die schrittweise Vermittlung neuer Inhalte, regelmäßige, angeleitete und selbstständige Übe- und Wiederholungsphasen sowie Feedback auszeichnet. In der Bildungspsychologie hat sich diese Lehrform als sehr effektiv gerade zu Beginn des Kompetenzerwerbs erwiesen.

Bei den *selbst regulierten* Lernformen entscheiden die Studierenden eher eigenverantwortlich, in welcher Form, Abfolge und mit welchen Methoden sie sich bestimmte Inhalte aneignen. Bei selbst bestimmten Lernformen, die beispielsweise in Projektveranstaltungen oder in den Praktika realisiert werden können, entscheiden die Studierenden auch über die Inhalte, die sie erwerben möchten. Die bildungspsychologische Forschung zeigt, dass diese Lernformen dann besonders effektiv sind, wenn die Lernenden bereits über Basiskompetenzen verfügen, und wenn die Vermeidung trägen Wissens, der Erwerb anwendungsbezogener Kompetenzen und die Förderung (lern-)strategischer Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Umgang mit Heterogenität in den angestrebten Berufsfeldern: Die Unterschiedlichkeit in den angestrebten Berufsfeldern wird sowohl innerhalb von Lehrveranstaltungen als auch durch die individuelle Akzentsetzung der Studierenden bei der Wahl und Ausgestaltung ihres gesamten Studiums, d.h. über Veranstaltungen hinweg berücksichtigt. Innerhalb von Lehrveranstaltungen wird das didaktische Prinzip der Binnendifferenzierung umgesetzt. Das bedeutet, dass die Studierenden in Abhängigkeit von ihren späteren beruflichen Interessen in Veranstaltungen wählen können, ob sie sich - beispielsweise in Veranstaltungen zu Rezeption und Interpretation empirischer Studien – Forschungsbeispiele aus der Frühpädagogik, der schulischen oder der außerschulischen Bildung erarbeiten.

Außerdem bestehen in bestimmten Modulen und natürlich bei den berufsbezogenen Praktika Wahlmöglichkeiten für die Studierenden, damit sie ihr individuelles Studienprofil an ihrem angestrebten Berufsfeld ausrichten können. Auch hier ist es wichtig, dass die Studierenden bei ihrer Wahl durch die Dozent/innen und die Studiengangsleitung unterstützt und begleitet werden.

Theorie- und Forschungsbezug, aber auch Praxis- und Berufsfeldbezug: Neben den bereits skizzierten zunehmenden Anteilen selbst regulierter und selbst bestimmter Lernformen wird in den Lehrveranstaltungen des Masterstudienganges das Prinzip des didaktischen Doppeldeckers realisiert. Dieses Prinzip bedeutet, dass die Studierenden im Sinne einer Selbstanwendung die zu lernenden Inhalte (z.B. über Formen und Gelingensbedingungen des kooperativen Lernens) bereits selbst handelnd einüben (z.B. Aneignung durch Formen des Gruppenpuzzles). Insofern deckt sich der zu lernende Inhalt mit der realisierten Lehr- und Lernaktivität. Dadurch, dass der



Inhalt bereits auf der Handlungsebene für die Studierenden erleb- und erfahrbar wird, erwerben die Studierenden nicht nur theoretische Konzepte, sondern auch handlungs- und berufsrelevante Kompetenzen.

Generelle Lösungsperspektive

Die Bologna-Reform, aber auch aktuelle Entwicklungen im Hochschul-Bildungswesen (z.B. der steigende Anteil Studierender innerhalb eines Jahrganges) stellen neue Anforderungen an die Entwicklung und Konzeption von Studiengängen. Die generelle Lösungsperspektive im Masterstudiengang Bildungspsychologie für diese Anforderungen ist letztlich das Prinzip der Selbstanwendung: Theoretische und empirisch bewährte psychologische Konzepte des Lernens werden auf die Gestaltung des Studienganges selbst angewendet. Dadurch wird auch den drei zentralen Grundbedürfnissen Rechnung getragen, für die die amerikanischen Motivationsund Bildungsforscher Edward Deci und Richard Ryan eindrucksvolle Belege in ihren Studien vorweisen konnten: das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung, nach Kompetenzerleben (d.h. sich in einem Bereich als fähig zu erleben), und nach sozialer Eingebundenheit (d.h. sich selbst als eingebunden in soziale Systeme zu erleben,

was beispielsweise durch Projektgruppen im Studiengang realisiert wird).

Ob sich Baron Münchhausen wirklich am eigenen Schopf aus dem Sumpf gezogen hat, darf bezweifelt werden. Ob es dem Studiengang Bildungspsychologie gelingen wird, mit der Anwendung bildungspsychologischer Konzepte das Lernen über Bildungspsychologie zu verbessern und den Anforderungen gerecht zu werden, die auch die Bologna-Reform an Studiengänge stellt, wird – wie könnte es bei diesem Studiengang anders sein – Gegenstand der empirischen Evaluation dieser Bildungsmaßnahme sein.

Berufsschullehrerausbildung

Struktur und Entwicklung eines erfolgreichen Kooperationsmodells mit der Hochschule Offenburg

Jana Krüger · Andy Richter

ehrende an beruflichen Schulen werden auf ein Berufsfeld vorbereitet, das sich durch berufsvorbereitende ■Maßnahmen (BEJ, BGJ, BVJ) bis zu Bildungsgängen, in denen die Allgemeine Hochschulreife (TG, BG, BK) erworben wird, auszeichnet. Dieses breite Tätigkeitsspektrum erfordert sowohl eine fachwissenschaftlich exzellente Ausbildung als auch eine ausgeprägte pädagogische Professionalisierung. Auf Grund dieser hohen Anforderungen des Studiums und der in vielerlei Hinsicht anspruchsvollen Berufstätigkeit fällt es den Universitäten schon immer sehr schwer, ausreichenden Nachwuchs für ein entsprechendes Studium zu gewinnen. Alle Bundesländer sind daher seit Jahrzehnten gezwungen, mehr als 50 % des Gewerbelehrerbedarfs durch Quer- und Seiteneinsteiger/innen ohne Lehramtsstudium zu decken.

Die PH/FH-Kooperationsmodelle in Baden-Württemberg wurden u.a. deshalb ins Leben gerufen, weil es den Universitäten im Lande nicht annähernd gelingt, den Bedarf Baden-Württembergs an Lehrkräften für das berufliche Schulwesen zu decken. Die derzeitigen Studierendenzahlen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg liegen weit über den tatsächlich besetzten Studienplätzen an den Universitäten des Landes und der Bundesrepublik.

Die Unterschiede dieser Bachelor-Master-Studienprogramme zu den klassischen Universitätsstudiengängen mit dem Ziel "Höheres Lehramt an beruflichen Schulen" sind die kooperative Durchführung, die erhebliche Polyvalenz und der konsekutive Aufbau.

Bachelorstudiengänge

Das Studium in den Bachelorstudiengängen umfasst insgesamt sieben Semester. Neben ingenieur- bzw. wirtschaftswissenschaftlichem Wissen der jeweiligen Fachgebiete werden auch Kenntnisse vermittelt, die auf das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen vorbereiten. Die ersten vier Studiensemester beinhalten ingenieur-, wirt-

schafts- und erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Im fünften Semester fügt sich ein Praxissemester im ingenieurwissenschaftlichen Bereich ein. In dem dann folgenden Semester wird das Studium sowohl in den jeweiligen Fachwissenschaften als auch in den Bildungswissenschaften und den gewerblich-technischen Fachdidaktiken vertieft. Zwei Schulpraxisphasen an beruflichen Schulen erleichtern die spätere Entscheidungsfindung für den Lehrerberuf. Im siebten Semester endet das Studium mit der Erstellung der Bachelor-Thesis.

In Kooperation mit der Hochschule Offenburg werden derzeit folgende konsekutive Bachelorstudiengänge vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik getragen:

- B.Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik-plus,
- · B.Eng. Mechatronik-plus,
- · B.Eng. Medientechnik/Wirtschaft-plus,
- · B.Sc. Wirtschaftsinformatik-plus sowie
- · B.Eng. Elektrische Energietechnik/Physik-plus.

Die erhebliche Polyvalenz der Bachelorstudiengänge eröffnet den Absolvent/ innen die folgenden Berufsperspektiven:

Master-Studium (M.Sc.) mit dem Ziel "Höheres Lehramt an beruflichen Schulen", dadurch erhalten erstmals Studienbewerber/innen mit Fachhochschulreife die Möglichkeit, sich in einen Studiengang für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen direkt einzuschreiben; Master-Studium (M.Eng.) in der studierten Fachwissenschaft mit dem späteren Ziel "Ingenieurtätigkeit"; Berufseinstieg: Ingenieurtätigkeit oder Berufseinstieg: Betriebliches Bildungs- und Personalwesen vertieft.

Masterstudiengänge

Das Studium in den Masterstudiengängen umfasst insgesamt drei Semester. In Bezug auf den ingenieur- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Bereich werden an der Hochschule Offenburg zunächst die im Bachelor-Studium gelegten Grundlagen

ergänzt und weitere Studieninhalte in der ersten und zweiten beruflichen Fachrichtung vermittelt. Parallel dazu werden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vertiefende Studien im Bereich der Bildungswissenschaften und der jeweiligen Fachdidaktiken angeboten. Eine weitere schulpraktische Phase ist integriert. Wesentlicher Bestandteil des letzten Studiensemesters ist die Erstellung der Master-Thesis. Der Master-Abschluss qualifiziert sowohl zur Zulassung zum Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des Höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen als auch zu außerschulischen Tätigkeiten bspw. in beruflicher Aus- und Weiterbildung. Nicht zuletzt besteht für die Absolvent/innen des jeweiligen Masterstudienganges die Möglichkeit zur Promotion in den Bildungswissenschaften.

Folgende Masterstudiengänge werden vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Kooperation mit der Hochschule Offenburg angeboten:

- M. Sc. Berufliche Bildung Elektrotechnik/ Informationstechnik,
- · M.Sc. Berufliche Bildung Mechatronik
- M. Sc. Berufliche Bildung Medientechnik/ Wirtschaft,
- M.Sc. Berufliche Bildung Informatik/ Wirtschaft.
- · M.Sc. Berufliche Bildung Elektrische Energietechnik/Physik.

Auch den Absolvent/innen der dreisemestrigen Masterstudiengänge mit dem Ziel "Höheres Lehramt an beruflichen Schulen" stehen wiederum mehrere Berufsperspektiven offen:

Einstieg in den Vorbereitungsdienst "Höheres Lehramt an beruflichen Schulen"; Berufseinstieg: Betriebliches Bildungs- und Personalwesen in leitenden Positionen; Berufseinstieg: Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft; Berufseinstieg: Bildungsverwaltung, Bildungsmanagement und Bildungspolitik oder Promotion in den Bildungswissenschaften (Dr. phil./Dr. paed.).

Zu den weiteren beruflichen Perspekti-



ven zählen – insbesondere nach der Nutzung der Option "Promotion in den Bildungswissenschaften" – auch Tätigkeiten in der akademischen Lehre sowie der berufspädagogischen und fachdidaktischen Forschung.

Schulpraktische Studien

Sowohl in das jeweilige Bachelor-Studium als auch in den entsprechenden konsekutiven Masterstudiengang sind insgesamt drei schulpraktische Phasen integriert. Diese dienen u.a. der ersten Anwendung der in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen entwickelten Kompetenzen und sollen vor allem die spätere Entscheidungsfindung für den Lehrerberuf erleichtern. Im Bachelorstudiengang finden zwei schulpraktische Phasen von je drei Wochen Dauer und im Masterstudiengang eine Phase von vier Wochen – jeweils in der vorlesungsfreien Zeit – statt.

Im Rahmen dieser Schulpraxis vertiefen die Studierenden ihr Wissen über das berufliche Schulwesen, lernen ausgewählte Aspekte der Bildungsgangplanung sowie der Schulorganisation kennen, nehmen im Rahmen von Hospitationen am Unterricht in verschiedenen Schularten teil und sammeln erste eigene Unterrichtserfahrungen. Während dieser Zeit übernehmen

sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch die Lehrenden des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Betreuung und Beratung der Studierenden. In die schulpraktischen Phasen sind Begleitveranstaltungen am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (berufliche Schulen) Freiburg integriert.

Die Einbindung der Schulpraxis in das Studium hat für die Studierenden neben einer fundierten Unterstützung der Berufswahlentscheidung den Vorteil, dass sich das (in anderen Bundesländern oft zweijährige) Referendariat auf eineinhalb Jahre verkürzt.

Akkreditierung

Bis auf den neuen Bachelorstudiengang B.Eng. Elektrische Energietechnik/Physikplus (Start WiSe 2012/13) und den entsprechenden Masterstudiengang M. Sc. Berufliche Bildung Elektrische Energietechnik/Physik (Start regulär zum SoSe 2016) sind alle o.g. Studiengänge akkreditiert bzw. bereits wieder reakkreditiert worden. Besonders hervorzuheben ist, dass der zum Wintersemester 2003/04 eingerichtete Bachelorstudiengang B.Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik-plus als erster Lehramtsstudiengang in Deutschland positiv akkreditiert wurde.

Bedeutung des Studienstandortes Freiburg/Offenburg

Innerhalb der Studiengangsmodelle PH/FH im Land Baden-Württemberg weist der Standort Freiburg/Offenburg die höchsten Zulassungszahlen auf und ist der einzige Standort, an dem mittlerweile fünf Fachrichtungskombinationen studiert werden können.

Ein paar markante "Zahlen", die sich aus einer deutschlandweiten Erhebung der Studierendenzahlen (Studienstandorte und Studierendenzahlen "Höheres Lehramt an beruflichen Schulen"; vgl. Schröder/Stadelmann 2009, S. 216ff.) ergeben, unterstreichen die herausragende Stellung des Standortes Freiburg/Offenburg auch in Deutschland: Die Fachrichtung Elektrotechnik - seit jeher ein Mangelfach - weist am Standort Freiburg/Offenburg die zweithöchsten Studierendenzahlen in Deutschland auf. In der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik (ebenfalls Mangelfach und erste berufliche Fachrichtung im Studiengang Mechatronik) hat der Standort Freiburg/Offenburg deutschlandweit die dritthöchsten Studierendenzahlen.

Die Fachrichtung Medientechnik kann in Deutschland insgesamt nur an drei weiteren Standorten studiert werden. Unter all diesen hat Freiburg/Offenburg die zweithöchsten Studierenden- und Studienanfängerzahlen.

Die in Freiburg/Offenburg zum WiSe 2009/10 eingeführte Fachrichtung Informatik (in der genannten Veröffentlichung noch nicht erfasst) ist deutschlandweit nur noch an vier weiteren Standorten studierbar. Keiner dieser Standorte weist so hohe Studienanfängerzahlen auf wie Freiburg/Offenburg.

Exzellente Einstellungschancen

Sowohl in Baden-Württemberg als auch deutschlandweit haben die Absolvent/innen nach Abschluss ihres Vorbereitungsdienstes sehr gute Einstellungschancen als Lehrende an beruflichen Schulen. Zur Lehrergewinnung in Baden-Württemberg erhalten die Anwärterinnen und Anwärter bereits im Referendariat in den so genannten "Mangelfächern" (Elektrotechnik und Metalltechnik) einen Anwärtersonderzuschlag in Höhe von 70 % des Anwärtergrundbetrags. Für den Studienstandort Freiburg/Offenburg betrifft dies die Studierenden in den Fachrichtungskombinationen "Elektrotechnik/Informationstech-

nik" und "Mechatronik" sowie "Elektrische Energietechnik/Physik".

Auch eine Erhebung der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland (Juni 2011) verweist auf die exzellenten Einstellungschancen unserer Absolvent/innen: "Insbesondere bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen ist bei durchschnittlich 2.600 kalkulierten Neubewerbern im Verhältnis zum Einstellungsbedarf von jährlich etwa 3.400 Lehrkräften in den Jahren 2010 bis 2020 eine beträchtliche Unterdeckung zu erwarten. Der Einstellungsbedarf kann demnach im Durchschnitt nur zu 79 % gedeckt werden. Die Lücke zwischen Nachfrage und Angebot beträgt jährlich etwas über 700 Lehrkräfte." (KMK 2011, S. 16)

Seit der Einführung des ersten Studiengangs B.Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik-plus zum Wintersemester 2003/04 sind die Studierendenzahlen kontinuierlich gestiegen. Darüber hinaus wurde das Studienprogramm durch neue Fachrichtungskombinationen stetig ergänzt, erweitert

und ausdifferenziert. Mit der zum Wintersemester 2012/13 eingeführten Kombination "Elektrische Energietechnik/Physik" kann erstmals auch ein allgemein bildendes Fach studiert werden.

Aufgrund der prognostizierten hohen Bedarfe, insbesondere in den Mangelfächern (Elektrotechnik und Metalltechnik), der vielfältigen Fachrichtungskombinationen sowie der an der Pädagogischen Hochschule Freiburg finanzierten hochwertigen Labore und Laborausstattungen – insbesondere im Bereich mechatronischer Lehr-Lern-Systeme – ist davon auszugehen, dass die Kooperationsmodelle PH/FH und insbesondere der Studienstandort Freiburg/Offenburg weiter an Attraktivität gewinnen.

Literatur

Schröder, Bärbel/Stadelmann, Jens (2009): Zehn Jahre Bologna – quo vadis Studium zum/zur Berufsschullehrer/in? In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 61 (2009) 7/8, S. 215–221. - KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Juni 2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2010–2020. Zu finden unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/BE-RICHT_MODELLRECHNUNG_online.pdf, 17.5.2013.

Bologna und Bibliothek

Die Vermittlung von Informationskompetenz

Karin Melloni

on den tiefgreifenden Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die deutschen Hochschulen sind auch deren Bibliotheken betroffen. Zum besseren Verständnis seien einige Aspekte der Veränderungen herausgegriffen. Mit dem Bologna-Prozess ist ein Perspektivenwechsel verbunden: Lernen wird nicht mehr nur im Zusammenhang mit den für den jeweiligen Lebensabschnitt verbundenen Institutionen gesehen (Schule, Hochschule), sondern der Mensch wird als Subjekt lebenslangen Lernens fokussiert. In Bachelor- und Masterstudiengängen

sollen so genannte fachübergreifende Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, wobei die inhaltliche Ausgestaltung in die Zuständigkeit der einzelnen Hochschule fällt. Der derzeitige Arbeitsmarkt unterliegt nach Ansicht des Wissenschaftsrates auf vielfältigen Ebenen einem permanenten Wechsel bezüglich der erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse. Hochschulen sind aufgefordert, angesichts der veränderten Anforderungen an berufliche Tätigkeitsfelder, nicht mehr nur hauptsächlich fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zu vermitteln. Im Rahmen der

Berufsorientierung sollen beispielsweise Kommunikations- und Präsentationskompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, Nutzung moderner Informationstechnologien oder Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation oder Methodenkompetenz erworben werden.

Unter Informationskompetenz versteht man die Fähigkeit, Informationsbedarf zu einer Fragestellung zu erkennen sowie diesbezüglich Informationen zu ermitteln, zu beschaffen, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Diese Grundkompetenz muss aufgrund der stetigen, häufig rasanten

Weiterentwicklung unserer Informationsund Wissensgesellschaft ein Leben lang gepflegt und ausgebaut werden und ist daher im Bereich des lebenslangen Lernens anzusiedeln. Dies gilt für alle sozialen Schichten und Lebenssituationen: Im beruflichen Kontext ist es heutzutage unerlässlich, über Kompetenzen zur Informationsaufnahme, -verarbeitung und -interpretation zu verfügen. Damit hat sich die Informationskompetenz zu einem entscheidenden Faktor für den Erfolg in Bildung, Beruf und Gesellschaft entwickelt.

Informationskompetenz im Hochschulbereich

Im Hochschulbereich wurde 2005 aus den Ergebnissen der SteFi-Studie die wichtige Forderung abgeleitet, dass Informationskompetenz regulär in die Lehrveranstaltungen integriert werden solle. Als geeignete Vermittler von Informationskompetenz haben sich die Hochschulbibliotheken angeboten, da sie als "Wissensspeicher" bereits über geeignete Methoden und Strategien der Informationsauffindung verfügen. Es wurden "Standards der Informationskompetenz für Studierende" (vom Deutschen Bibliotheksverband) auf Bundesebene erarbeitet und die Vermittlung von Informationskompetenz in einigen Hochschulen (z.B. in Bonn, Düsseldorf oder Konstanz) curricular verankert. Denn Hochschulen haben bei der Ausgestaltung und Konzipierung von Studienprogrammen die Wahl, ob Schlüsselkompetenzen in die fachlichen Pflichtmodule integriert oder additiv in Form von fachübergreifenden Wahlpflichtmodulen angeboten werden. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg führt die Bibliothek in Kooperation mit den meisten Bachelor- und Masterstudiengängen im ersten Semester Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durch, um den Studierenden eine solide Basis für ein erfolgreiches Studium zu geben. In den beteiligten BA-Studiengängen folgt eine zweite, auf der ersten Schulung aufbauende Veranstaltung im zweiten Semester. Der Aufgabenbereich der PH-Bibliothek hat sich daher in diese Richtung erweitert. Dabei versteht sich die Bibliothek als kompetenter Partner für die Studierenden, den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Lehrenden. Die Themen sind vielfältig, beziehen sich jedoch meist auf die Informationssuche in den verschiedenen Quellen (Internet, Bibliothekskataloge, Datenbanken usw.). Die mit Schulungen betrauten



Bibliotheksmitarbeiter/innen sind didaktisch fortgebildet, um qualifiziert die neuen Aufgaben zu bewältigen.

Aushlick

Der Begriff der Informationskompetenz hat in letzter Zeit eine deutliche Aufwertung mit gesellschaftsübergreifendem Konsens erfahren: Im Hochschulbereich hat die Hochschulrektorenkonferenz im Januar 2013 die Entschließung Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern veröffentlicht. Hier wird nicht nur die akademische Informationskompetenz von Studierenden, Lehrenden und Forschenden fokussiert, sondern auch die organisationsbezogene Informationskompetenz der Hochschulleitung.

Der Wissenschaftsrat hat 2012 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsstrukturen in Deutschland bis 2020 publiziert. Er fordert, dass Informationskompetenz als vergleichsweise neue Kulturtechnik bereits im schulischen Fachunterricht vermittelt werden soll, um in den grundständigen Stu-

diengängen an den Hochschulen intensiver und detaillierter ausgebaut zu werden. Im politischen Diskurs stellt die Enquete-Kommission "Internet und digitale Gesellschaft" des Deutschen Bundestages, ebenfalls im Januar 2013, fest, dass die Vermittlung von Informationskompetenz Lehrende und Lernende in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen vor große Herausforderungen stellt, denen noch nicht hinreichend Rechnung getragen wird. In dem sich im Wandel befindlichen Bildungssystem zählt daher die Vermittlung dieser Kompetenz zu den notwendigen Aufgaben.

Aus diesen Gründen sollte es zu den primären Zielen insbesondere der Pädagogischen Hochschulen gehören, die Informationskompetenz an der eigenen Hochschule zu stärken. Denn nur informationskompetente Lehrende können informationskompetente Lehrer/innen ausbilden, die den "informationssouveränen Bürger", wie er in dem 2011 erschienenen Positionspapier zur Medien- und Informationskompetenz des BID (Bibliothek & Information Deutschland) genannt wird, von morgen hervorbringen.

Der Bologna-Prozess als Auslöser für partizipative Gesundheitsförderung

Das Projekt "Studentische Lernplätze"

Alexandra Feiks · Anja Jäger · Marit Krötschel Katrin Steiner · Eva Maria Bitzer

er Bologna-Prozess, verstanden als Umstrukturierungsprozess an Hochschulen, ist klar umrissen durch Zielstellungen und Maßnahmenplanungen auf unterschiedlichen Ebenen. Er ist mit Blick auf seine Wirkungen und Zielstellungen auf die Studierenden und deren Perspektiven bisher jedoch nicht im Fokus der Diskussionen (Witte/Westerheijde/McCoshan, 2011). Die intendierte Wirkung der Bologna-Reform für Studierende zielt auf der operativen Ebene unter anderem auf eine Umstellung auf studierendenzentriertes Lernen ab. Hieraus wurden Maßnahmen abgeleitet, die zu einer Flexibilisierung der Lernzeiten und Lernorte führen sollen. Die Umsetzung dieser Maßnahmen wurde bisher jedoch unzureichend definiert und konzeptualisiert (ebd. 2011). Aus diesen Gründen empfehlen die Autoren, die Studierenden zu ihrem Erleben der Flexibilität ihrer persönlichen Lern- und Studienpfade zu befragen bzw. zu erfragen, welche Faktoren Flexibilität schaffen oder verhindern.

Das Projekt "Studentische Lernplätze" der Gesundheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule geht davon aus, dass zur Flexibilisierung von Lernpfaden im Hinblick auf Lernzeiten und Lernorte die Einrichtung von gesundheitsförderlichen und studienunterstützenden Lernplätzen eine Grundanforderung im Sinne des Bologna-Prozesses darstellt.

Im Zuge der jüngeren Entwicklungen ergibt sich aus der erheblich gestiegenen Selbststudienzeit der Studierenden im Vergleich zu den bisherigen Studienmodellen eine neue Dimension von Anforderungen an die Infrastruktur der Pädagogischen Hochschule im Speziellen und an Hochschulen im Allgemeinen.

Partizipation und Gesundheitsförderung im Setting Hochschule

Auf europäischer Ebene sind Einflussnahme und Partizipation der Lehrenden und Studierenden an Hochschulen politisch explizit gewollt (Erklärung der europäischen Bildungsminister/innen von Budapest und Wien, 2010). Auch in der betrieblichen Gesundheitsförderung gilt es, organisationssowie mitarbeiterbezogene Konzepte zu entwickeln, um Gesundheitspotentiale zu erschließen und Gefährdungen bzw. Problembereiche zu erkennen, aufzugreifen und zu reduzieren (Hofmann 2011).

Die betriebliche Gesundheitsförderung wendet sich zwar grundsätzlich an die Belegschaft einer Organisation. Den Studierenden an den Hochschulen ist jedoch ein Sonderstatus zuzusprechen, da sie im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung an der Gestaltung der Hochschule beteiligt sind. Betriebliche Gesundheitsförderung, als Gestaltung von Gesundheit verstanden, bedeutet an einer Hochschule daher auch, Studierende sowohl als Adressat/innen als auch als Akteur/innen der betrieblichen Gesundheitsförderung anzusehen und geeignete Möglichkeiten der Partizipation zu eruieren.

Das Land Baden-Württemberg hat im Zusammenhang mit der Abschaffung der Studiengebühren Ende 2011 und ihrer Kompensation aus Landesmitteln eine deutliche Stärkung studentischer Partizipation gesetzlich verankert (u.a. § 3 des Artikel 3 des Studiengebührenabschaffungsgesetzes – StuGebAbschG, 2011). Artikel 3 des Gesetzes zur Sicherung der Qualität in Studium und Lehre (Qualitätssicherungsgesetz) verpflichtet die Hochschulen, die

Mittel zweckgebunden für die Sicherung der Qualität in Studium und Lehre einzusetzen (Artikel 3, § 2 (1)). Die Mittelverwendung ist im Einvernehmen mit der Studierendenschaft bzw. deren Vertreter/innen zu entscheiden, das Verfahren ist für die Hochschule in § 15 der Grundordnung geregelt.

Diese gesetzlichen Vorgaben in Baden-Württemberg einerseits und die Aufforderung zur Partizipation in der Entscheidungsfindung an Hochschulen in der Budapester und Wiener Erklärung (2010) andererseits bilden den Rahmen für das Projekt "Studentische Lernplätze" an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Das Projekt wurde als anwendungsnahes Forschungsprojekt von Studierenden des Masterstudiengangs Gesundheitspädagogik ausgestaltet und umgesetzt.

Basierend auf den Überlegungen zur partizipativen Qualitätsentwicklung in Gesundheitsförderung und Prävention (Wright 2010) ist die Beteiligung von Studierenden auf allen Ebenen der Projektplanung vollzogen worden.

Ausgangsituation

Die Pädagogische Hochschule ist eine Campus-Universität mit insgesamt 17 Gebäuden. Wachsende Studierendenzahlen machten in den vergangenen Jahren, zusätzlich zu den Kernbauten, zahlreiche Erweiterungsbauten erforderlich. Im Jahr 2010 wurden die bis dahin vorhandenen Lernplätze für Studierende fast vollkommen entfernt, da sie nicht den modernen Brandschutzbestimmungen entsprachen. Die momentane Situation wird aus Sicht der Hochschulleitung und der Studierenden als verbesserungswürdig angesehen.



Zielsetzung und Vorgehen: Das übergeordnete Ziel war es, ein Konzept für studentische Lernplätze an der Hochschule zu erstellen, das sowohl den Bedarf der Studierenden und Lehrenden, aber auch fachliche Aspekte (u.a. Ergonomie, Arbeitsschutz) berücksichtigt.

Die Präferenzen der an der Hochschule Studierenden wurden durch eine standardisierte Online-Erhebung im Dezember 2012 ermittelt, während Studierende aus der studentischen Selbstverwaltung (Fachschaften) sowie Lehrende der Hochschule zu speziellen Anforderungen der jeweiligen Studienfächer in Bezug auf Lernplätze im Rahmen von Fokusgruppen befragt wurden. Die fachlichen Erfordernisse zur Gestaltung von Lernplätzen sind durch Interviews mit Fachexpert/innen, z.B. zu den Themen Ergonomie, Brandschutz, Lernplatzgestaltung erhoben worden.

Ergebnisse

An der Online-Befragung beteiligten sich von insgesamt 4.571 Studierenden 872 Personen. Es lagen 651 verwertbare Fragebögen vor, dies entspricht einer Rücklaufquote von 14,2 %. 96,9 % der Befragten bestätigten die Notwendigkeit, neue Lernplätze zu schaffen. Mehr als zwei Drittel der Befragten (72 %) äußerten Bedarf an Einzelarbeitsplätzen, für Gruppenarbeitsplätze sprachen sich 69,6 % aus. Fast die Hälfte (47,5 %) der Studierenden bevorzugt als weiteren Lernplatztyp Laptoparbeitsplätze, an vorhandenen Computern möchten immerhin noch 38,1 % arbeiten. Der bevorzugte Lernort der Studierenden befindet sich nicht in den Räumlichkeiten der Hochschule: Zu 89.9 % wurden sonstige Orte (z.B. zu Hause, Kulturcafé, Universitätsbibliothek Freiburg, Cafés) als präferierte Orte

angegeben. Eine Erklärung hierzu ergab sich aus den Fokusgruppen-Befragungen. Die Studierenden wählen diese sonstigen Lernorte aus Mangel an Alternativen an der Pädagogischen Hochschule. Mit Ausnahme der (gerade neu gestalteten) Bibliothek werden alle anderen Lernplätze als Notlösungen angesehen. Die Bibliothek bietet auch Anknüpfungspunkte für die Neukonzeption der Lernplätze auf dem Campusgelände.

Als entscheidender Einflussfaktor auf die Inanspruchnahme von Lernplätzen, und somit auch auf die Planung neuer Lernplätze, stellten sich so genannte "Hohlstunden" heraus. Hierbei handelt es sich um stundenplanbedingte Leerlaufzeiten zwischen Lehrveranstaltungen. Sie treten hauptsächlich in den Lehramtsstudiengängen auf und ergeben sich aus der Notwendigkeit individueller Koordination der unterschiedlichen Studienfächer.

Die Entscheidung für einen Lernort wird von den Studierenden anhand der Umgebungsfaktoren gefällt. Eine entscheidende Rolle spielt hier die Möglichkeit, sich kurzfristig Studienmaterial und Verpflegung beschaffen zu können. Als weitere einflussreiche Umgebungsfaktoren spielen Lärm bzw. Geräuschpegel, Lichtverhältnisse, die Größe des Arbeitsplatzes, Raumtemperatur, Möblierung (Anzahl und Komfort) sowie Zugangsmöglichkeiten zu Stromanschlüssen und WLAN eine Rolle.

Diese Aspekte wurden im Rahmen der Expert/innen-Befragungen aufgegriffen und die jeweiligen fachlichen Perspektiven und Möglichkeiten eruiert. Von besonderer Bedeutung waren hier beispielsweise die Aspekte des Gesundheitsschutzes (z.B. Ergonomie) und der Gefahrenabwehr (z.B. Brandschutzvorschriften), die für die weiterführende Planung notwendige Aufschlüsse ermöglichten.

Sowohl aus der Online-Befragung, als auch aus den Fokusgruppen geht hervor, dass sich die Studierenden bezüglich der zukünftigen Gestaltung mehr Lernplätze in separierten Bereichen wünschen, die eine ruhige Lernatmosphäre ausstrahlen und ausreichend Platz zur Verfügung stellen. Ferner sollten auch Ruheplätze zur Entspannung, ggf. mit Liegen bereitstehen.

Ausblick

Momentan befindet sich das Projekt zur Ermöglichung von Lernplätzen in zwei Bereichen der Hochschule in der Planungsphase. Es wird die Gestaltung eines offenen Raumes sowie die Umgestaltung eines Flur-Bereiches realisiert. Hierzu werden erneut Expert/innen sowie die entsprechenden Gremien der Hochschulverwaltung und Studierendenselbstverwaltung hinzugezogen. Die Planung und Umsetzung stützt sich partizipatorisch auf die Untersuchungsergebnisse, die im explorativen Teil des Projektes erarbeitet wurden.

Literatur

Witte, J.; Westerheijden, D. F.; McCoshan, A. (2011): Wirkung von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf. -Hofmann, Christopher (2011): Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung in kleinen und mittleren Unternehmen. Von betrieblicher Weiterentwicklung hin zur gesunden Organsiation. Marburg. - Wright, M. T.; Unger H. v.; Block, M. (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Michael T. Wright (Hg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention, Bern.



Mit meinem Konto nehme ich die Bank aus.



Nur contouno maxx, das junge contomaxx, bietet modernes Banking und viele Extras speziell für junge Leute: ISIC-Ausweis * Handyversicherung * TicketService * Reisen mit 5 % Rückvergütung * Kreditkarten * Vergünstigungen bei Essen & Trinken, Sport & Fitness, Kunst & Kultur, Ausgehen & Spaß. Also los, nehmen Sie Ihre Bank aus: Alle Vorteile nutzen und dabei auch noch sparen.

Die ganze contomaxx-Welt in Ihrer Sparkasse oder auf www.contomaxx.de . . . lebe dein Konto!

Transformative Learning meets Bildung

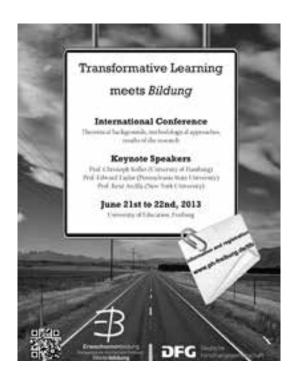
Ein Kongressbericht Thomas Fuhr · Annekathrin Jäkle

er Bildungsbegriff hat in Deutschland einen hohen Bedeutungswert. Die Auseinandersetzung mit der Frage, was Bildung ausmacht und wie sie ermöglicht wird, gehört zum Kern der pädagogischen Theoriebildung. Forschungen zum transformativen Lernen stecken in Deutschland allerdings noch in den Kinderschuhen. Die Theorie des transformativen Lernens geht unter anderem auf Jack Mezirow zurück, der an der Columbia Universität in New York Professor für Erwachsenenbildung war. Sie wird oftmals als die international bekannteste Theorie des Lernens im Erwachsenenalter bezeichnet und beschäftigt sich mit Lernprozessen, bei denen eine Person für sie wichtige Deutungen verändert, ihr Wissen reorganisiert und neue Handlungs- oder Beziehungsmuster lernt.

Der Kongress

An der Pädagogischen Hochschule in Freiburg fand dazu im Juni 2013 der Kongress Transformative Learning meets Bildung statt, der erstmals überhaupt Theorien des transformativen Lernens und Bildungstheorien in einem Kongress zusammenführte. Er wurde von Thomas Fuhr und Anna Laros organisiert. Zum internationalen Austausch waren unter anderem aus Deutschland Christoph Koller (Universität Hamburg) und Christine Zeuner (Helmut Schmid Universität Hamburg) angereist, aus Amerika Edward Taylor (University of Pennsylvania) und René Arcilla (New York University), aus dem europäischen Ausland Alexis Kokkos (Hellenic Open University, Patras) und Jérome Eneau (Université de Rennes), aus Afrika Peggy Gabo Ntseane (University of Botswana in Gabarone) und Olutoyin Mejiuni (Obafemi Awolowo University Ile-Ife, Nigeria).

Bildungstheorien weisen traditionell auf die Stetigkeit von Bildung hin. Bildung ist ein andauernder Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, der allerdings nicht nur ein Dazu-Lernen enthält, sondern auch Prozesse des Umlernens. Diese "Negativität" von Lernen wird traditionell auch von Theorien des transformativen Lernens hervorgehoben. Erwachsene ändern grundlegende Bedeutungsperspektiven nur dann,



wenn kritische Ereignisse dies erfordern. So die traditionelle Auffassung.

Auf dem Kongress wurden empirische Studien diskutiert, die dieses Bild differenzieren. Die Reorganisation von Bedeutungen wird zwar als herausfordernd erlebt, muss dem Individuum aber nicht notwendig als krisenhaft erscheinen. Für transformative Bildung ist die Fähigkeit zu kritischem und reflexivem Denken in Dialog mit anderen notwendig, welche sich im individuellen Lebensverlauf entwickelt. Sich in solchen Dialogen weiterzuentwickeln, kann durchaus als sehr bereichernd erlebt werden. Forschungen zeigen immer wieder, was wir eigentlich schon lange wissen: Informationen – auch solche, die man bei Kongressen aufnimmt – werden relevanter, wenn man sie nicht nur mit anderen diskutiert, sondern wenn man gemeinsam tiefer durchdenkt, welche Konsequenzen sich aus den Informationen für das eigene Wissen ergeben. Eine solche gemeinsame Analyse ist nur erfolgreich, wenn nicht gegeneinander diskutiert wird, sondern eine Atmosphäre des Respekts und auch der emotionalen Geborgenheit vorhanden ist.

Wir haben versucht, dieses erwachsenenpädagogische Wissen auf dem Kongress didaktisch zu nutzen und einige Formate eingeführt, die man bei wissenschaftlichen Kongressen normalerweise nicht findet. So hatten am Ende eines jeden Tages die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in *Synthesis Groups* in kleineren Gruppen reflexiv mit den gehörten Inhalten auseinanderzusetzen. Abschließend wurden die Erkenntnisse und Resultate aus den *Synthesis Groups* präsentiert und über zukünftige Entwicklungen und Tendenzen in der Forschung gesprochen.

Auch die Pre-Conference am 20.6.13 für Doktorand/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen gestalteten wir anders als üblich. Wir haben alle Beteiligten auf eine Wanderung in den Schwarzwald geschickt. Während der Wanderung konnte sich jede/r junge Wissenschaftler/in nacheinander mit zwei Forscher/innen über die eigene Forschung und Karrierefragen austauschen. Auf zwei Stationen sind die Fragen in kleineren Gruppen vertieft worden. Die Evaluation hat gezeigt: Die Nachwuchswissenschaftler/innen haben von diesem gemischt formellen und informellen Austausch sehr profitiert. Auch zu dem Hauptkongress erhielten wir gute Rückmeldungen; nicht nur die Vorträge und Sessions, sondern auch das Format der Synthesis Groups wurde sehr positiv bewertet.

Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur

Ein Tagungsbericht Petra Gretsch · Constanze Weth

as Medium Bilderbuch ist durch seine komplexen Bild-Text-Relationen sowie die Ko-Konstruktionen, die Erwachsene und/oder Kinder in der Vermittlungssituation entwickeln, wesentlich für das Sprachenlernen und die *literacy*-Bildung. Dazu fand in Freiburg der dritte Workshop zum Thema "Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur" statt. Er stellte zwei Untersuchungsaspekte in den







kulturationsprozesse sind in den Sprachund Bildwelten angelegt?

Diese Liste der diskutierten Bezüge zwischen Text und Bild erfuhr eine weitere Dimension durch den Aspekt der Realisierung von Schrift in der typographischen Gestaltung. Hier zeigt sich, dass die Relation zwischen Bild und Text beweglich ist, so dass Bild und Text jeweils verschiedene Funktionen übernehmen und gar ineinandergreifen können und somit das klassische Layout der Bilder- und Kinderbücher zunehmend sprengen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sorgten für einen anregenden Austausch über Fachdisziplinen und Professionen hinweg. Ein Austausch, welcher in den weiterführenden Gesprächen und in der Schlussdiskussion von allen als bereichernd und notwendig angesehen wurde. Nun gilt es, weithin deutlich zu machen, dass das Bilderbuch bedeutsam ist für das Sprachenlernen und die Literacy-Bildung. Es gilt, entsprechende Konsequenzen auch in die politische und gesellschaftliche Dimension der Literacy-Diskussion hineinzutragen, um allen Kindern das Hineinwachsen in ihre Buchkultur(en) zu ermöglichen, denn: Gemeinsames Lesen und Vorlesen bietet Literacy-Genuss für alle Beteiligten und dieses ganz unabhängig von allen zusätzlichen "Förderaspekten"!

Mittelpunkt, die aus sprach- bzw. literaturwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive beleuchtet wurden: Analysen zu Text-Bild-Bezügen in Kinderliteratur bzw. Bilderbüchern und Analysen dieser Bezüge im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext. Die Beiträge verdeutlichten die Komplexität der häufig als vereinfachend wahrgenommenen literarischen Gattung.

Ausgehend von der Buch-Triade wurden in einzelnen Tagungsbeiträgen folgende Zusammenhänge untersucht:

- Bildmetaphorik und Textmetaphorik und ihre Relation zueinander: Wie ergänzen sich diese? Welche Verwerfungen können entstehen? Wie interagieren diese Prozesse mit denen der "regulären" Semiose in Text und Bild?
- Welche Probleme treten z.B. bei sprachlichen Übersetzungen auf? Welche *interpretativen Verschiebungen* entstehen durch divergente kulturelle Prägungen von

Symbolen und Diskursen (Froschkönig vs. Froschkönigin)? Welche Diskrepanzen treten in der Bilderbuch-Perzeption von Kindern und Erwachsenen auf?

- Welche verschiedenen Äquivalenzbezüge von Bild und Handlungsstrang im Text gibt es?
- Wie zeigen sich Komplexitätsstufen in Bilderbüchern? Welche Strategien stehen Kindern mit verschiedenen Literacy-Erfahrungen zur Verfügung, um die verschiedenen Codes eines Buches zu entschlüsseln? Inwiefern nimmt die Textkonzeption auch unter linguistischen Gesichtspunkten auf den Spracherwerb Rücksicht bzw. treibt entsprechende Erwerbsprozesse im Hinblick auf die Grade grammatischer Komplexität, den Umgang mit Raum-, Zeit- und Personenreferenz voran?
- Welche Sozialisationsprozesse und welche teleologisch angelegten und durch entsprechende Lehrwerke beförderten *En*-

Das Projekt VorBild 2

Ein Tagungsbericht Uwe H. Bittlingmayer

m Juni 2013 fand an der Hochschule eine Fachtagung im Rahmen des VorBild 2-Projekts statt, das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird. Beim VorBild-Projektzyklus handelt es sich um die Entwicklung und wissenschaftliche Begleitung eines außercurricularen Unterrichtsprogramms, mit dem Life Skills-Förderung und politische Bildung für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche verstärkt in statusniedrigen Bildungsgängen (v.a. Förderschulen, Hauptschulen) etabliert werden sollen.

Unter der Leitung von Fereschta Sahrai standen auf der Veranstaltung die beiden im Rahmen des Projekts entwickelten Unterrichtsmodule "Selbstvertrauen und Vertrauen in andere" sowie "Grund- und Menschenrechte" im Mittelpunkt. Die Tagung schlug dabei einen Bogen, der von der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik über die Arbeit mit den Modulen, die Gestaltung einer multimedialen Vor-Bild 2-DVD bis hin zu Erfahrungsberichten von Lehrkräften aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt über Umsetzungshindernisse im Schulunterricht reichte.

Demokratiepädagogik und Politikdidaktik

In einem ersten theorieorientierten Teil der Tagung wurde deutlich, dass die Kontroverse zwischen Demokratiepädagog/innen und Politikdidaktiker/innen, die nunmehr über ein Jahrzehnt währt, nach wie vor für Zündstoff sorgt. So präsentierte Georg Weißeno von der Pädagogische Hochschule Karlsruhe ein kompetenztheoretisches Modell der politischen Bildung, das stark an PISA angelehnt ist und den Politikunterricht stärker evidenzbasiert ausrichten soll. Diesem sehr engen Verständnis von politischer Bildung stellte Helmolt Rademacher, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und auch Projektleiter des HKM-Projekts Gewaltprävention und Demokratielernen, das wesentlich offenere Politikverständnis der Demokratiepädagogik gegenüber. Die beiden Positionen von Weißeno und Rademacher markierten dabei die beiden Pole der Diskussion um den aktuellen Zuschnitt politischer Bildung.

Edwin Stiller, Referent für Lehrerausbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und Leiter des Projekts *Einfach SoWi* referierte in seinem Vortrag über die Frage, welche sozialwissenschaftliche Bildung wir in der Schule wollen und betonte die Notwendigkeit der Vermittlung solcher Wissensbestände gerade für benachteiligte Jugendliche. Schließlich lieferten die Kollegen Hans-Werner Kuhn (Politikwissenschaften) und Jürgen Gerdes (Soziologie)

nicht selbstverständlichen Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen aus den VorBild-Projektschulen – Diana Wozny (FS Sangerhausen, Sachsen-Anhalt), Katharina Malsch (Zarduna Schule Zarten) und Joachim Nill (Mosel Hamm-Schule Zell am See) – strukturiert über Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines solchen Unterrichts zu referieren, zu danken. Die Tagung war inhaltlich abwechslungsreich und betont interdisziplinär angelegt



mit ihrem Vortrag "Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen zwischen Adressaten- und Gegenstandsorientierung" eine die Pole vermeidende und vermittelnde Perspektive, die auch für das VorBild-Konzept insgesamt prägend ist.

Ein echtes Highlight war dann ein Gastauftritt von Johann Galtung, der in seinem Vortrag auf die selten beachteten unmittelbaren Verbindungslinien zwischen politischer Bildung und Friedenspädagogik hinwies. Das weitere Tagungsprogramm sah vor, die Ergebnisse des VorBild 2-Projekts – insbesondere die entwickelten Unterrichtsmodule und das stärker lehrkraftzentrierte Konzept für eine zweite VorBild-DVD – umfassend zu diskutieren und über die Praxis des Unterrichtseinsatzes in Austausch zu treten. Hier ist der für eine solche Tagung

und zeigte eine seltene Verknüpfung von Theorie, Empirie und Schulpraxis. Einziges Manko der Veranstaltung war die sehr geringe Resonanz (etwa 40 Anmeldungen), die sicher dem geschuldet war, dass das Interesse für die Durchführung von politischer Bildung an einer stigmatisierten Schulform wie der Förderschule insgesamt nicht sonderlich groß ist. Diana Wozny wies darauf hin, dass ein solches Desinteresse fatal ist, weil von der Gesamtgesellschaft wenig be- und geachtete Jugendliche von Rechtsextremisten die Botschaft signalisiert bekommen: "Wir brauchen euch so wie ihr seid, unabhängig von euren Kompetenzen und Leistungen!" Diesem Angebot sollten wir aus aufgeklärtem Eigeninteresse etwas entgegensetzen.

MINT für Mädchen - Grundschulpädagogik für Jungen

Geschlechterorientierte Erweiterung der Zukunftsperspektiven von Jugendlichen

Martina von Gehlen · Yvonne Baum



■ Abb. 1: Handschuhisolierung im Test – Wie kalt kann es sein?

Foto: M. von Gehlen

eim diesjährigen Girls' Day-Angebot der Pädagogischen Hochschule haben Realschul- und Gymnasialschülerinnen im Alter von 12 bis 17 die Kombination aus Technik und Textilien ausprobieren können. Die zwölf angebotenen Plätze waren schnell ausgebucht. Schon beim Kennenlernen sind die Mädchen aktiv geworden und haben dabei den neuen Berufsorientierungstest für die aktuellen Ausbildungsberufe in der Textil- und Modebranche getestet.

Anschließend ging es ins Färbelabor, wo die Mädchen mit den Materialien der TEXperten®-Box Eigenschaften textiler Materialien experimentell erforschen konnten. Besonderen Anklang fand die Rundstrickmaschine, mit der die Mädchen nahtfrei und schnell einen Maschenschlauch herstellten. Die Jüngeren testeten in der Zeit

schon mal mit einem Kältespray die Handschuhisolierung (Abb. 1). Auch das Abperlen der Wassertropfen auf einem nanobeschichteten Markisenstoff mit seiner selbstreinigenden Oberfläche wurde von den Teilnehmerinnen ausprobiert und fasziniert beobachtet. Mit dem Fadenzähler erforschten die Mädchen die textilen Flächenkonstruktionen ihrer Kleidung und das Gitterflimmern des Moiré-Effekts (Abb. 2).

Anschließend stellte sich eine angehende Produktionsmechanikerin, die extra für diesen Tag von der Global Safety Textiles GmbH, Maulburg, zur Pädagogischen Hochschule gekommen war, den Fragen der Mädchen zu ihrer ungewöhnlichen Berufswahl und zu ihrem Berufsalltag unter Männern. Die Auszubildende berichtete außerdem über ihren Tagesablauf, der von Schichtarbeit geprägt ist, und darüber, wie

sie sich später die Vereinbarkeit von Beruf und Familie vorstellt. "Wenn du zeigst, dass du das kannst, wirst du als Mädchen auch in einem Männerberuf respektiert", war das Resümee, das die junge Frau aus der Textilindustrie den Mädchen mit auf den Berufs- und Lebensweg gab. Abgerundet hat das Vormittagsprogramm ein Berufsberater der Arbeitsagentur, der die vielfältigen Informationsmöglichkeiten vorstellte. Insgesamt fanden die Mädchen in der Feedbackrunde, dass es für sie bereichernd war, wie vielfältig Textilien und die Berufe in der Textilbranche sind.

Das mobile Experimentierset TEXperten®-Box wird derzeit von Martina von Gehlen im Rahmen ihres Promotionsvorhabens in der Fachrichtung *Mode und Textil* bei Anne-Marie Grundmeier entwickelt und vom Gesamtverband der deutschen Tex-



■ Abb. 2: Erforschung textiler Oberflächen mit dem Fadenzähler

Grundschullehrer:
Wäre das was für mich?

Foto: Y. Baum

til- und Modeindustrie sowie von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft unterstützt. Durch den Wandel der Textilindustrie in Deutschland haben sich die Berufsprofile in den letzten Jahrzehnten stark verändert: Die Textilunternehmen in Deutschland sind führend im Bereich der technischen Textilien und suchen motivierte junge Nachwuchskräfte für moderne neue Ausbildungsberufe, z.B. als Produktionsmechaniker/in, Textillaborant/in, Produktprüfer/in, -gestalter/in oder -veredler/in, Maschinen- und Anlageführer/in, technische/r Konfektionär/in oder Textilreiniger/in. Natürlich sind auch weiterhin die Modeberufe der Modeschneider/in und Modenäher/in nachgefragt, diese standen jedoch nicht im Fokus der diesjährigen Girls' Day-Veranstaltung.

Grundschulpädagogik für Jungen

Bundesweit und auch an der Pädagogischen Hochschule wurde am 25. April in diesem Jahr der 3. Boys' Day durchgeführt. Rund 50 Plätze stellte die Hochschule für Jungen aus Freiburg und Umgebung zur Verfügung, damit sie sich über die sozialen Kompetenzen im Grundschullehrberuf, das Studium und den Berufsalltag einer Grundschullehrkraft informieren konnten.

Das Angebot der Hochschule stieß bei den Besuchern auf eine sehr positive Resonanz. "Ich fand's sehr gut, ich war positiv überrascht, und ich würde es gern noch mal machen!" so Albert Hofsetz, Schüler des Goethe-Gymnasiums in Emmendingen. Die Jungen brachten sich allesamt mit großem Engagement und großer Begeisterung in den verschiedenen Workshops ein. Im Radiostudio gab es die Möglich-

keit, sich anhand von Interviews mit einem Grundschullehramtsstudenten und einem Arbeitsberater der Agentur für Arbeit über das Tätigkeitsfeld einer Grundschullehrkraft zu informieren. Gleichzeitig konnten die Schüler erfahren, dass und wie Medienarbeit in der Grundschule umgesetzt werden kann. Entstanden ist ein informativer Radiobeitrag über Männer im Grundschullehramt, der auf der Homepage der Stabsstelle Gleichstellung abgerufen werden kann.

Ein weiterer Workshop ermöglichte den Jungen einen Perspektivwechsel im Klassenzimmer, indem sie in der nahe gelegenen Reinhold-Schneider-Grundschule erste Erfahrungen in der Rolle als Lehrkraft sammeln konnten und Schüler/innen bei der Lösung von Matheaufgaben unterstützen. Das Feedback der Teilnehmer ließ neue Sichtweisen erkennen. "Grundschule kenn ich ja, ich war ja selbst schon vier Jahre drin. Aber es gab doch noch ein paar Sachen, die mich überrascht haben." So ein Gymnasialschüler aus Offenburg.

In der Abschlussrunde sprach ein Arbeitsberater von der Agentur für Arbeit Freiburg über Wege in der Berufswahl, Prognosen und Entscheidungshilfen. Ein Grundschullehramtsstudent gab zusätzliche Tipps dazu, wie Schüler herausfinden können, ob der Grundschullehrberuf der richtige für sie ist. Wem der Tag zu kurz war, um sich über die Eignung für diesen Beruf wirklich bewusst zu werden, der kann sich im Rahmen des Sozial- oder Bogy-Praktikums an einer Grundschule einen tieferen Einblick verschaffen und Kontakt zur Zentralen Studienberatung der Pädagogischen Hochschule aufnehmen.

Boys and Girls

Im Gegensatz zum Girls' Day ist der Bekanntheitsgrad des Boys' Days noch sehr gering. So gab es auch im Raum Freiburg weitaus weniger Auswahl an Angeboten für Jungen als für Mädchen, die sich am gleichen Tag über Berufe im MINT-Bereich informieren konnten. Ohne eine regionale Koordinationsstelle, wie sie im Kreis Lörrach beispielsweise bereits existiert, werden Werbemaßnahmen nur vereinzelt gestreut und die Erweiterung von Anbieter/innen und Angeboten erfolgt nur schleppend.

Der geringe Bekanntheitsgrad macht sich auch an der Anzahl der Boys' Day-Bewerber für die einzelnen Angebote bemerkbar. An der Pädagogischen Hochschule wurden acht Plätze belegt. Neben den Girls' und Boys' Day-Angeboten bietet die Stabsstelle Gleichstellung im Rahmen des Projekts "Professionelle Genderkompetenz", das aus dem gemeinsamen Fond von MWK und den Hochschulen gefördert wird, auch Arbeitsmaterialien zum Thema geschlechtergerechte Berufsorientierung an. Hierzu wurde ein Kurzfilm gedreht, der mit den dazugehörigen Arbeitsblättern als Unterrichtseinheit eingesetzt werden kann. Die entsprechenden Materialien befinden sich als Downloads auf der Homepage der Stabsstelle Gleichstellung unter der Kategorie "Geschlechtergerechte Schule".



n der ersten Novemberwoche 2012 den Herbstferien an baden-württembergischen Schulen - wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg erstmals ein Schnupperstudium angeboten. Die Schnupperstudierenden konnten während dieser Woche an Vorlesungen in verschiedenen Fächern teilnehmen und wurden zusätzlich durch die Studienberatung und unser Schreibzentrum betreut. Aus den Rückmeldungen der damaligen Teilnehmer/innen ging vor allem hervor, dass sie sich die Teilnahme an Seminaren wünschen, um auch diese Form des Studiums kennenzulernen. Daraufhin wurde das Angebot in diesem Sommersemester verändert: Zunächst richtete es sich speziell an Abiturient/innen, darum wurde die erste Juliwoche als Termin ausgewählt. Außerdem konnten die Interessent/innen aus allen Modul-1-Veranstaltungen – in den BA-

Studiengängen auch Modul 2 - wählen und ihre Wünsche entsprechend äußern. Somit lernten sie bereits das LSF-Portal kennen und erlebten, wie es aussehen wird, sich einen Stundenplan zu erstellen. Die Dozent/innen der Seminare und Vorlesungen wurden einzeln angeschrieben und um ihr Einverständnis gefragt; anschließend bekamen die Schnupperstudierenden auf Basis dieser Rückmeldungen ihren Stundenplan. Eine Dokumentation der Erfahrungen in den verschiedenen Veranstaltungen erstellten die Teilnehmer/innen, wie auch schon beim letzten Mal, in einem ePortfolio, über dessen Funktionen sie von Julia Rigal, Mitarbeiterin des Schreibzentrums, eingewiesen wurden.

Als gemeinsame Veranstaltungen waren zwei Workshops im Schreibzentrum sowie je ein Termin mit Kathinka Dettmer (allgemeine Information zum Studi-

um) und Christian Davis (Feedback-Runde) von der Studienberatung vorgesehen. Aus dem Feedback ging hervor, dass unsere Hochschule einen guten Eindruck auf die Schülerinnen und Schüler machte. Alle Dozent/innen wurden für ihre Freundlichkeit gelobt; Ängste in Bezug auf die Machbarkeit eines Studiums wurden teilweise abgebaut. Allerdings waren die Teilnehmer/innen mit der Aufgabe, sich den Stundenplan selbst zu erstellen, teilweise überfordert gewesen. Die Teilnehmer/innen kamen zum Teil von weit her, die weiteste Anreise hatte ein Interessent aus Kiel, weitere Abiturient/innen kamen aus Ulm, Reutlingen und Tübingen, aber auch aus der näheren Umgebung. Von den drei Teilnehmern und sieben Teilnehmerinnen haben sich bereits drei für das nächste Semester an unserer Hochschule beworben.

Modernisierung der Lehrer/innenbildung in Tadschikistan

Hochschule leistet Beitrag im EU-Projekt ProTraining

Hans-Werner Huneke



■ Besuch einer tadschikischen Schulklasse

Foto: Jutta Heppekausen

er Gemeinsame Europäische Hochschulraum, der aus dem Bologna-Prozess hervorgegangen ist, beweist seine Attraktivität selbst in entfernter liegenden Nachbarregionen zum Beispiel in Mittelasien. Das gilt auch für Tadschikistan, eine der Nachfolgerepubliken der ehemaligen Sowjetunion. Wie lässt sich die Studienreform zur Modernisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nutzen? Diese Aufgabe stand im Mittelpunkt des Projekts Professional training of non-university teachers and transfer of experiences on ECTS - Pro-Training, das von 2010 bis 2012 von der Europäischen Union im Rahmen des Programms Tempus IV gefördert wurde.

Tadschikistan ist ein junges Land. Über 33 % seiner Bevölkerung (8 Mio.) sind jün-

ger als 15 Jahre, mehr als 20 % gehören der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen an. Zugleich hat es dringenden Entwicklungsbedarf. In dieser Situation kommt der Bildung eine besondere Bedeutung zu, gerade der grundlegenden schulischen Bildung, auch in entfernten Regionen, für Mädchen ebenso wie für Jungen. Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an die Modernisierung der Lehrer/innenbildung ist deshalb ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Bildungschancen junger Menschen. Die bildungspolitisch erwünschte Umstellung des Hochschulsystems in Richtung auf eine zunehmende Vergleichbarkeit mit den Strukturen des Europäischen Hochschulraums bietet einen willkommenen Anstoß auch zu inhaltlichen Reformen.

Projektinitiative

Die Initiative zum Projekt ging vom tadschikischen Erziehungsministerium, von der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und vom örtlichen Lektorat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) aus. Projektpartner waren die Staatliche Pädagogische Universität in der Hauptstadt Dushanbe sowie die Universitäten in Khorog, Khujand, Kulob und Kurghonteppa. Damit konnten und können alle Regionen des Landes erreicht werden. Europäische Partner waren vier Hochschulen mit einem Schwerpunkt in der Lehrerbildung: die TU Dresden (Koordination), die Erasmushochschule in Brüssel, das Lehrerbildungskolleg der Universität Tartu in Narva



■ Jutta Heppekausen (2.v.r.) erprobt mit tadschikischen Kolleg/innen Materialien und Techniken.

Foto: Anne Schattemann

und die Pädagogische Hochschule Freiburg. Kompetenzorientierte Studiengangsplanung, Shift from teaching to learning, Modularisierung, Studierende aktivierende Methoden, selbstständiges Lernen fördernde Studienformen, Sicherstellung der Studierbarkeit und die Vergleichbarkeit von Studienleistungen (ECTS), Modernisierung von Studieninhalten – solche Schlagworte galt es umzusetzen und zwar so, dass sich die Veränderungen nicht in administrativen und formalen Umstellungen erschöpfen. Die Herausforderung bestand darin, eine stärkere Orientierung an der Profession des Lehrerberufs zu erzielen, Theorie und schulpraktische Studien aufeinander zu beziehen und nicht nur die Studieninhalte weiterzuentwickeln, sondern auch die Formen ihrer Vermittlung und Aneignung zu verändern. Dazu wurde auf unterschiedlichen Ebenen gearbeitet.

Fakultäts- und Abteilungsleitungen befassten sich mit der Planung von Studiengängen, die am Kompetenzerwerb ausgerichtet sind und das ECTS nutzen. Wichtige Impulse hierzu gingen von einer Tagung in Brüssel aus, bei der die laufende Studiengangsreform beim belgischen Partner "live" beobachtet werden konnte. Begleitend wurde ein Manual erarbeitet, das Reformprozesse strukturiert und auf un-

terschiedliche Standorte in Tadschikistan übertragbar macht.

Lehrende aus den Unterrichtsfächern und aus der Didaktik modernisierten Unterrichtsinhalte und setzten dabei exemplarisch einen Schwerpunkt auf das Thema Unterrichtsplanung, das alle Fächer in der Lehrerbildung interessiert. Sie prüften bei einem Workshop im estländischen Narva Formen und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens an der Universität, die Studierende aktivieren und ihre Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, fördern. Sie passten solche Methoden an die Rahmenbedingungen in Tadschikistan an und stimmten sie auf die Lerngewohnheiten ihrer Studierenden ab. Die Studieninhalte zur Unterrichtsplanung wurden zusammen mit Wissenschaftler/ innen der Pädagogischen Hochschule erarbeitet. Petra Maier, abgeordnete Lehrerin am Institut für Erziehungswissenschaft, verfasste beispielsweise ein schulpädagogisches Manual. Es wurden weitere Seminarmaterialien erstellt und hausintern von Alla Dinges ins Russische übersetzt. Vor Ort bot Jutta Heppekausen Workshops mit den tadschikischen Kolleginnen und Kollegen an, in denen die Materialien erprobt und Techniken des Rückmeldeverhaltens in der Lehrerausbildung vermittelt wurden.

■ Freiburg – Tadschikistan

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erstellten zu diesen Themen Fortbildungseinheiten für Hochschullehrende, erprobten sie mit Unterstützung der europäischen Partner/innen und führten (und führen) sie an ihren Heimathochschulen durch. Dabei können sie sich auf einen Bestand an aktueller Fach- und Studienliteratur und auch auf eine Ausstattung mit technischen Unterrichtsmitteln stützen, die das Projekt zur Verfügung stellte.

Zwei Gruppen von Studierenden der Abschlusssemester setzten sich auf Studienreisen nach Narva und Freiburg mit der Lehrerausbildung in Europa auseinander. Unter anderem nahmen sie in Freiburg an einem mehrtägigen Workshop zum Videographieren von Unterricht und zur Unterrichtsanalyse teil. Einige von ihnen sind inzwischen Assistentinnen und Assistenten und übernehmen an ihrer Heimathochschule Verantwortung als Lehrende. Sie tragen so bereits zur nachhaltigen Weiterführung der angestoßenen Veränderungen bei.

Die gemeinsame Arbeit in einem solchen Projekt nötigt den europäischen Partnern oftmals erheblichen Respekt ab, Respekt vor dem Engagement und dem beständigen Einsatz der Kolleginnen und Kollegen im Partnerland ebenso, wie vor der Begeisterung der Studierenden – trotz vielfältiger Schwierigkeiten wie der politischen Situation in einem Land mit einer langen offenen Grenze mit Afghanistan, einer oft noch mangelhaften Infrastruktur (bei Stromausfall keine elektronischen Geräte, kein Internet, kein Licht zum Lesen) und einer unangemessenen niedrigen Bezahlung von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen. Umso wünschenswerter ist es. dass ein Nachfolgeinstrument zum auslaufenden Programm Tempus IV das Fenster zur Kooperation mit der Region Mittelasien auch nach 2013 weit geöffnet hält.

Quo vadis DaF/DaZ in Russland und Deutschland?

Zukunft gemeinsam gestalten

Luisa Echeverría · Natalia Hahn · Christina Hofmann Monika Löffler · Anna Lupandina

m Jahr 2011 hat das Goethe-Institut eine Ausschreibung zum Deutschlandjahr 2012/2013 in Russland veröffentlicht. Das Motto des Deutschlandjahres lautete: "Deutschland und Russland – gemeinsam die Zukunft gestalten". Deutsche und russische Organisationen wurden aufgerufen, interessante Projekte aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Bildung und Wissenschaft einzureichen. Im Mittelpunkt der Projekte sollten die deutschrussischen Beziehungen stehen.

Die Staatliche Pädagogische Universität Woronesch (WGPU/Russische Föderation) und die Pädagogische Hochschule Freiburg haben im März 2012 einen gemeinsamen Antrag aus dem Bereich Bildung eingereicht. Geplant wurde eine deutsch-russische Konferenz- und Netzwerkveranstaltung unter dem Titel "Quo vadis Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Russland und Deutschland?". Im Zentrum der Betrachtung stand die Ausbildung von DaF-Lehrkräften in Theorie und Praxis unter den Veränderungen der europäischen Bildungsreformen und der Bedürfnisse auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland und Russland.

Bis zum Zeitpunkt der Antragstellung hatte es bereits erste Begegnungen der beiden Hauptpartner gegeben: Die WGPU und die Pädagogische Hochschule Freiburg haben ein Memorandum über die Zusammenarbeit unterschrieben, ein Student unserer Hochschule hat an der WGPU ein DaF-Blockpraktikum absolviert und einige Studentinnen der WGPU konnten bei uns ein Gastsemester verbringen. Es lag im beidseitigen Interesse, Möglichkeiten des Austauschs, der Kooperation und des "Voneinanderlernens" zu finden und den ersten Kontakt auszubauen.

Deutsch-russische Winterschule

Vom 25.2. bis zum 1.3.2013 fand in Woronesch die geplante deutsch-russische Winterschule statt. Sie wurde mit einer wissenschaftlichen Konferenz eröffnet. An unserer Hochschule wurden 2009/2010 Bachelor- und Masterstudiengänge DaZ/DaF eingerichtet. Die WGPU sammelt momentan erste Erfahrungen mit der Eröffnung der Bachelor- und Masterstudiengänge DaF. Diese Ausgangslage ermöglichte einen produktiven Erfahrungsaustausch. Natalia Hahn fokussierte sich in ihrem Plenarvortrag auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Deutsch als Erst-, Fremd-, Zweitund Tertiärsprache. Hans-Werner Huneke

berichtete über die Entwicklung der BA-/MA-Studiengänge DaZ/DaF in Deutschland. Einen spannenden kontrastiven Vergleich zu diesem Thema gab Oxana Bilezkaja mit dem Vortrag "Entwicklung der BA-/MA-Studiengänge DaF in Russland".

Ab dem zweiten Tag fanden parallel an mehreren Orten Veranstaltungen statt. Von Seiten der Pädagogischen Hochschule wurden drei Medienworkshops im Bereich Audio angeboten. Das Interesse an der Teilnahme war groß, Schüler/innen wie Lehrer/ innen sehr motiviert. Alle Workshops wurden in deutscher Sprache gehalten, die Beiträge auf Deutsch produziert. Im Podcasting-Workshop von Monika Löffler fanden sich rund 30 Lehrkräfte ein, die teils aus ländlichen Gebieten angereist waren, um den Workshop besuchen zu können. Weiter hatten die Lehrer/innen Gelegenheit, eine Probestunde mit Schüler/innen zu beobachten. Nach einer kurzen Einführung wurden Interviews zum Thema Freundschaft geführt und bearbeitet, wobei die Schüler/ innen mit Aussagen wie "Ein Mensch ohne Freunde ist wie ein Baum ohne Wurzeln" alle Anwesenden sprachlich wie inhaltlich begeisterten. Zudem fanden die Lehrkräfte Gelegenheit, eigene Podcasts zu produzieren sowie im Abschlussplenum Möglichkei-



■ Aktive Medienarbeit: Schülerinnen und Schüler beim Audioschnitt

Foto: M. Löffler

■ Freiburg – Woronesch

ten medienpraktischer Arbeit zu besprechen. Im Gespräch zeigte sich, dass Medien im Unterricht durchaus eingesetzt werden, medienpraktische Arbeit jedoch weder an Schulen noch an Universitäten stattfindet. Studierende und Lehrende dokumentieren ihre Arbeit mit Video, fotografieren und filmen Projekte, nutzen die Möglichkeiten medienpraktischer Arbeitsweisen aber weder im Unterricht noch im Rahmen von Workshops mit Schüler/innen. Somit ist die Situation in Russland der Situation in Deutschland nicht unähnlich, denn auch hier ist medienpraktische Arbeit in Schule und Unterricht ausbaufähig. Unser Ziel war es, die Motivation im Hinblick auf den Einsatz aktiver Medienarbeit im Unterricht zu steigern. Abzuwarten bleibt, ob die Lehrkräfte davon Gebrauch machen werden.

Ein weiteres Projekt befasste sich mit Hörspielen im Fremdsprachenunterricht. Anna Lupandina, Studentin unserer Hochschule, produzierte dazu mit Schüler/innen der siebten Klasse ein kleines Stück in deutscher Sprache. Die Schüler/innen hatten die Möglichkeit, sich aus der Rolle der Konsument/innen in die der Autor/innen zu versetzen und an der Produktion aktiv teilzuhaben. Die konkrete Aufgabe der Gymnasiast/innen bestand darin, das bekannte Märchen von Hans-Christian Andersen, "Die Prinzessin auf der Erbse", in ein Hörspiel umzuwandeln. Das Engagement war dabei so hoch, dass die Arbeit an Vertonung und Schnitt auch außerhalb des Unterrichts fortgesetzt wurde. Zum Abschluss des Projekts sind die jungen Teilnehmer/ innen zur Lehrerversammlung der Schule eingeladen und dort nach der Präsentation ihrer Werke mit Erinnerungsurkunden prämiert worden.

Bei dem Projekt von Christina Hofmann, ebenfalls Studentin unserer Hochschule, ging es um Radioarbeit und Podcasting im DaF-Unterricht. Sie produzierte mit Schüler/innen einen Radiobeitrag, in dem die Schüler/innen erklären, warum sie Deutsch lernen und erzählen, welche Orte sie in Deutschland besucht haben. Die Deutschkenntnisse der Zehntklässler/innen waren so gut, dass sie zusätzlich noch einen Text erarbeiteten und einsprachen, der Radio-Hörer/innen durch den Beitrag leitete.



Das sprachwissenschaftliche Projekt der kolumbianischen PH-Studentin Luisa Echeverría, das an DaF-Studierende der WGPU gerichtet wurde, trug den Titel: "Pronominale und nominale Anredeformen im interkulturellen Vergleich". Im Zentrum der Betrachtung standen Anredeformen in der deutschen, spanischen, englischen sowie russischen Sprache. Der Gebrauch der Anredeformen wurde am Beispiel der Länder Russland, Kolumbien, Deutschland und der USA demonstriert. Der Schwerpunkt des Projekts lag auf dem deutsch-russischen Vergleich. Bei diesem Sprachpaar wurde eine Befragung zwischen den Studierenden durchgeführt. Das Projekt ermöglichte den Studierenden einen guten Einblick in kulturspezifische Unterschiede im Bereich der Anredeformen.

Von der deutsch-russischen Winterschule 2013 konnten insgesamt ca. 250 Teilnehmer/innen profitieren. Mit dem Netzwerktreffen wurden mehrere Ziele erfolgreich erreicht. Aber das wohl wichtigste Ergebnis für die Hauptpartner des Projekts ist der geplante Kooperationsvertragsabschluss zwischen der WGPU und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Hiermit können Begegnungen von Dozent/innen und Studierenden aus Deutschland und Russland langfristig gefördert werden. Beide Partner hoffen, mit diesem Projekt den Grundstein für eine lebendige, auf persönlichen und wissenschaftlichen Bereicherungen beruhende zukünftige Zusammenarbeit und eine nachhaltige Kooperation gelegt zu haben.

Internetseiten

Offizielle Homepage des Deutschlandjahres in Russland 2012/2013 (Quo vadis DaF/DaZ in Russland und Deutschland?): http://germanyinrussia.ru/projects/cities/36/251?lang=de (12.05.2013). - Projekt-Homepage der PH Freiburg: www.ph-freiburg.de/imb/hp/monika-loeffler/quo-vadis-dafdaz.html (12.05.2013)

ReflAct!

Interview mit Carina Utz und Lisa Wenzel

Helga Epp

Carina Utz und Lisa Wenzel ein selbstkonzipiertes Seminar mit dem Namen "ReflAct! Genderreflexive und rassismuskritische Workshopreihe" an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg für angehende Lehrer/innen an. Inhalte sind zum einen Rassismus und Vorurteile, zum anderen Geschlechterrollen bzw. gender bezogen auf den Schulalltag. Neben einer vielfältigen Methodenwahl aus der Theaterpädagogik, der Anti Bias und der genderreflexiven Bildungsarbeit, ist der Fokus vor allem auf die Förderung von Selbstreflexion gelegt: Selbstreflexion des eigenen Berufs, der verinnerlichten Konzepte und Menschenbilder und der vorherrschenden Vorurteile. Das Seminar der ganz anderen Art soll den angehenden Lehrer/innen ermöglichen, vorurteilsfrei und selbstbewusst in ihren Beruf zu starten. Mit den beiden Initiatorinnen sprach Helga Epp.

ph-fr: Wie kamen Sie eigentlich dazu, ein Seminar zu konzipieren und dieses an der Pädagogischen Hochschule anzubieten?

Carina Utz: Ausschlaggebend war für uns ein rassistischer Vorfall in einem Seminar in unserem Masterstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Kommilitone hatte sich an diesem Tag stark antisemitisch und homophob geäußert, was eine emotionale Debatte in Gang gesetzt hat, aus welcher im Anschluss ein Arbeitskreis – der AK Vielfalt entstanden ist.

AK Vielfalt, was ist das?

Lisa Wenzel: Im AK Vielfalt haben sich im Anschluss an den Vorfall regelmäßig Studierende getroffen, um über die Thematik im Allgemeinen zu sprechen und zu überlegen, wie diese noch präsenter an unserer Hochschule gemacht werden kann. Unsere größte Aktion war dann ein Aktionstag mit einer eigens erstellten Ausstellung zum Thema Rassismus, Vorurteile und Geschlechterrollen mit anschließendem Filmeabend und Podiumsdiskussion.

Was macht der AK heute?

C. U.: Leider haben wir uns aufgelöst, da jede und jeder von uns gerade an seiner bzw. ihrer Masterarbeit schreibt. Allerdings kam Lisa und mir während dieser Zeit die Idee, unsere Vorkenntnisse zu nutzen und ein Seminar an der Hochschule anzubieten, das dieses Thema nochmals ganz neu aufrollt.

Von Studierenden für Studierende sozusagen?

L.W.: Ja. Der Hintergrund war der, dass Carina seit einigen Jahren in der außerschulischen, genderreflexiven Bildungsarbeit tätig ist und viele Schulbesuche und Fortbildungen für Multiplikator/innen hinsichtlich der Geschlechterrollen und homosexueller und Trans-Lebensweisen anbietet, während ich als Schauspielerin und Diplom-Politologin auch immer schon viel in der antirassistischen, theaterpädagogischen und antibias Bildungsarbeit unterwegs war.

Und genau das wollten Sie dann zu einem Seminar verbinden?

LW.: Ja so in etwa. Allerdings war es bis dahin auch ein langer und teilweise steiniger Weg. Denn neben dem Konzept ging es ja immer auch um die Frage der Finanzierung. Letztendlich hatten wir dann das Glück, in einem Semester über den Ausschuss *Lehre und Studium* der Hochschule finanziert zu werden und im anschließenden Semester über die Gleichstellungskommission. Aber es war schon jedes Semester ziemlich viel Aufwand für uns, Gelder zu akquirieren, zumal wir uns den Lehrauftrag dann auch immer geteilt haben.

Das war ja wirklich viel Engagement von Ihrer Seite! Können Sie noch mehr zu Ihrem Konzept erzählen und vor allem von den Erfahrungen im Seminar?

L.W.: Das Seminar ist als Blockseminar angelegt und findet ganztägig an vier Tagen statt. Am ersten Tag geht es vor allem um ein erstes Kennenlernen und die Einführung in die Thematik, dann folgt ein Tag, an dem Rassismen und Vorurteile im Zentrum stehen und am folgenden Wochenende geht es vor allem um das Thema Gender und den Aspekt der Selbstreflexion in Bezug auf den Lehramtsberuf.

C.U.: Die Tage sind alle so aufgebaut, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Methoden zur Anwendung kommt. Zum einen geht es natürlich um Wissensvermittlung und eine Einführung in die Thematik – dazu wird den Teilnehmenden auch eine große Literaturauswahl zur Verfügung gestellt. Da wir mit den Themen gut vertraut sind und jeweils schon unsere Diplom- bzw. Bachelor-Arbeit darüber geschrieben haben, bekamen wir von vielen Teilnehmenden die Rückmeldung, dass sie die Thematik sehr gut aufbereitet fanden und einen sehr breiten Überblick erhielten. Bei der Konzeption des Seminars war uns zudem wichtig, dass alle Methoden, die wir im Seminar anwenden, für die zukünftigen Lehrer/innen auch als potenzielle Methoden, die im Unterricht angewandt werden können, bereitgestellt sind.

L.W.: Ja und dann arbeiten wir aber auch mit eher unüblichen Methoden: z.B. dem Forumtheater oder auch Methoden, welche sonst vielleicht eher im Coaching, der Schauspielerei oder in Kommunikationstrainings zu finden sind. Aber es geht natürlich nicht nur um die individuelle Ebene, sondern auch um gesellschaftlich-politische Strukturen und Machtverhältnisse. Wir ermutigen die Teilnehmenden z.B. auch immer, ihr politisches Mandat zu nützen, um selbst Teil eines Veränderungsprozesses zu werden, welchen das deutsche Bildungssystem wirklich dringend nötig hat.



■ Lisa Wenzel (I.) und Corina Utz bieten das selbstkonzipierte Seminar "ReflAct!" an der Hochschule an.

Sie haben jetzt schon zwei Semester, auf die Sie zurückblicken können – was war denn so das allgemeine Feedback?

C.U.: Da wir von Anfang an den Anspruch hatten, das Seminar auch wissenschaftlich zu begleiten, haben wir einige Methoden zur Evaluation angewandt, wie etwa eine zusätzliche wissenschaftliche Beobachterin, Frageskalen vor und nach dem Seminar, Fragebögen am Ende jedes Seminartags und eine Follow-Up-Befragung. Insgesamt waren wir total verblüfft über das wirklich tolle Feedback. Viele der Studierenden haben geschrieben, es sei mit das beste Seminar, was sie je besucht haben und sie hätten für ihr ganzes Leben und vor allem für ihren Beruf sehr viel dazu gelernt. Ich denke, dass die besondere Atmosphäre im Seminar ausschlaggebend war – das Vertrauen, das entstanden ist und vor allem die antihierarchische Struktur.

L.W.: Ja, es war wirklich toll, so ein Feedback zu bekommen und gleichzeitig haben wir natürlich auch ganz unterschiedliche Prozesse beobachten können – so hat die Rassismusund Vorurteils-Thematik viele sehr intensiv beschäftigt und teilweise sehr berührt, während das Gender-Thema oft eher zu Irritationen und Abwehrmechanismen geführt hat. Ich denke aber, für die meisten waren die Elemente am wichtigsten, in denen die Themen Rassismus, Vorurteile und Gender mit ihrer eigenen Biographie verbunden wurden. Als es um ihre eigenen Stärken und Schwächen ging, um ihre Visionen und Ängste bezüglich des Berufs. Und natürlich die einmalige Möglichkeit, sich im Forumtheater in einem geschützten Rahmen auszuprobieren.

Wie funktioniert das denn?

C.U.: (lacht) Also ich darf an dieser Stelle nicht zu viel über die schauspielerischen Elemente sprechen, weil die meisten unserer Teilnehmenden am Anfang betonen, dass diese nicht so ihr Ding sind – im Verlauf des Seminars allerdings und auch, weil bei uns alles immer freiwillig ist, hatten die meisten großen Spaß daran.

L.W.: Zum Ablauf kann man sagen, dass es darum geht, nochmal in Situationen reinzugehen, die man rückblickend für sich unbefriedigend gelöst hat - in denen man sich vielleicht sogar "ohnmächtig" gefühlt hat. So war die ursprüngliche Idee von Augusto Boal. Nachdem eine Szene mit einem unbefriedigenden Ende durchgespielt wurde, hat jede/r Zuschauer/ in bei einem zweiten oder dritten Durchlauf die Möglichkeit, Stopp zu rufen und selbst auf die Bühne zu gehen, um die Person zu ersetzen, bei der man gerne eine alternative Handlungsmöglichkeit ausprobieren möchte. Im Seminar ging es dabei meist um solche Situationen, in denen man als Lehrer/ in das Gefühl hatte, falsch oder auch gar nicht reagiert zu haben. Diese Übung ist für alle toll, weil die Person, die spielt, sich ausprobieren kann, die anderen beobachten und nehmen dabei auch die Schüler/innenrolle ein. Durch den Perspektivenwechsel lernen alle sehr viel.

Da bekommt man Lust auf's Spielen.

L.W.: Ja, aber das ist wirklich nur ein Element des Seminars. Besonders wichtig ist uns auch die Hausaufgabe, die die Teilnehmenden zwischen den beiden Wochenenden bekommen. Da geht es darum, eher für sich selbst kritische Fragen zu beantworten – was man eigentlich von seinem Beruf erwartet, wovor man Angst hat. Aber auch zu sehen, was das bei Schüler/innen oder Kolleg/innen oder bei einem selbst Besonderes auslösen kann – wir nennen das "Triggern". Da geht es auch darum, immer wieder in seiner eigenen Biographie zu schauen. Denn jede/r Lehrer/in steht ja immer auch mit einer Geschichte, Ansprüchen, Themen und natürlich der eigenen Geschlechterrolle vor den Schülern/innen. Wenn er/sie sich darüber bewusst wird, dann hat das Seminar genau das erreicht, was wir uns wünschen!

Dann kann man ja nur hoffen, dass Sie noch lange weitermachen?

C.U. Das ist leider bisher noch nicht so ganz klar. Wir haben zwar schon viel Bestätigung bekommen, wie bspw. auch, dass uns die Hochschule für den Landeslehrpreis für besonderes studentisches Engagement vorgeschlagen hat, aber bisher ist die weitere Finanzierung bis auf das kommende Semester noch ungeklärt. Aber zum Glück gibt es auch an der Hochschule viele Menschen, die sich sehr für uns einsetzen und deshalb sind wir guter Hoffnung. Und natürlich gibt es ja auch noch andere Hochschulen, an welchen wir das Seminar anbieten könnten.

Das heißt, Sie wollen mit ReflAct! definitiv weitermachen?

C.U. Ja klar. Wir haben das Seminar ja zum einen sehr gut in einem Forschungsbericht dokumentiert und außerdem schreibt Lisa gerade ihre Masterarbeit dazu. Das heißt, wir bleiben dran und entwickeln auch das Konzept immer weiter.

Eine letzte Frage. Sie sind ja jetzt bald fertig mit Ihrem Studium, wollen sie da auch in dieser Richtung weitermachen?

L.W.: Ja, auf jeden Fall. Ich habe ja bereits vor diesem Masterstudium in dem Bereich der antirassistischen und theaterpädagogischen Bildungsarbeit gearbeitet und ReflAct! – was übrigens für reflektiertes Handeln durch das Medium der Schauspielerei steht – ist auch der Name, unter dem ich mich vor einiger Zeit selbstständig gemacht habe. Bisher biete ich Training für Jugendliche, Eltern und Schulen an und teilweise auch bei Firmen.

C.U.: Ich werde auf jeden Fall auch weiterhin in der genderreflexiven Bildungsarbeit arbeiten, da fühle ich mich sehr wohl und es macht mir total viel Spaß. Und das Seminar – das wird sowieso irgendwo, irgendwie weiterlaufen.

Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das spannende Interview und wünsche Ihnen beiden noch ganz viel Erfolg!

Kurz gemeldet



Auszeichnung für Chemie

er Fachbereich Chemie der Pädagogischen Hochschule Freiburg erhält eine besondere Auszeichnung für die naturwissenschaftliche Lehrer/innenausbildung insbesondere für das Heranführen von Kindern an Naturwissenschaften. Der Geschäftsführer der Chemie-Verbände Baden-Württemberg, Ralf Müller (links), überreichte im Juni 2013 einen symbolischen Scheck über 4.500 Euro vom Fonds der Chemischen

Industrie (FCI) an Prof. Dr. Marco Oetken (Mitte) und Prof. Dr. Jens Friedrich (rechts) vom Institut für Chemie, Physik, Technik und ihre Didaktiken und unterstützt damit das NAWIlino-Labor der Hochschule. Im Schülerlabor NAWIlino können Grundschulklassen zu lehrplankonformen Themengebieten wie Luft, Wasser oder auch Feuer, unter Anleitung durch Studierende des Grundschullehramts selbstständig experimentieren.



Stiftung Pädagogische Hochschule Freiburg

Fördern Sie exzellente Bildung – für mehr Gestaltungsspielraum der Hochschule.

Warum eine Stiftung?

Herausragende akademische Leistungen gedeihen nur unter besonderen Bedingungen. Um dafür einen finanziellen Spielraum zu haben, hat sich die Pädagogische Hochschule Freiburg entschlossen, die Stiftung Pädagogische Hochschule ins Leben zu rufen. Eine solche Stiftung ist auf Nachhaltigkeit ausgelegt, da sie ihre Förderung der Hochschule ausschließlich aus den Zinserträgen des Stiftungsvermögens und aus Spenden finanzieren kann. Je höher das Stiftungsvermögen ist, umso mehr wissenschaftliche Projekte der Pädagogischen Hochschule kann die Stiftung finanziell unterstützen. Daher wirbt die Stiftung um Zustiftungen und um Spenden. Da die Stiftung ausschließlich und unmittelbar gemeinnützigen Zwecken dient, kommen Zustiftungen und Spenden ungeschmälert dem Stiftungszweck zu Gute.

Die Stiftungszwecke

- Stipendien zur F\u00f6rderung begabter und/ oder sozial benachteiligter Studierender
- Förderung exzellenter Forschungsprojekte
- Verleihung von Preisen für herausragende wissenschaftliche Leistungen
- Einladungen an die besten nationalen wie internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Gastdozentur
- Förderung von Fort- und Weiterbildungsprojekten in Kooperation mit Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Betrieben und Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- Unterstützung grenzüberschreitender interkultureller oder bilingualer Kooperationen mit Bildungseinrichtungen am Oberrhein

Die Stiftung unterstützen durch

Spenden

Die Spenden erhöhen nicht das Stiftungskapital, sondern fließen direkt in die Förderung der Stiftungsprojekte. Für diese Spenden werden Zuwendungsbescheinigungen erteilt.

Zustiftungen

Zustiftungen werden dem Stiftungsvermögen dauerhaft zugerechnet und erhöhen dieses. Sie können in Form von Bar- und Sachwerten mit Zustimmung des Stiftungsvorstands erfolgen. Der Mindestwert einer Zustiftung beträgt EUR 500,–.

Die Erträge aus dem Stiftungsvermögen bilden (zusammen mit den Spenden) dann die Mittel, die die Stiftung jedes Jahr für die Unterstützung ihrer Projekte einsetzen kann.

E-Inclusion praktisch

EU-Projekt COMAPP eröffnet neue Perspektiven für kreative Medienarbeit

Traudel Günnel

reiburg-Weingarten: Wie sehen Kinder ihren Stadtteil? – Family Memories: 20 Menschen aus Europa erzählen Geschichten über Bilder und Gegenstände aus ihrem Familiengedächtnis – Freie Radios in der Bundesrepublik Deutschland – Auf den Spuren von Scheffels "Ekkehard", ein Hörspaziergang rund um Singen

Was steckt hinter dieser – zunächst will-kürlich erscheinenden und unterschiedliche Inhalte betreffenden – Projektsammlung? Das Verbindende der Sammlung: Alle Projekte sind im Internet als interaktive Karten abrufbar und haben eine ähnliche Struktur. Beim Klick auf die "Nadeln", die verschiedene Orte auf der jeweiligen Karte markieren (englisch: "hotspots"), öffnet sich ein Textfeld und die Möglichkeit weitere Informationen via Audiofile und Fotos zu erhalten.

Na gut, mag der eine oder die andere einwenden, interaktive Karten gibt es ja nun schon zuhauf im Internet – was also soll besonderes daran sein?

Diese Internetkarten sind nichtkommerzielle Produkte - im Unterschied zu dem. was sich, meist unter kommerziellen Gesichtspunkten gestaltet, im Internet findet. Sie wurden nicht von Programmierern erstellt, sondern von Menschen "wie du und ich": von Schüler/innen aus Singen, Kindern im Freiburger Stadtteil Weingarten, Radiomacher/innen bei nichtkommerziellen Radios, Menschen aus unterschiedlichen europäischen Ländern, die in Freiburg leben und nicht zuletzt von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Innovative (medien-)pädagogische und (medien-)didaktische Konzepte bilden den Hintergrund.

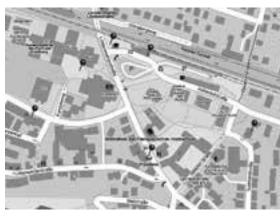
Teilhabe am Umgang mit elektronischen Medien

Vor eineinhalb Jahren startete an der Pädagogischen Hochschule Freiburg das von der EU durch das Programm "Lebenslanges Lernen" geförderte Projekt COMAPP (communication, maps and apps). In diesem Rahmen werden in internationaler Zusammenarbeit von sechs europäischen Partnern (Hochschulen und Nicht-Regierungsorganisationen) Ausbildungskurse

für Pädagog/innen entwickelt und angeboten. Es geht darum, wie Smartphones, geocaching und die Produktion multimedialer Internetkarten in der eigenen Arbeit – beispielsweise in der Erwachsenenbildung, in Jugendhäusern und Schulen – genutzt werden können, um Medienkompetenz und die Auseinandersetzung mit medial aufbereiteten Inhalten zu vermitteln. E-Inclusion ist das übergeordnete Ziel, also die Teilhabe von allen Bevölkerungsgruppen und –schichten am Umgang mit elektronischen Medien und an der Gestaltung und Veröffentlichung von medialen Produkten.

Im Rahmen des Projekts COMAPP wurde neben vielen Lehr- und Lernmaterialien, die bereits auf der Website des Projekts zu finden sind, auch ein spezieller Generator entwickelt, mit dem auf ganz einfache Weise interaktive Internetkarten zu eigenen Inhalten auf der Basis von open street map (OSM) kreiert werden können. Der Generator steht allen Interessierten ebenfalls auf der COMAPP Website (www.comapp-online) zur Verfügung. Für alle, die ihre "hotspots" auf den erzeugten Karten mittels moderner Schnitzeljagd - geocaching anlaufen möchten, erzeugt der Generator zudem noch automatisch die Koordinaten der jeweiligen Orte zum Download auf das Smartphone.

Zurzeit werden die Ausbildungskurse an der University of Sunderland/England, an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und demnächst im Erwachsenenbildungszentrum in Algodonales/Spanien durchgeführt. Einige Teilnehmer/innen aus Freiburg haben bereits Ideen zu einem eigenen Projekt: Eine Karte mit Themen aus dem Geschichtsunterricht, die entweder als Unterrichtsmaterial von der Lehrkraft erstellt oder von den Schüler/innen selbst produziert wird. Klingt spannend!



Hotspots in Freiburg Littenweiler



■ COMAPP Kurs an der Hochschule



■ Beispiele für interaktive Karten: http://www.mediensyndikat.de/audioguide/weingarten_kinder.html http://www.ekkehard-rs.de/karte/guidekarte.html http://www.mediensyndikat.de/geo/bfr.html http://www.rdl.de/ images/2012/audioguide/stories5.html

50

Arabien zu Gast an der Hochschule

Zur Ausstellungseröffnung Bernd Feininger



■ Große Sultan-Qabus-Moschee in Oman

■ Poster zur Ausstellung

m Juni 2013 wurde die Ausstellung "Religiöse Toleranz: Der Islam im Sultanat Oman" von Rektor Ulrich Druwe eröffnet. Dazu waren hochrangige Vertreter des Oman aus dem Ministerium für religiöse Angelegenheiten angereist: Ahmed Al-Farsi, der Generaldirektor des Ministeriums sowie Mohammad Al-Mamari, Projektleiter und wissenschaftlicher Betreuer der Ausstellung, mit seinen beiden Assistenten Ameer Al-Mamari und Mohammad Al-Malki. Von der omanischen Botschaft Berlin waren Botschaftsrat Nasser Al-Manwari und für die Deutsch-Omanische Gesellschaft deren Generalsekretär Georg Popp gekommen.

Die Idee, das südostarabische Land mit seinem spezifischen Islam in Deutschland zu präsentieren, geht auf Mohammad Al-Mamari zurück. Als muslimischer Theologe studierte er mehrere Jahre an der Fakultät für Orientalistik der Universität Tübingen und knüpfte Kontakte zu Mitgliedern der Deutsch-Omanischen Gesellschaft. Das Konzept fand Unterstützung im



■ Der Generaldirektor des Ministeriums für religiöse Angelegenheiten Ahmed Al-Farsi (erste Reihe, Mitte) und Botschaftsrat Nasser Al-Manwari (am Pult) begleiteten die Eröffnung.

Religionsministerium. Inzwischen wurde die Ausstellung in zahlreichen deutschen Städten gezeigt, vorrangig in kommunalen Bildungseinrichtungen und Hochschulen. Bald hatte man eine europäische Version aufgelegt, die dann auch international erweitert wurde. Gleichzeitig läuft im Oman

selbst eine Bildungsoffensive zur Fortbildung und Schulung der für die religiöse Unterweisung Verantwortlichen. Der Oman hat als altes Handelsland zwischen Indien und der Arabischen Halbinsel in Richtung Mittelmeer stark kosmopolitischen Charakter. Dies prägt seine kulturellen Tradi-

tionen. Die Figur des Seefahrers "Sindbad" soll hier entstanden sein. Der "Ibadi-Islam" zeigt sich besonders tolerant, sogar gegenüber indischen Religionen, mit denen sich der Islam sonst schwer tut.

Der Kontakt nach Freiburg

Bernd Feininger, Institut der Theologien, nahm als religionspädagogischer Berater an einigen dieser Ausstellungen teil und hielt 2011 im Oman Vorträge zur interreligiösen Verständigung aus christlicher Sicht. Abdel-Hakim Ourghi, Leiter des Studienganges Islamische Theologie/Religionspädagogik an unserer Hochschule, hat über den Ibadi-Islam promoviert und über internationale Tagungen guten Kontakt zum Oman. So war es möglich, die Ausstellung an die Pädagogische Hochschule Freiburg zu holen. Sie wurde begleitet von Vorträgen über "Die Kunst der arabischen Kalligraphie" (Omar Nabhani), "Die Idee der Toleranz" (Abas Poyas) und "Die Ibaditen - der dritte Weg im Islam" (Abdel-Hakim Ourghi). Infotafeln, unterstützt von Objekten in Vitrinen sowie Filmmaterial ermöglichen die Sicht auf einen islamischen Staat der Neuzeit, der versucht, seine eigenen Werte mit den Entwicklungen demokratischer Staatsformen in Einklang zu bringen. Die Ausstellung will das medial überstrapazierte Bild vom radikalen Islam korrigieren. Für die Stadt Freiburg hat der erste muslimisch-türkische Stadtrat, Ibrahim Sarialtin, ein Grußwort mitgebracht, Dazu kamen Vertreter/innen der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und des Freundeskreises Freiburg – Isfahan. Besonders erfreulich war die Anwesenheit zahlreicher interessierter Freiburger muslimischen Glaubens.

Die omanische Religionspolitik

Es ist erklärtes Ziel der omanischen Religionspolitik, fundamentalistischen Engführungen und radikalen Tendenzen mit einem gebildeten, gesprächsfähigen Islam entgegen zu wirken, um den gegenwärtigen Reformkurs nicht zu gefährden.

Das Land hat nachweislich seit den 1970er Jahren größtmögliche Entwicklungssprünge gemacht (Infrastruktur, Stra-Ben, soziale Sicherheit, Gesundheitssystem, obligatorischer Schulbesuch, Universitäten). Es war ein Sprung aus dem Mittelalter arabischer Stammesgesellschaft in die Neuzeit.

Die Regierungsform des Sultanates mit Sultan Qaboos an der Spitze befindet sich



■ Prof. Dr. Bernd Feininger bei der Ausstellungseröffnung

wurde in den vergangenen Jahren mit einem Zweikammer-System ergänzt. Die Mehrzahl der aktuellen Minister ist nach weiteren Reformen direkt aus Vertretern des gewählten Unterhauses ernannt. Der unabdingbare Öffentlichkeitscharakter von Politik tritt (verstärkt durch die neuen Medien und Kommunikationsmöglichkeiten) in den Vordergrund. Die politische Zukunft des Oman ist ein Experiment, das für andere arabische Staaten wichtig sein kann. Der Oman will die Kompetenz in Pluralität, die er geschichtlich erworben hat, in Querverbindungen umsetzen: zum Westen, zum Christentum oder anderen Religionen und Weltanschauungen. Er hofft dabei, sein islamisches Erbe und religiöse Werte in die Moderne zu integrieren. Der Oman ist nicht nur ein "Märchenland" aus 1001 Nacht, ein Land der Palmen, Traumstrände, Weihrauchbäume und Wohlgerüche Arabiens, sondern ein Beispiel und Experiment für den gelebten Islam in einer modernen Gesellschaft.

im Umbruch. Die autoritäre Staatsform

Kalligraphie aus den letzten drei Suren des Korans

Literatur

Alsalmy, Hussain S.: Oman's Basic Statute and Human Rights: Protections and Restrictions, Berlin 2013. – Allen, Calvin Jr. / Rigsbee, W. Lynn: Oman under Qaboos. London 2000

Getrennt oder zusammen - Ensemble ou séparément

Auf die Bühne gebracht: 50 Jahre Frankreich-Deutschland: eine Liaison?

Micha Fleiner



as 50. Jubiläumsjahr des Elysée-Vertrages bot der deutsch-französischen Theatergruppe der Pädagogischen Hochschule "Les FRanco-PHolies" einen besonderen Anlass, den wechselvollen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich auf inszenatorischem Weg nachzuspüren. Dieser Thematik Rechnung tragend – jede Beziehung durchlebt Höhen und Tiefen, durchschreitet Phasen von Vorurteilen, Ernüchterungen, Annäherungen und Überraschungen -, entwickelten Studierende der Pädagogischen Hochschule unter der Regie von Birgit Kindler und Micha Fleiner eine mehrdimensionale Szenencollage, die unterschiedliche Kunst- und Darstellungsformen miteinander zu verknüpfen suchte.

Das gemeinsame Ergebnis dieses produktionsästhetischen Arbeitsprozesses über einen Zeitraum von zwei Semestern bildeten vier aufeinanderfolgende öffentliche Aufführungen (im Juni 2013). Neben der Vermittlung eines geschärften Problembewusstseins für die deutsch-französischen Beziehungen der vergangenen fünf Jahrzehnte sollten die Teilnehmenden – nicht zuletzt vor dem Hintergrund



"Les FRancoPHolies" mit ihrer Szenencollage, die unterschiedliche Kunst- und Darstellungsformen miteinander verknüpfte.

eines wachsenden Interesses an performativ-ästhetischen Bildungsprozessen in der Fremdsprachendidaktik – überdies zu einem bewussten und reflektierten Einsatz theaterpädagogischer Elemente in die eigene zukünftige Lehrpraxis ermutigt werden.



Wissen. Staunen. Mitmachen.

Unter diesem Motto stand der Freiburger Wissenschaftmarkt 2013, auf dem die Pädagogische Hochschule zu überraschenden Experimenten einlud.



richteten sich an Neugierige jeden Alters und alle fanden etwas, das sie besonders interessierte. Der Zulauf am Stand der Hochschule war groß; Klaus und Brigitta Wiebel sowie die Studierenden Katrin Bachmann und Marian Mey hatten alle Hände voll

■ Erfahrungen mit dem Balance-Besen

zu tun – aber auch großen Spaß dabei.



Fragen an ...

Traudel Günnel

Konnten Sie sich schon komplett abnabeln?

Ja – ich kann generell sehr gut loslassen. Und ich habe ja noch eine Menge andere Themen und Aufgaben, die mich interessieren und beschäftigen, beispielsweise das von der EU geförderte Projekt COMAPP (www.comapp-online.de). In diesem Projekt entwickeln wir einen internationalen Ausbildungskurs für Erwachsenenbilder/innen zum Thema "Maps und Apps", wie sich neue Multimedia-Anwendungen unter medienpädagogischer Perspektive in den Arbeitsalltag integrieren und für interkulturelle und Intergenerationsarbeit nutzen lassen. Und ich bin – und war ja auch während meiner gesamten Zeit als Gleichstellungsbeauftragte an der Hochschule – in Forschung und Lehre der Medienpädagogik tätig. Dafür ist jetzt etwas mehr Zeit.

Welche Highlights gab es in all den Jahren?

Das größte Highlight für mich ist, dass über die Jahre hinweg sich die Perspektive der Gleichstellung in allen Bereichen, Fakultäten, Instituten und vor allem auch im Rektorat verankern konnte, so dass Gleichstellung in Entscheidungsprozessen häufig Berücksichtigung findet. Noch nicht in allen – aber immerhin – und es muss ja für meine Nachfolgerin auch noch was zu tun bleiben.

Ein weiterer großer Erfolg waren die zahlreichen Drittmittelprojekte, die meine Kolleginnen im Gleichstellungsbüro – hier insbesondere Doris Schreck – und ich erfolgreich einwerben konnten. Das Professorinnen- und das IQF-Programm eröffnen ganz neue Perspektiven zum Ausbau vieler gleichstellungsrelevanter Bereiche, von der Kinderbetreuung bis hin zur Personalpolitik. Auch können Ansätze systematisch entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um gendersensible Inhalte nachhaltig in die Lehre zu integrieren.

Und ein durchgehendes Highlight war natürlich auch die wundervolle Zusammenarbeit des Teams im Gleichstellungsbüro und mit all den Kolleg/innen, die sich für Gleichstellung in der Hochschule engagieren, z.B. mit den Mitgliedern der Gleichstellungskommissionen.

Was war die schwierigste Aufgabe?

Berufungsverfahren, wenn sie zum Thema Gleichstellung kontrovers verlaufen oder allgemein konfliktbehaftete Situationen in Gremien zum Thema Gender waren für mich schwierige Aufgaben: Zu spüren, wann es klug ist, sich zu äußern und wann es besser ist, den Mund zu halten und den dann auch halten zu können.

Die Eine geht, ...

Würden Sie sich aus heutiger Sicht wieder für dieses Amt entscheiden?

Vermutlich schon – ich bin eine Person, die sich gern (politisch) engagiert und auch gern ein Arbeitsfeld gestaltet und etwas bewegen möchte. Wenn es dafür genügend Raum gibt, dann finde ich das interessant und reizvoll.

Wie hat sich Ihre Position in der Hochschule durch die Amtsausführung verändert?

Das ist schwer zu sagen – ich persönlich habe den Eindruck, dass ich mit sehr, sehr vielen Menschen an der Hochschule gut auskam, und dass viele dem Anliegen der Gleichstellung gegenüber immer offener wurden. Aber vielleicht ist das auch meine subjektive Wahrnehmung, gespeist durch den Wunsch nach Erfolgserlebnissen.

Welche Wünsche hätten Sie an Ihre Nachfolgerin?

Freude an der Gleichstellungsarbeit zu haben, auch wenn manche Auseinandersetzungen ermüdend oder frustrierend sind. Und möglichst "spielerisch" an die Aufgaben heranzugehen: Frau gibt ihr Bestes, aber es ist wie im übrigen Leben – manchmal wartet auch eine Enttäuschung, die Frau möglichst nicht zu nahe an sich herankommen lassen sollte.

Noch ein Blick zurück: Was fällt Ihnen dabei ein?

Tolles Team im Gleichstellungsbüro, tolle Kolleg/innen an der Hochschule – mit vielen werde ich in Kontakt bleiben.



■ Traudel Günnel War von 2000 bis 2012 im Amt

Fragen an ...

Tatjana Jesch

Sind Sie voll und ganz im Amt angekommen?

Ich bin im Amt angekommen, insofern ich die verschiedenen Betätigungs-Felder inzwischen einigermaßen sicher überblicke: Gremien, Berufungsverfahren und -regelung, Organisation der Stabsstelle, Veranstaltungsplanung, Begleitung laufender Genderprogramme etc. ... Abgeklärte Routine hat sich bei mir aber noch nicht eingestellt, denn das Gefühl, mich neuen Aufgaben zu stellen, überwiegt bislang. Zum Glück werde ich von einem eingespielten Team unterstützt und entlastet. Hier möchte ich besonders die Leistung meiner engsten Mitarbeiterinnen Doris Schreck und Theresia Budean hervorheben.

Welche Highlights gab es bisher?

Ein von mir veranlasstes und maßgeblich vorbereitetes Highlight war der Jour Fixe am 9.7., den wir dieses Mal als Podiumsveranstaltung zum Thema "Frau und Religion" organisierten. Es ging darum, was Frauen an patriarchale Religionen bindet bzw. von diesen Abstand nehmen lässt. Vertreterinnen des Katholizismus, eines engagierten religionskritischen Journalismus, des Islam und einer ausdrücklich der "Freiheit des Geistes" bestimmten Haltung haben sich auf dem Podium ausgetauscht.

Was war bisher die kniffligste Aufgabe?

Knifflig ist es, in vermeintlich unstrittigen genderspezifischen Fragen nach Argumenten suchen zu müssen, um Mitstreiterinnen zu überzeugen.

Welche Aspekte haben Sie zur Amtsübernahme bewogen?

Als politische Person reizen mich Aufgaben, die mir Möglichkeiten emanzipatorischer Einflussnahme über die bloße Meinungsäußerung hinaus eröffnen. Emanzipation tut Not in drei gesellschaftlichen Bereichen: dem der Beschäftigungsverhältnisse, dem der Generationenbeziehung und – nicht zuletzt – dem der noch immer bestehenden Hierarchie zwischen den Geschlechtern. Auf komplizierte Weise stehen diese Bereiche in Wechselwirkung miteinander. Und sie zeitigen Effekte nicht nur auf das öffentliche und gesamtgesellschaftliche, sondern auch auf das familiäre Leben. Es gab und gibt also für mich wie für andere zahlreiche Gelegenheiten zur Wahrnehmung von Veränderungsbedarf.

... die Andere kommt!

Wechsel im Amt der Gleichstellungsbeauftragten

Hat sich Ihre Position in der Hochschule durch die Amtsausführung verändert? Inwiefern?

Noch mehr denn zuvor als Institutsdirektorin habe ich nun als Gleichstellungsbeauftragte Einblick in die Arbeitsweise und Entscheidungsfindung der unterschiedlichen Hochschulgremien und Berufungs- bzw. Besetzungskommissionen. Diese Horizonterweiterung, die mit einer Zunahme an Einwirkungsmöglichkeiten einhergeht, festigt meine Position an der Hochschule – und zwar, wie ich hoffe, im Sinne der mir anvertrauten Gender-Belange.

Was nehmen Sie von der Vorgängerin gerne auf?

Ich hoffe, weiterhin wie meine Vorgängerin Traudel Günnel hinreichend finanzielle Mittel für Gender-Projekte akquirieren zu können. Zudem hoffe ich, die sicher auch Traudel Günnel zu verdankende Kollegialität und Kooperationsbereitschaft in der Stabsstelle Gleichstellung und den angegliederten Projekt-Teams wahren und pflegen zu können.

Blick nach vorne: Was steht an?

Gerade bemühe ich mich um eine kleine Anreicherung der hochschulweiten Gender-Information. Zudem schwebt mir vor, einen von der Stabsstelle ausgehenden genderspezifischen Forschungs-Akzent zu setzen. Realisierung und Erfolg beider Vorhaben sind aber gegenwärtig noch nicht garantiert. Darüber hinaus sind natürlich sämtliche schon kultivierten Felder der Gleichstellungsarbeit weiter zu bestellen.



■ Tatjana Jesch Ist seit Januar 2013 im Amt

Zum Abschied von Alfred Holzbrecher

Katrin Lohrmann · Hans-Georg Kotthoff

um Ende des Sommersemesters 2013 hat sich Alfred Holzbrecher mit seiner Abschiedsvorlesung "Passagen – Lehrerbildung in Zeiten des Übergangs" von der Pädagogischen Hochschule verabschiedet, an der er seit 2000 als Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft tätig war. Vor seiner Berufung nach Freiburg war Alfred Holzbrecher fast 20 Jahre als Lehrer am Heinrich-Böll-Gymnasium in Troisdorf-Sieglar (NRW) tätig, wo er die Fächer Deutsch, Pädagogik, Evangelische Religion und Literatur unterrichtete. Diese lange Erfahrung als Lehrer hat ihn in seiner Tätigkeit an unserer Hochschule geprägt. Alfred Holzbrecher war stets auf der Suche nach Bezügen zwischen Wissenschaft und Praxis, er hat die Kooperation mit anderen am Bildungsprozess beteiligten Akteur/innen gesucht und er war Initiator und Ansprechpartner für Bildungsprojekte der Stadt Freiburg und der Region.

Vor dem Hintergrund seiner langen Lehrtätigkeit in der Schule überrascht es nicht, dass Alfred Holzbrecher auch in der Pädagogischen Hochschule Freiburg insbesondere in der Lehre inhaltlich und konzeptionell neue Schwerpunkte gesetzt hat. Seine Lehrveranstaltungen zur Ganztagspädagogik, zum Umgang mit Heterogenität und zur Interkulturellen Didaktik wurden von Studierenden wegen seiner inhaltlichen Expertise, seines didaktischen Geschicks und seiner Persönlichkeit gerne besucht. Ein besonderes Profil hatten auch seine Seminare zum Forschenden Lernen. Von den Praxisforschungsprojekten profitierten nicht nur Studierende, sondern auch die Schulen selbst, die durch die Forschungen beispielsweise Impulse für ihren Schulentwicklungsprozess bekamen. Durch die kontinuierliche und systematische Vernetzung seiner Lehrtätigkeit mit Bildungsaktivitäten der Stadt Freiburg und der Region (z.B. durch Einbeziehung von Gastvorträgen von Schulleitungen oder Vertreter/innen des Freiburger Kulturamts) hat Alfred Holzbrecher jedoch nicht nur Praxisbezüge für die Studierenden eröffnet, sondern auch stets publik gemacht, was an der Hochschule geleistet wird und wo ihre spezifischen Stärken liegen.

Lange bevor über gemeinsame Studiengänge mit der Universität nachgedacht wurde, hat er die Kooperation mit der Universität Freiburg gesucht und seine erziehungswissenschaftliche Expertise in Form von Einführungsvorlesungen eingebracht. Auf große Resonanz gestoßen ist das Kooperationsprojekt mit der Universität zum Ganztagszertifikat, das Alfred Holzbrecher ab 2010 entwickelt hat. Mit dem Hochschulzertifikat "Pädagogik der Ganztagsschule" soll zur Qualitätsentwicklung und Sicherung pädagogischer Standards beigetragen werden. Auch das Zertifikat Ganztagspädagogik ist von der Idee vernetzter Bildungseinrichtungen getragen. Es findet eine Kooperation mit der Jugendhilfe, mit medien- und kulturpädagogischen Einrichtungen statt, so dass die Studierenden erfahren, dass die Vernetzung mit verschiedenen Bildungsakteuren erforderlich ist.

Ein besonderes Anliegen waren ihm darüber hinaus vor allem zwei Netzwerke in Freiburg: Das "Netzwerk Bildung und Migration" – in das er sein großes Wissen zu Interkulturalität einbringen konnte sowie das "Netzwerk Kulturelle Bildung", das Künstler/innen und kulturelle Einrichtungen zusammenbringt. Mit dem von Alfred Holzbrecher initiierten "Fotoprojekt" war er hier schon als

Gründungsmitglied vertreten. Sein fotopädagogisches Engagement mit Seminaren und dem "Freiburger Jugendfotopreis" ist in Deutschland einmalig – nur hier an der Hochschule können sich Studierende für fotopädagogische Arbeit qualifizieren.

Das breite Wirken in der Region und an der Hochschule fußte auf der fachlich-inhaltlichen Expertise Alfred Holzbrechers. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte lagen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik, der Ganztagspädagogik, der Fachdidaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik, der Didaktik-Theorie, der Lehrerbildung sowie der Fotopädagogik. Sein Wissen im Bereich der Interkulturalität, die seine gesamte Vita geprägt hat, sei hier exemplarisch hervorgehoben. Bereits die Dissertation (1978) zum Thema: "Dritte Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß. Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen" (betreut von Prof. Dr. Nipkow) widmete sich diesem Forschungsgegenstand. Neben seiner Lehrertätigkeit blieb er der Wissenschaft verbunden und habilitierte sich 1997 mit einer Arbeit über die "Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik Interkulturellen Lernens" (betreut von Prof. Dr. Meueler sowie Prof. Dr. Hamburger).

Alfred Holzbrecher versteht Interkulturelle Bildung als ein Dach, das Schule und Unterricht insgesamt prägt. Diesen Gedanken schärfte er in einem 2011 herausgegebenen Sammelband mit dem Titel "Interkulturelle Schule". Interkulturalität wird hier als didaktisches Prinzip und als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer verstanden, Allgemeindidaktische Perspektiven werden auf interkulturelle Pädagogik geworfen. Diese Grundgedanken hat er mit der Ausrichtung der DGFE-Tagung "Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktiken im Dialog" im Herbst 2011 in die erziehungswissenschaftliche Öffentlichkeit getragen. Mit dem inhaltlichen Fokus auf Interkulturelle Fragen und didaktische Konzepte griff Alfred Holzbrecher zentrale Diskussionen in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Scientific Community auf und lud zu intensivem fachlichen Austausch ein.

Alfred Holzbrecher hat die Hochschule einmal als Netzwerkknoten bezeichnet. Mit seinem Wirken war er selbst als Institutsleiter und Dekan der bildungswissenschaftlichen Fakultät (2002–2006) der Netzwerkknoten des Instituts bzw. der Fakultät nach innen und hat die Erziehungswissenschaft und die Pädagogische Hochschule nach außen in der Region präsentiert. Er hat Netze geknüpft und geworfen. Er hat Studierende erreicht, die ihre Professionalität weiterentwickeln konnten. Er hat Lehrkräfte erreicht, die sich über neue Forschungserkenntnisse informieren konnten und er hat Kolleginnen und Kollegen aus der Bildungsregion erreicht und zum Austausch angeregt. Entstanden sind fest geknüpfte Knoten mit vielfältigen Akteuren aus der Freiburger Bildungslandschaft. Alfred Holzbrecher wird uns fehlen, als Vernetzer in der Bildungsregion, als Kollege im Institut und an der Hochschule sowie im Hinblick auf seine fachlich-inhaltlichen Impulse. In seinem beruflichen Wirken war er stets ein von allen geschätzter Kollege im Institut, der sich um ein gutes Miteinander im Institut verdient gemacht hat.

Wir danken Alfred Holzbrecher für sein großes Engagement und sind sicher, dass er einen produktiven Unruhestand vor sich hat, mit viel Zeit für all seine kulturellen Interessen. Dafür wünschen wir ihm von Herzen beste Gesundheit und alles Gute!

Personalia

Professurvertretungen

Dr. Jens Brachmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Dr. Jörg Dinkelaker, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Einstellungen

Dr. Stefan Müller, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Forschungsprojekt "Diskriminierung", befristet

Beate Epting, Akademische Mitarbeiterin, Zentrum für Lehrerfortbildung (ZELF), befristet

Cigdem Inan, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziologie, befristet, Teilzeit

Jan Koschorreck, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Medien in der Bildung, befristet, Teilzeit

Benjamin Fillisch, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Medien in der Bildung, Forschungsprojekt "Lernhilfen", befristet, Teilzeit

Stefanie Seiz-Kupferer, Akademische Mitarbeiterin, Institut der Bildenden Künste, befristet, Teilzeit

Stephanie Schuler, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Frank Rosenkränzer, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Biologie, Forschungsprojekt "SysThema", befristet, Teilzeit

Gerlind Ladisch, Bibliotheksmitarbeiterin, befristet

Antje Demme, Verwaltungsmitarbeiterin, Studierendensekretariat, befristet

Tobias Bachteler, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Projekt EvaluNa, befristet, Teilzeit

Sebastian Hülle, Akademischer Mitarbeiter, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Projekt EvaluNa, befristet, Teilzeit

Miriam Külshammer, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Mathematische

Bildung, Forschungsprojekt "MATHElino", befristet, Teilzeit

Hanna Pradel, Akademische Mitarbeiterin, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, befristet

Dr. Ulrike Hanke, Akademische Mitarbeiterin, Institut Erziehungswissenschaft, Teilzeit, befristet

Dorothea Ernsting, Verwaltungsmitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, befristet, Teilzeit

Ausgeschieden

Mareike Schalberger, Bibliotheksmitarbeiterin

Edmund Hermann, Leiter der Haushaltsabteilung, in den Ruhestand

Amalie Trüg, Projektmitarbeiterin, Institut für Medien in der Bildung

Sebastian Schwab, Projektmitarbeiter, Institut für Psychologie

Evelyn Müller, Projektmitarbeiterin, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Renate Reichenbach, Verwaltungsangestellte, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dr. Katja Reinecke, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Joana Engler, Projektmitarbeiterin, Institut für Mathematische Bildung

Vereinigung der Freunde



der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. (VdF)

Zweck 🚳



Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Lehre und Forschung, der wirtschaftlichen und sozialen Unterstützung, der kulturellen und sportlichen Betreuung der Studierenden und der internationalen Zusammenarbeit.

Der Verein verfolgt dabei ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Die Gemeinnützigkeit hat das Finanzamt Freiburg mit Bescheid vom 16. Dezember 2003 anerkannt. Für Beiträge und Spenden werden Zuwendungsbestätigungen erteilt.

Die Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule

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

Werden Sie Mitglied!

Mitgliedschaft 🕔



Die Mitgliedschaft erwerben kann jede natürliche Person, jede Gesellschaft oder Handelsfirma sowie jede juristische Person des privaten und öffentlichen Rechts, die sich zu den satzungsmäßigen Zielen des Vereins bekennt und diese zu fördern bereit ist.

Die Mitglieder sind verpflichtet, einen jährlichen Beitrag, dessen Höhe in ihr eigenes Ermessen gestellt wird, zu entrichten.

Vorstand (

Der Vorstand besteht aus:

- dem Vorsitzenden, Horst Kary, Senator e.h., ehm. Vorstandsvorsitzender der Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau
- der stellvertretenden Vorsitzenden, Angelika Ridder, Leiterin des Goethe-Instituts Freiburg
- · dem Schatzmeister, Albert Schultis, Stiftungsmanagement der Sparkasse Freiburg-Nördlicher Breisgau
- · dem Schriftführer, Hendrik Büggeln, Kanzler der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- dem Verteter des Regierungspräsidiums Freiburg als Mitglied kraft Amtes, Schulpräsident Rudolf Bosch
- dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg als Mitglied kraft Amtes, Prof. Dr. Ulrich Druwe



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Education · University of Education

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion (Presse & Kommunikation):

Ursula Elsner, Helga Epp, Reinhold Voß

Titel, Satz und Gestaltung: Ulrich Birtel

Texterfassung: Claudia Maier

Fotos: Helga Epp, Nasser Parvizi, Ulrich Birtel Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg;

erscheint halbjährlich

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

ISSN 1611-0390

Autorenverzeichnis

Themenschwerpunkt

Uwe H. Bittlingmayer: Prof. Dr., Soziologie · Eva Maria Bitzer: Prof. Dr., Public Health & Health Education · Verena Bodenbender: Akademische Mitarbeiterin, Stabsstelle Lehre · Ulrich Druwe: Prof. Dr., Rektor · Alexandra Feiks: Akademische Mitarbeiterin, Public Health & Health Education · Thomas Fuhr: Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · Petra Gretsch: Prof. Dr., Deutsch · Hans-Werner Huneke: Prof. Dr., Prorektor Lehre und Studium · Matthias Hutz: Prof. Dr., Anglistik · Anja Jäger: Stud. päd., Gesundheitspädagogik · Gabriele Kniffka: Prof. Dr., Deutsch · Marit Krötschel: Stud. päd., Gesundheitspädagogik · Jana Krüger: Akademische Mitarbeiterin, Berufspädagogik · **Karin Melloni**: Verwaltungsangestellte, Bibliothek Christoph Mischo: Prof. Dr., Psychologie · Sabine Peucker: Akademische Mitarbeiterin, Psychologie · Christine Riegel: Prof. Dr., Erziehungswissenschaft · Andy Richter: Prof. Dr., Technik, Fachdidaktik technischer Fachrichtungen · Udo Ritterbach: Prof. Dr., Ernährung und Konsum · Albert Scherr: Prof. Dr., Soziologie · Matthias Schweizer: Stud. päd., Diplom Aufbaustudium · Katrin Steiner: Stud. päd., Gesundheitspädagogik · Florian Weitkämper: Akademischer Mitarbeiter, Soziologie · Gerald Wittmann: Prof. Dr., Mathematik · Markus Wirtz: Prof. Dr., Psychologie











■ Die fünf Bologna-Montagen entstanden mit Hilfe der Praktikantinnen Sophie Böhler und Mara Günther.



buchhandlung



Pädagogik Studium

Gesundheit Wissen & Nachschlagen

Philosophie Erziehung Gedichte

Krimi Wirtschaft & Gesellschaft

Küche Belletristik Geschenke Sport & Freizeit

Schule & Lernen

Haus & Garten Geschichte buchhandlu



durchgehend geöffnet

an der PH Freiburg, Kunzenweg 26 Tel. 07 61/6 72 44, Fax 07 61/6 02 70

info@buchhandlung-vogel.de www.buchhandlung-vogel.de

