

Video in den Erziehungswissenschaften

Über Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin

von
Hans-Georg Heun

Im Jahre 1970 haben wir damit begonnen, an der damaligen Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin ein hochschulinternes Videosystem aufzubauen und zu betreiben. Über die Versuche, die wir damit angestellt, und die Erfahrungen, die wir dabei bis zum Jahre 1993 gesammelt haben, soll hier berichtet werden.

Angefangen hat alles mit dem „Didaktischen Laboratorium“. Es ist als eine vielversprechende pädagogische Neuerung 1964 beim Neubau von Altem Palais und Kommandantenhaus als Universitätsgebäude in letzterem eingerichtet worden. Ein komplett ausgestatteter Klassenraum mit einigen Nebenräumen sowie einer großzügigen technischen Ausstattung ermöglichte sogar Chemie- und Physikunterricht. Offenbar für den Zeichenunterricht mit Wasserfarben befand sich an einer Seitenwand eine ganze Batterie von Waschbecken. Die Tafel konnte man nur durch Knopfdruck bedienen. Sie fuhr dann, von einem Motor bewegt, gemächlich, aber desto geräuschvoller, hinauf oder hinunter, je nachdem, ob man den richtigen oder, wie oft genug geschehen, den falschen Knopf gedrückt hatte. Die Decke war komplett mit Leuchtstoff-Röhren überzogen. Hatte man sie alle eingeschaltet, stand der Raum in gleißendem Licht.

Für diesen Aufwand gab es natürlich einen Grund. Hier sollten Filmaufnahmen von Unterrichtsstunden jeglicher Art hergestellt werden. Außerdem sollten Studenten die Schüler und Lehrer im Unterricht beobachten können, ohne selbst wahrgenommen zu werden. Deshalb befanden sich an der einen Seitenwand in zwei Etagen übereinander, sowie an der Stirnwand über der Tafel einseitig verspiegelte Fenster, auf gut deutsch „One-Way-Screens“ geheißen. In den dahinter liegenden und völlig schwarz gestrichenen Räumen konnte eine größere Gruppe von Studenten auf Bänken oder Stühlen Platz nehmen und hatte von hier aus einen mehr oder weniger guten Blick in den Klassenraum. Der Ton wurde mittels Mikrofonen, die man sehr diskret in weißen Lampenschirmen verborgen hatte, und Lautsprechern übertragen.

Das war zweifellos ein ausgeklügelter Entwurf und vor allem sehr modern, als Vorführ- und Besichtigungsobjekt, heute würde man sagen, für touristische Zwecke, bestens geeignet. Nur wie das Ganze praktisch funktionieren sollte, daran hatte offenbar keiner von den Erfindern gedacht. Somit fiel dieses aufwändige Objekt dem damaligen Sektionsdirektor prompt auf die Füße. Vom Rektor der Universität musste er sich wohl mehrfach Querelen anhören, dass die teure Einrichtung schon so lange ungenutzt ihr Dasein fristete, nur von einem Kollegen wie vom Kustos eines Museums sorgsam gehütet.

Im Herbst 1969 hatte man mich, bis dahin in der Abteilung Didaktik tätig, dazu auserkoren, dieses Labor zu übernehmen und in Schwung zu bringen. Bevor ich mich dafür bereit fand, stellte ich einige Bedingungen. Erstens wollte ich nicht in irgendeinen Wissenschaftsbereich (WB) eingegliedert werden, sondern mich völlig selbstständig, als eigener WB konstituieren, und

zweitens freie Hand in allen meinen Unternehmungen behalten, sofern sie die Grenzen der Legalität nicht überschreiten würden. Beides sagte mir der Sektionsdirektor zu, und ich hatte einen neuen Posten.

Zunächst besaß ich keinerlei Vorstellung, was man ich mit dem Labor anfangen könnte. Also dachte ich mir erst einmal eine Nutzungskonzeption aus und besprach sie mit einigen verantwortlichen Leitern. Schließlich gab ich der Einrichtung noch einen neuen Namen. Ich wollte die Technik nicht nur für Unterrichtsbeobachtungen genutzt wissen, sondern für die Beobachtung und Dokumentation eines breiten Spektrums pädagogischer Vorgänge. So taufte ich das Didaktische um in „Pädagogisches Laboratorium“.

Am fünfzehnten Oktober 1969 trat ich offiziell mein neues Amt an. Ein eigenes Zimmer bekam ich auch. Es lag direkt neben dem Labor und blickte durch die Linden auf die „Linden“, das heißt auf die Straße „Unter den Linden“. Zur Ausstattung suchte ich mir auf dem Boden geeignete Möbel zusammen, die andere Kollegen ausrangiert hatten, mir aber noch durchaus brauchbar erschienen. Mir blieb auch nichts anderes übrig.

J

Jetzt konnte es losgehen. Ich brauchte nur noch Schüler und Lehrer in unser Labor zu locken. Über das Schulamt im Stadtbezirk Mitte ließ ich mir eine relativ nahe gelegene Schule zuweisen. Es handelte sich um die 10. Oberschule. Dort fand ich einen verständnisvollen und kooperationsbereiten Direktor. Mit ihm sprach ich alles ab. Bereits am 21. und 22. Januar 1970 fand zum ersten Male bei uns probehalber Unterricht statt. Die Schüler einer achten Klasse und ihre Klassenleiterin wurden für eine einzige Unterrichtsstunde mit einem Bus der Universität von der Schule abgeholt und wieder dorthin zurück befördert.

Für die Kinder war das natürlich ein Vergnügen, für uns aber auf die Dauer ein zu großer Aufwand. Wir mussten nach anderen Wegen suchen. So lud ich den engeren Arbeitsstab des Rektors zu mir ins Labor ein. Damit verlagerte ich unsere Problematik wieder in die Universitätsleitung, die den Stein ja erst losgetreten hatte. Die Herren und Damen erschienen bei mir am 1. April 1970 mit dem Rektor an der Spitze. Mit von der Partie waren diverse Prorektoren und vor allem der Direktor für Ökonomie. Der unterbreitete den Vorschlag, nachdem ich meine Anliegen dargelegt hatte, die Schüler einer Klasse einen ganzen Vormittag kommen zu lassen und in den Pausen nur die Fachlehrer hin und her zu fahren. Dafür solle mir der Autodienst der Uni an diesem Tage einen PKW zur Verfügung stellen. Eine glänzende Idee, die wir auch in die Tat umsetzten. Doch bis zum Sommer organisierten wir zum Eingewöhnen noch weitere sporadische Stippvisiten von Schulklassen.

Ab Herbst 1970 fand dann bei uns an jedem Mittwochvormittag Unterricht statt, außer in der Schulferien selbstverständlich. Das Fächerspektrum bildete der Stundenplan, der für diesen Tag in der Schule vorgesehen war. Das waren für gewöhnlich fünf, manchmal sechs Unterrichtsstunden. Den Anfang machte eine sechste Klasse. Im Oktober wurde bereits die einhundertste Stunde abgehalten. Aus diesem Anlass spendierten wir allen Schülern eine Flasche Brause, die sie mit uns feierlich leerten.

Der regelmäßige Unterricht in unserem Fernsehstudio jahraus an jedem Mittwoch geriet für uns zu einem wahren Stresstag. Da die Lehrer in den Unterrichtspausen mittels PKW zwischen ihrer Schule und uns unterwegs waren, mussten wir die Pausenaufsichten auf unserem

Hof übernehmen. Manchmal fiel auch eine Lehrkraft aus, und wir, das heißt ein Kollege und ich, waren gezwungen, nach einem plötzlichen Anruf der Schulleitung völlig unvorbereitet auch noch den Vertretungsunterricht zu übernehmen.

Mittags durften wir die Schüler zum Mittagessen in die Mensa begleiten, wo sie heute statt in der Schule ihre warme Schulspeisung erhielten. Wir mussten sie über die sehr befahrene Straße Unter den Linden hinweg und durch das Hauptgebäude hindurch dorthin führen. Am Schuljahresende und zu Weihnachten brachten sie den sehr hilfsbereiten und fürsorglichen Küchenfrauen zum Dank ein Ständchen oder machten sie ihnen auf andere Weise eine kleine Freude.

Die Klassen wechselten jährlich ebenso wie die Lehrer. Als Belohnung für die Schüler und den jeweiligen Klassenleiter organisierten wir, unterstützt von der Universitätsverwaltung, Fahrten in die Natur. Mit drei Klassen verbrachten wir im Frühjahr oder Herbst je eine Woche im Ferienlager der Universität am Milasee. Der Omnibus der Universität brachte uns hin und wieder zurück. Die Kinder hatten dort täglich etwas Unterricht. Ansonsten fanden Spiele, Wanderungen oder Tanzveranstaltungen statt. Mit einer anderen Klasse machten wir eine Busrundreise durch die Schorfheide, zum Kloster Chorin und zum Schiffshebewerk Niederfinow. Eine dieser Belohnungsreisen führte mit einer siebenten Klasse per Bahn sogar bis nach Greiz in Thüringen. Einen Großteil der Kosten hatte wieder die Uni übernommen. Ohne meine guten Beziehungen zur Universitätsverwaltung sowie zum Autodienst und ohne meine Bekanntschaften zu Küchenfrauen und anderen Personen aus meiner mehrjährigen Lagerleitertätigkeit in der Ferienaktion wäre so etwas gar nicht möglich gewesen. So griff ein Rädchen ins andere.

Doch mit diesen organisatorischen Maßnahmen hatten wir maximal die Hälfte des Problems gelöst. Wozu sollten denn der Unterricht bei uns dienen? Also lud ich die Pädagogen unserer Sektion und die Fachmethodiker, oder wie sie jetzt heißen, die Fachdidaktiker, an den anderen Sektionen, die ich aus früherer gemeinsamer Tätigkeit noch alle gut kannte, ins Labor ein, um die Sachlage mit ihnen zu besprechen. So recht wollten sie an den Braten nicht heran. Einer von ihnen erklärte mir, dass man „im Westen“ für Unterrichtsbeobachtungen die Fernsehtechnik einsetze, und wir sollten uns doch einmal darum kümmern.

Das taten wir im weiteren Verlaufe des Jahres dann auch. Ich studierte die einschlägige „westliche“ Literatur, um mich kundig zu machen. Da sprach man viel von „Fernsehmitschau“ (Alfons Schorb in Bonn), „Selbstkonfrontation mittels Videoaufzeichnungen“ (Walther Zifreund in Tübingen), „Closed Circuit Television“ und anderen schönen Dingen mit ihren nachgesagten und fast trunken machenden Wirkungen. Alles lief damals, wie auch die Installation unseres anfänglichen didaktischen Labors, unter der Flagge „Rationalisierung und Intensivierung“ der Bildungsprozesse, worunter in erster Linie der Einsatz von Technik und technischen Medien verstanden wurde. Auch das seinerzeit vielgerühmte „Programmierte Lernen“, ob mit oder ohne Technik, gehörte hierher.

Im Laufe der Zeit studierte ich auch Erfahrungen an Universitäten im Ausland, z. B. in Brno, Helsinki und Malmö.

Wir besorgten uns irgendwoher leihweise zwei Fernbeobachtungskameras und einige Fernsehapparate als Monitore, lebten also erst einmal, wie jede gut florierende Wirtschaft, „auf Pump“. Die Kameras wurden im Klassenraum fest installiert, die eine vorne zur Beobachtung der Schüler, die andere hinten zur Beobachtung des Lehrers und der Tafel. Die Monitore kamen in die Nebenräume, von wo aus die Studenten den Unterricht beobachten sollten. So konnten

diejenigen, die über der Tafel saßen und dem Lehrer allenfalls auf den Kopf schauten, per Fernsehen wenigstens auf sein Gesicht und die Tafel blicken. Die Sichtbedingungen blieben jedoch weiterhin recht bescheiden.

Verwendungsmöglichkeiten der Anlage lotete ich mit Diplomstudenten nun selbst aus. Sie probierten, unter unseren Bedingungen Unterrichtsstunden zu halten. Wir Veranstalteten Protokollierübungen, um herauszufinden, was man im Unterricht bei der Flüchtigkeit des Geschehens beobachten und in ein verwertbares Protokoll bringen kann. Daraus entstand im Laufe des Herbstes unsere neueste „Erfindung“, der Protokollierkurs.

Im Pädagogisch-Psychologischen Praktikum hatten die Studenten als eine Hauptaufgabe im Unterricht zu hospitieren und das Gesehene wie Gehörte ad hoc in einem Protokoll festzuhalten. Nach meinen Erfahrungen kamen dabei nur sehr unvollkommene, kaum miteinander vergleichbare und damit verwertbare Produkte zustande. Der Sinn unseres Protokollierkurses bestand nun darin, die Praktikanten besser auf diese Aufgabe vorzubereiten. Dazu mussten wir Bild- und Tonkonserven von Unterricht einsetzen, an denen größere Studentenmengen trainiert werden konnten.

Das bedeutete, solche erst einmal herzustellen. Als Aufnahmetechnik stand uns zu dieser Zeit noch keine Fernseh-, sondern nur eine 16-mm-Filmkamera zur Verfügung. Mit ihr nahmen wir zwei Unterrichtsstunden, Mathematik und Erdkunde, auf. Die Kamera lief jedoch so laut, dass ihre Geräusche fast den Unterricht übertönten. Auf dem Film hörte sich das dann so an, als hätte der Unterricht direkt neben den heftig rauschenden Niagarafällen stattgefunden. Wir versuchten, mit diversen Mitteln, diese Störung zu minimieren. Das geriet uns nur sehr schlecht. Schließlich schafften wir es, eine verplimte, also leisere Kamera aufzutreiben. Unsere Filmaufnahmen mussten wir im DEFA-Kopierwerk entwickeln lassen, was die Sache auch nicht gerade einfach machte. Da unsere Filmkamera nicht über einen Tonkopf verfügte, waren wir gezwungen, den unentbehrlichen Unterrichtsdialog mit einem Tonbandgerät separat aufzuzeichnen.

Nun wurde es erst richtig spannend. Wie sollten wir Ton und Bild zusammen bekommen? Alle unsere krampfhaften Versuche scheiterten daran, dass Filmprojektor und Tonbandgerät nicht synchron liefen. So stückelten wir mühselig einige Unterrichtsszenen zusammen und lieferten Zwischentexte in Form von Kommentaren. Das bedeutete natürlich nicht viel mehr als einen Notbehelf. Anfang Januar haben wir mit allen Praktikumsstudenten in mehreren Gruppen und in unserem großen Hörsaal unseren ersten Kurs durchgezogen. Das Unternehmen glich einer Zangengeburt, gedieh aber für alle sehr interessant, brachte vor allem den Studenten einmal etwas Neues. Über die feine inhaltliche Logik unseres Kurses will ich mich hier nicht auslassen. Hierüber kann man in diversen Publikationen nachlesen. Ich möchte nur deutlich machen, unter welchen schwierigen Bedingungen wir aus dem Labor etwas Brauchbares herauszuholen versuchten.

Gemäß den sich in den folgenden Jahren allmählich bessernden technischen und räumlichen Gegebenheiten und mittels Videoaufnahmetechnik haben wir die Kurse weiter vervollkommnet, eine Anleitungs Broschüre für die Studenten verfasst und die Veranstaltungen bis 1979 jedes Jahr wiederholt. Warum sie hier endeten, weiß ich nicht mehr. Vielleicht hatte man inzwischen das Praktikum aus dem Ausbildungspensum gestrichen.

Die Entwicklung schritt so wie in der DDR auch bei uns munter voran. Im März des Jahres 1971 erhielten wir leihweise einen Videorecorder und dazu weitere Fernsehkameras. Jetzt konnten wir Unterrichtsstunden aufzeichnen, ohne uns um das leidige Synchronproblem scheren zu müssen. Und vor allem, wir konnten sie sofort vorführen, ohne ein Kopierwerk bemühen zu müssen.

Jetzt hatten wir bei unseren Pädagogen und Fachdidaktiker bessere Karten, und das Geschäft lief an. Einige veranstalteten am Mittwoch ihre Schulpraktischen Übungen statt wie sonst in der Schule bei uns im Labor. Ein Student unterrichtete, die anderen schauten, hinter den Einweg-Scheiben verborgen, dem Ereignis zu. Ihr Dozent konnte über ein Mikrofon Kommentare liefern, ohne den Unterricht zu stören, und wir fixierten die Stunde auf Videoband. So weit, so gut.

Der Dozent hatte nun die Möglichkeit, bei der anschließenden Auswertung die Aufzeichnung zu verwenden, um die Studenten und vor allem den Unterrichtenden an seinem eigenen Bild auf Stärken und Schwächen aufmerksam zu machen (die sogenannte „Selbstkonfrontation“). Aber zu solch einem revolutionären Akt hatte sich die Modernisierungslust der Methodiker noch nicht vorgewagt. Sie veranstalteten das allgemein übliche verbale kleinliche Zerpflücken der gehaltenen Stunde. Die Aufzeichnung setzten sie, wenn überhaupt, allenfalls am Schluss zur Illustration ein und dann auch nur ein kurzes Stück daraus, meist den Anfang der Stunde. Und oftmals war nach endloser Rederei nicht einmal mehr dafür Zeit. Somit war der Sinn des ganzen Unternehmens eigentlich verpufft.

Dafür belegten sie mangels eines anderen Raumes mein Büro, zugleich unser Sekretariat, einen ganzen Vormittag über. Wir hatten das Zimmer extra für diesen Zweck mit der erforderlichen Technik, Fernseher, Lautsprecher und Wechselsprechanlage ausgestattet. Desto betrüblicher zu erleben, wie die Kollegen davon nur unzureichenden Gebrauch machten.

Inzwischen hatten wir erst einen großen Hörsaal, dann noch einen kleineren sowie einen Seminarraum mit Monitoren, Lautsprechern und einer Wechselsprechverbindung zu unserem Labor hergerichtet. Da Videorecorder lange Zeit Mangelware und Ausnahmeherscheinungen blieben, konnten wir die Lehrkräfte nicht mit selbst zu handhabenden ausrüsten. Für die Wiedergaben standen nur unsere wenigen Aufnahmerecorder zur Verfügung. Alle Einspielungen in Lehrräume mussten daher nach vorheriger Absprache per Zuruf von unserer Zentrale aus erfolgen. Das band bei uns natürlich Personal und machte die Sache für die Lehrkräfte etwas kompliziert. Doch mit der Zeit gewöhnten sich alle daran oder wurden sachgerecht und energisch eingewiesen. So lief der Betrieb weitgehend reibungslos.

Nach und nach haben wir unsere Aufnahmetechnik und unsere Aufnahmepraxis verbessert. Im Unterrichtsraum installierten wir mehrere feste Kameras, insgesamt wurden es fünf an der Zahl. Vom Fernsehen der DDR erhielten wir im April 1971 eine mobile mit Zoomoptik. Wir setzten sie im Klassenraum als sechste ein und konnten somit sowohl Nah- und Großaufnahmen machen, in die Totale ziehen, auch Zoomfahrten und Schwenks vollführen. Diese Kamera wurde von einer Mitarbeiterin im Klassenraum bedient. Sie übersah hier die Situation wesentlich besser als der Regisseur am Regiepult im Nebenraum. Sie wählte mit ihrer Kamera selbstständig geeignete Nahaufnahmen aus, wie den jeweils agierenden Schüler oder die Lehrkraft bei einer didaktisch wesentlichen Funktion, z. B. beim Schreiben an der Tafel, zoomte heran oder hinweg. Über Kopfhörer stand sie mit der Bildregie in Verbindung, konnte so Hinweise dorthin übermitteln oder Hinweise zur Kameraführung von dort empfangen.

Auch das Regiepult hatte inzwischen ein wesentlich voluminöseres und moderneres Aussehen erhalten. Dabei kam uns zugute, dass wir eine internationale Veranstaltung auszurichten hatten, das „Gemeinsame Seminar UdSSR-DDR zur Nutzung des Fernsehens in der Hochschulbildung“. Es war das erste, an dem auch Vertreter anderer sozialistischer Staaten teilgenommen haben, z. B. aus Polen, Ungarn, Tschechien und Kuba. Diese Situation nutzte ich dazu aus, unsere Fernsehanlage erheblich zu modernisieren. Ich erklärte, mit der bisherigen Ausstattung können wir uns vor internationalen Fachleuten nur blamieren. Das half. Der VEB Studiotechnik lieferte uns umgehend ein neues Steuerpult und diverses anderes Material. Nur auf diese Weise kam man damals zu etwas.

Der Betrieb bei der Aufzeichnung von Unterrichtsstunden spielte sich so ab: Ein Mitarbeiter regelte den Ton, ein weiterer war für die Bildsteuerung zuständig. Er fungierte gleichzeitig als Regisseur und Schnittmeister. Am Anfang übte ausschließlich ich diese Funktion aus. Vor sich hatte er eine Wand mit acht Monitoren, sechs mit den Vorschaubildern, einen mit dem Sende- bzw. Aufzeichnungsbild sowie einen für spezielle Bild- oder Graphikeinblendungen. Die Bildauswahl erfolgte auf einem Pult mit etlichen Tasten. Das Ziel war, stets ein informatives Bild zu erfassen und zu fixieren. Das konnten sein: die Totale, z. B. zur Darstellung das Meldeverhalten der Schüler oder der allgemeinen Situation in der Klasse, Groß- oder Nahaufnahmen eines einzelnen Schülers oder einer Schülergruppe oder der Lehrkraft vor der Klasse oder an einem Schülerplatz. In Sekundenschnelle musste er sich aus sechs bis sieben Angeboten für ein geeignetes zu fixierendes Bild entscheiden. Auf dem Stellpult musste er dann ebenso schnell die relevante Taste für die gewünschte Bild betätigen. An sich war das ganz einfach. Wie beim Klavierspielen brauchte man nur im richtigen Moment mit dem richtigen Finger auf die richtige Taste zu drücken.

Das ganze verlangte jedoch nahezu hellseherische Fähigkeiten, zumindest eine pädagogische und didaktische Einfühlung in das Unterrichtsgeschehen, ein Vorausahnen, was wahrscheinlich kommen müsste oder könnte. Ein Skript hatte man ja nicht zur Verfügung, aber auch gar keine Zeit, darin mitzulesen. Außerdem passieren im lebendigen Unterricht oft ungeplante und unbeabsichtigte Situationen, auf die schnell und möglichst wirkungsvoll zu reagieren ist. Da nützt auch das beste Skript nichts. Deshalb ist es sicherlich unumgänglich, dass ein erfahrener Pädagoge die Steuerung am Bildmischpult übernimmt, der außerdem in der Bewältigung dieser Aufgabe gut trainiert ist. Ein Techniker wäre hier wahrscheinlich überfordert.

Das Zusammenspiel zwischen Kamera im Klassenraum und der Bild- und Tonregie hinter den Kulissen haben wir regelrecht geübt, das heißt ohne Schüler, also in „Kaltfahrten“, erprobt und perfektioniert. Dadurch kamen trotz der Live-Situation und der Geschwindigkeit, mit der man 45 Minuten lang stark konzentriert reagieren musste, brauchbare Bildsequenzen zustande. Es sei nicht verhehlt, dass dabei eine gehörige Portion Schweiß geflossen ist.

Unsere Unterrichtsaufzeichnungen an der Humboldt-Universität waren zum größten Teil für Lehrzwecke bestimmt, für die Ausbildung von Studenten und für die Weiterbildung von bereits praktizierenden Lehrern und Erziehern. Das erforderte entsprechende Mindestanforderungen an den Schauwert des Dargestellten, sowohl in Bild und in Ton. Daher strebten wir die Befriedigung eines möglichst hohen Anspruchsniveaus der Rezeption an, also eine möglichst perfekte Bild- und Tonqualität in Inhalt und Präsentation. Wir waren der Meinung, man muss die Bild- und Tontechnik so einsetzen, dass die entscheidenden Dinge des abzubildenden pädagogischen Geschehens, das didaktisch Relevante, deutlich sichtbar und hörbar werden. Andernfalls nützt die

authentischste Aufzeichnung nichts. Für Aufnahmen, die ausschließlich für Forschungszwecke bestimmt sind, kann man die Anforderungsschwelle vielleicht etwas niedriger ansetzen.

Als ein großer Störfaktor für die Tonqualität unserer Aufzeichnungen, erwies sich anfangs die starke Halligkeit des Klassenraumes. Sie wurde von den vielen gläsernen Fronten, den hohen Fenstern zur Straße und der Wand mit den vielen Einwegscheiben, sowie von der fast gläsernen Deckenbeleuchtung verursacht. Auch durch schallisolierende Wandverkleidungen konnten sie nicht wesentlich gemildert werden. Wir beschafften geeigneten Stoff und ließen daraus Vorhänge nähen, die wir vor den Fenstern anbrachten. Um weiterhin Livebeobachtungen von den Nebenräumen aus zu ermöglichen, waren die Vorhänge vor den One-Way-Screens mit Zugvorrichtungen versehen. Mit fortschreitender Zeit wurden sie jedoch immer weniger betätigt. Aus akustischen Gründen mussten wir auch die Schulmöbel besonders behandeln. Die Stühle bekamen Filzunterlagen und die Tische geräuschhemmende Überzüge. Dadurch wirkte ein etwas unsanft abgelegter Bleistift nicht mehr wie ein plötzlich heftig erschreckender Kanonenschuss. Auch die Mikrofone über den Schülertischen haben wir durch leistungsfähigere ersetzt.

Unsere technische Ausstattung verbesserte sich allmählich immer mehr. Wir erhielten einige weitere Videorecorder. Damit konnten wir Überspielungen vornehmen und Aufnahmen schneiden. Vom Fernsehen der DDR erbettelten wir uns gebrauchte Videobänder, da sich unser kümmerlicher Vorrat schnell aufgebraucht hatte. Was nützte die ganze Reklame für die Nutzung unseres Fernsehsystems, wenn wir unter Materialmängeln litten? Wir schafften es, mit den Anforderungen immer gerade so Schritt zu halten.

Auf die Dauer konnte es natürlich kein Zustand bleiben, mit Altmaterial und ständig an der Grenze zur Angst zu arbeiten. Deshalb stellte ich einen Importantrag auf neue Technik und Videokassetten aus dem „Westen“. Aus der östlichen Himmelsrichtung wären ohnehin keine zu bekommen gewesen. Nicht, dass so ein Bestellung auf Anhieb klappte. Man brauchte einen langen Atem. Mehrere Jahre lang füllte ich jährlich die umfangreichen Formulare aus und musste sie mir jedesmal von etlichen Stellen neu bestätigen, das heißt stempeln und unterschreiben lassen.

Wir wollten gerade das fünfjährige Jubiläum unserer Importanträge feiern, als mir endlich eine Genehmigung auf den Schreibtisch flatterte. Wir durften eine Bestellung für 50.000 Valutamark auslösen. Eine Valutamark entsprach einer D-Mark-West. Mein Diplomingenieur hatte sich, natürlich illegal, in einschlägigen West-Zeitschriften auf dem Laufenden gehalten, welches die günstigsten Angebote waren. Dadurch konnten wir die bewilligte Summe optimal ausnutzen. Wir bestellten semiprofessionelle Technik, einen Camcorder für Außenaufnahmen, mehrere moderne Videokassetten-Rekorder sowie einen größeren Posten der dafür benötigten Videokassetten. Die Kosten überstiegen selbstverständlich die bewilligte Summe. Aber solch ein Risiko musste man eingehen und den anschließenden Rüffel cool wegstecken. Hauptsache, man kam zu etwas.

Weil ich auch bei anderen Beschaffungsaktionen stets die zugebilligten Limits überschritt und immer irgendwelche Vorschriften mißachtete, kam ich bei der Materialwirtschaft der Universität stark in Verruf. Man schimpfte über mich: „Was der Heun sich da wieder geleistet hat,...!“ Mit Absicht setzte ich mich keinem solchen Verdikt aus. Vielmehr ging ich reichlich unbekümmert zu Werke. Meist wandelte ich auf dem schmalen Grad zur Legalität. Ich entwickelte schließlich einen fast sportlichen Eifer und war jedesmal froh, wenn ich glücklich davon gekommen und

nicht abgestürzt bin. Aber auf die Dauer war dies offenbar aufgefallen. Man wurde „sauer“ auf mich. Was tat ich dagegen? Ich lud den Leiter der Materialwirtschaft und einige seiner maßgeblichen und recht grimmigen Mitarbeiterinnen zu mir ins Labor ein, trank mit ihnen friedlich Kaffee, vielleicht auch ein Gläschen Wein oder Weinbrand. In dieser gemütlichen Runde machte ich ihnen meine Lage klar, und die Mienen hellten sich schon etwas auf. Anschließend führte ich unsere technischen Anlagen vor und erläuterte deren Zwecke. Fast schieden wir als Freunde voneinander, und der „Krieg“ war beendet.

Doch einmal hat mich der Rektor der Universität bei einer Dienstbesprechung vor allen Sektionsdirektoren und Prorektoren öffentlich „abgebürstet“ wegen einer nach seiner Meinung rabulistischen Beschaffungsaktion. Dabei ging es in diesem Falle nur um eine simple elektrische Schreibmaschine für meine Sekretärin, die ich angeblich illegalerweise für sie beschafft haben sollte. Mich ließ dies völlig kalt, denn wieder weggenommen wurde einem niemals etwas, was man bereits besaß.

Im Direktorat für Forschung unserer Universität saß eine Kollegin, die früher unsere Sekretärin in der Pädagogik gewesen ist. Sie hatte von unserer Unersättlichkeit und unseren Geldproblemen vernommen. Daher gab sie mir den weisen Rat, ein Forschungsprojekt zu eröffnen. Dann könnten wir extra Geld für Geräte einplanen. Gesagt, getan. Forschung betrieb ich ohnehin, nur bisher ohne ein besonders registriertes und vor allem finanziertes Projekt. Auch unser Reisekostenfonds konnte auf diese Weise aufgestockt werden. Also unterzog ich mich der damit verbundenen bürokratischen Formalitäten. Diesmal tat ich dies sogar recht freudig.

Die Großzügigkeit nahm kein Ende. Jedes Jahr am Anfang Dezember rief mich die besagte Kollegin an und fragte nach, ob wir bis Jahresschluss noch Geld für technische Anschaffungen verbrauchen könnten. Bei Sektionen wäre solches übrig geblieben und sollte nicht verfallen. Gebrauchen konnten wir Geld immer. Aber dazu gehörte auch jemand, der uns dafür etwas Geeignetes verkaufte, noch dazu kurzfristig. Sonst nützte uns noch so vieles Geld nichts, und ich musste die so freigebige Kollegin enttäuschen. Das wollte ich aber partout nicht, sonst wäre diese so gut sprudelnde Quelle schnell versiegt.

Für Fernsehtechnik kam nur der VEB Studiotechnik Berlin in Frage. Der durfte jedoch nur liefern, wenn es sich um einen höheren Ortes geplantes und genehmigtes Vorhaben mit einer Staatsplan- oder Nomenklaturnummer handelte. Das traf für uns natürlich nicht zu. Aber ich hatte ein gutes Verhältnis zu dem Direktor für Absatz, der mit mir im Arbeitskreis Lehrfernsehen der DDR saß. Ihn überredete ich, uns bei der Verwertung des unverhofften Geldsegens zu helfen. Es klappte jedesmal. Auf diese Weise kamen wir zusätzlich zu Technik. Als Gegenleistung stand ich dem Kollegen und seiner Firma für Werbevorträge im Ausland zur Verfügung. Das kam mir auch nicht gerade allzu ungelegen.

Inzwischen hatten wir gegenüber den Kosten für das Didaktische Labor, die damals vom Rektor so beklagt worden sind, ein Mehrfaches an Geldmitteln verbraucht. Aber das störte jetzt niemanden mehr, denn es geschah ja etwas mit den Investitionen.

Unsere Bemühungen um technische Vervollkommnung, gestalterisch hochwertige Aufzeichnungsarbeit und um eine breitere Verwendung unserer Möglichkeiten erforderte natürlich Personal. Wie vieles waren auch in der DDR gute Leute ständig knapp und daher stark

gefragt. Aber vor allem musste man zum Einstellen von neuen Mitarbeitern erst einmal über die erforderlichen Planstellen verfügen. Solche zu beschaffen und dann Mitarbeiter dafür zu gewinnen, machte einen großen Teil meiner Arbeitszeit aus. Ich musste ständig auf Betteltouren bei der Sektionsleitung und bei der Universitätsverwaltung gehen. Doch zähes Ringen brachte Erfolg.

Die Anfangstruppe im Didaktischen Labor bestand außer mir und einem Wissenschaftlichen Assistenten nur aus einem Rundfunkmechaniker. Als erster stieß dann ein Kollege neu zu uns, der bis dahin Leiter der Film- und Bildstelle der Universität gewesen war. Als die Ansprüche an unseren Fernsehbetrieb stiegen, warb ich aus einer anderen Sektion den bereits erwähnten Diplomingenieur als technischen Leiter unseres kleinen Betriebes ab und organisierte für ihn ebenfalls eine Planstelle. Zu seiner Unterstützung stellten wir noch einen Fernsehmechaniker ein. Auch für solche Arbeiten wie die Kameraführung im Klassenraum, für die Katalogisierung und Archivierung der vielen Videoaufzeichnungen, die ja in zunehmendem Maße nicht nur Unterrichtsstunden umfassten, sondern daneben Inhalte für diverse Fachrichtungen unserer Universität, sowie für den Einspielbetrieb in die Lehrveranstaltungen benötigten wir Mitarbeiter, für die ich Planstellen schaffen musste. Dazu kam noch eine für eine Sekretärin in meinem Büro. Schließlich hatte ich unseren Personalbestand für den Videobetrieb von drei auf insgesamt zehn Mitarbeiter/innen. aufgestockt.

Da wir alle auf dem Gebiet der Fernsehtechnik und Fernsehaufnahme nahezu völlige Laien waren und das auch wussten, nahmen wir an diversen Maßnahmen zur Qualifizierung teil. Einige Mitarbeiterinnen absolvierten ein Fernstudium im Fachschulteil der Hochschule für Film und Fernsehen in Potsdam-Babelsberg, andere, mich eingeschlossen, nahmen an mehrtägigen Kameralehrgängen an derselben Hochschule teil. Auf diese Weise konnten wir unsere Fähigkeiten für eine fachlich breit gefächerte Videoarbeit erheblich vervollkommen.

Wertvolle Anregungen bei der Herstellung lebensechter Aufnahmen von Schülern erhielten wir von dem Dokumentarfilmer Winfried Junge. Ich habe ihn bei der Aufführung eines seiner ersten Filme über die Kinder von Golzow im Kinotheater Babylon kennengelernt und lud ihn zu einem Besuch in unser Studio ein. Dort hatten wir ein sehr anregendes Gespräch über seine und unsere Probleme und über Lösungswege.

Die von uns gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse behielten wir nicht für uns, sondern vermittelten sie an die Kollegen an anderen Hochschulen der DDR und des Auslands weiter. Zu diesem Zweck veranstalteten wir ab 1978 jedes Jahr in der vorlesungsfreien Zeit im Februar bei uns ein einwöchiges Seminar zur Gestaltung und zum Einsatz von Videoaufzeichnungen in den Erziehungswissenschaften. Bis 1990 fand es in ununterbrochener Folge insgesamt dreizehnmal statt. Daran nahmen regelmäßig über dreißig Kollegen aus vielen Hoch- und Fachschulen der DDR teil.

Die Programmabläufe wechselten jährlich. Meist standen jedoch die Vorführung von Videoaufzeichnungen und das Vortragen von neuen Einsatzvarianten sowie deren kritische Diskussion im Zentrum. Als Referenten für spezielle Themen, wie z. B. Kameraführung und neue Technikangebote, luden wir entsprechende Fachleute ein. Um das Programm inhaltlich zu bereichern, organisierten wir die Teilnahme von Fachkollegen aus anderen Ländern, vor allem aus Tschechien, Polen und Ungarn, aber auch aus westlichen Ländern wie z. B. Finnland, Schweden, Frankreich und England und 1990 auch Kollegen aus Hochschulen in Westberlin. Somit zeichneten sich diese Seminare mehr und mehr durch Internationalität aus und brachten für

alle Teilnehmer, egal, woher sie angereist waren, einen hohen Erkenntnisgewinn und wertvolle persönliche Erlebnisse ein. In einer kleinen Broschüre haben wir jedes Jahr die Beiträge der Teilnehmer publiziert.

Bei unserem allerersten dieser Seminare erlaubten wir uns etwas ganz Besonderes. Wir gestalteten einen Tag als praktische Übung in Kameraführung und Bildregie. An einem der wöchentlichen schulpraktischen Tage in unserem Studio stellten wir Seminartteilnehmer an die bewegliche Kamera und setzten sie an unser Bildregiepult. Die Aufzeichnungen wurden anschließend nach gestalterischen Gesichtspunkten kritisch ausgewertet. Auch diese Aktion erwies sich als sehr erfolgreich und wurde von allen dankbar begrüßt.

Wiederholt tauchte die Frage auf, ob die andersartige Raumsituation bei uns und die Anwesenheit einer bewegten Kamera und einer sie bewegenden Person im Unterrichtsraum das reale Geschehen nicht zu stark beeinflussen würde. Schüler und Lehrer könnten sich nicht ungehemmt bewegen und äußern.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass dies keineswegs der Fall war. Wie ich bereits darlegte, kam einunddieselbe Klasse ein ganzes Schuljahr hindurch regelmäßig einmal in der Woche zu uns ins Studio zu einem vollen Unterrichtstag mit den verschiedenen stundenplanmäßigen Fächern und Lehrern. Die Unterrichtssituation wurde auf diese Weise sehr schnell zu einer völlig normalen Angelegenheit. Die Schüler gaben sich so wie in ihrer heimischen Schule auch. Sie und ihre Lehrer dachten gar nicht mehr daran, dass etwas besonderes passierte und was sie umgab.. Somit bot der von uns aufgezeichnete Unterricht ein völlig unbeeinflusstes reales Bild. Ich selbst habe mehrmals vor den Kameras unterrichtet und kann diesen Eindruck aus eigenem Erleben bestätigen. Es war sogar so, dass bei weniger pädagogisch geschickt agierenden Lehrern und Studenten die Schüler Disziplinlosigkeiten an den Tag legten, wie Schwatzen, Albernheiten, Neckereien, Frechheiten oder andere Störungen, genauso wie in jedem Unterricht solcher Lehrer. Die Echtheit des Geschehens konnten wir also garantieren.

Die ständigen Lehrer der Schule wurden von uns in ihrem Handeln ebensowenig beeinflusst wie die von ihnen unterrichteten Schäler. Es gab keinerlei Absprachen oder Vorschriften zu bestimmten Verhaltensweisen. Wir haben niemals in den Unterricht eingegriffen. Allerdings haben wir Lehrer und Schüler vor ihrem ersten Auftreten bei uns auf einige besondere technische Bedingungen und dementsprechende Verhaltensweisen hingewiesen. Das waren z. B. Anforderungen an die Kleidung. Weiße Blusen und Hemden sollten tunlichst vermieden werden. Auch wiesen wir sie darauf hin, sich so natürlich und ungezwungen wie im Unterricht in ihrer Schule zu benehmen und nicht in die Kameras zu schauen. Die Schüler haben solche Hinweise wohl verstanden und im großen und ganzen auch beherzigt.

Eine sehr seltene Ausnahme entstand dann, wenn der Auftraggeber der Unterrichtsaufzeichnung damit etwas didaktisch nicht gerade Alltägliches oder völlig Neues demonstrieren wollte, wie z. B. Gruppenarbeit im Unterricht. Der gehörte nicht gerade zur Normalität in der Schule der DDR. Daher mussten Lehrer und Schüler speziell dahingehend eingewiesen werden. In der üblichen Schulsituation wäre dies ebenso nötig gewesen.

Wenn es die pädagogische Aufgabenstellung erforderte, einen einzelnen Schüler während einer Unterrichtsstunde nahezu ständig zu beobachten, haben wir die mobile Kamera neben ihm aufgebaut und nur auf ihn fixiert. Für eine exakte Tonübertragung wurde vor ihm, aber für den Zuschauer unsichtbar, ein spezielles Mikrofon installiert. Über die heute gebräuchlichen Mikroports verfügten wir anfangs noch nicht.

Auch nicht ständige Lehrer und Schüler haben sich in unserem Studio sofort, spätestens nach einer sehr kurzen Eingewöhnungszeit, nicht von den technischen Aggregaten beeinflussen lassen. Wenn eine Unterrichtsaufzeichnung auf den Betrachter steril wirkt, liegt dies in erster Linie weniger an dem Einfluss des technischen Umfeldes auf die Agierenden als vielmehr am Können der Lehrkraft, einen lebendigen, interessanten Unterricht zu gestalten. In ihrer angestammten Schulkasse wirkt eine solche Lehrkraft auch nicht anders. Ist dort der Unterricht langweilig, schauen die Kinder aus dem Fenster, bei uns vielleicht in die Kameras. Bei befähigten und voll engagierten Lehrern sind die Schüler zu hundert Prozent auf den Unterrichtsgegenstand fixiert, und lassen sich auch von keiner Kamerafrau beim Schwenken und Zoonen beeinflussen, wie viele unserer Unterrichtsaufzeichnungen beweisen.

Aus den technischen Umständen in unserem Klassenraum haben wir gegenüber den Schülern niemals ein Geheimnis gemacht. Dass hier etwas Besonderes geschah, war ihnen ohnehin klar, denn sonst hätte man sie ja nicht in unser Studio geholt. Wir haben auch jeder Klasse die Technik offen erklärt und sie bewusst mit der besonderen Situation und den Zwecken unseres Vorhabens bekannt gemacht. Neu bei uns agierenden Schülern haben wir nach dem Ende einer Videoaufzeichnung Teile daraus vorgeführt, was ihnen natürlich ein besonderes Vergnügen bereitete. Nur dass sie am Abend in der „Aktuellen Kamera“ des öffentlichen Fernsehens zu bewundern sein würden, konnten wir ihnen nicht versprechen.

Mit der Zeit sammelte sich ein größerer Fundus an Unterrichtsaufzeichnungen bei uns an, die vor allem von den Fachdidaktikern initiiert worden sind. Alle wurden von einer Mitarbeiterin sorgfältig katalogisiert. Das so entstandene Archiv enthielt gut gelungene, vielleicht sogar Musterstunden, ebenso wie schlechte, didaktisch fragwürdige Stunden, sowohl solche von Lehrern, die ihr Handwerk verstanden und die Schüler zu fesseln vermochten als auch solche, in denen die Lehrkraft sehr steif und ungeschickt agierte oder eine sehr unglückliche Figur abgab, solche mit begeistert mitgehenden als auch solche mit gelangweilten, uninteressierten oder gar störenden und lärmenden Schülern.

Aus diesem Verzeichnis suchten sich Fachdidaktiker und die Allgemein-Didaktiker für ihre Lehre geeignetes Material heraus, um es vor allem in den Vorlesungen einzusetzen.

Auch ich selbst machte von dem Fundus Gebrauch. Nach wie vor engagierte ich mich in der Lehrerweiterbildung. So führte ich regelmäßig Veranstaltungen mit Lehrern unserer Fernseh-Kooperationsschule sowie mit Berufsschul- und Sonderschullehrern durch.

Über mehrere Jahre hinweg veranstaltete ich am Beginn der Sommerferien bei mir eine Woche lang gewissermaßen als Alleinunterhalter ein Seminar von dreißig Stunden mit etwa zwanzig Pädagogen aus verschiedenen Schulen. Die Themen betrafen solche didaktischen Fragen wie etwa Zielbestimmung, Das Verhältnis von Ziel, Inhalt und Methoden, Zielorientierung der Schüler, Problemstellung, Aufgabenstellung, Motivierung, Schöpferische Tätigkeit der Schüler, Führung und Selbständigkeit und Gesprächsführung im Unterricht. In immer stärkerem Maße durchsetzte ich meine verbalen Darbietungen mit Videoaufzeichnungen von kurzen Unterrichtsszenen aus unserem Archiv. Das machte die Sache für die Lehrer wesentlich attraktiver, und sie entwickelten sogar Freude über die ansonsten oft als lästig empfundene obligatorische Weiterbildung in den Ferien.

Mal benutzte ich die Videos als Einstieg in eine Problematik, mal als Beweis oder Illustration meiner Thesen und mal als Kontrollmittel, um zu prüfen, ob meine Zuhörer mit meinem Gerede auch etwas anzufangen wussten. Das gab mitunter sehr aufschlussreiche Effekte. Und auch mir

selber bereitete das anstrengende Unternehmen hinreichend Spaß. Gleichzeitig konnte ich selbst ausprobieren, in welchen Varianten man Videos in Vorlesungen und Seminare einbauen kann, und darüber wieder die Anwender informieren.

Bei der Verwendung unserer Videos gab es Enthusiasten und Ignoranten. Trotz wiederholter Information durch mich taten sich viele Kollegen in der Pädagogik sehr schwer mit der Einbeziehung eines neuen Mediums wie des internen Fernsehens in das Kalkül ihrer Lehrtätigkeit. Den Studenten predigten sie das Prinzip der Anschaulichkeit, korrekt das der Verbindung von Theoretisch-Abstraktem mit Sinnlich-Konkretem in der Schule, ohne hierfür selbst beispielhaft zu wirken, allenfalls durch verbal vorgetragene Schulsituationen. Dabei gab es auch in ihrem eigenen Unterricht hierfür genügend Möglichkeiten, Videoaufzeichnungen einzusetzen. Sie wurden ihnen von uns fast in den Mund gelegt. Und die Realisierung gestaltete sich für sie so einfach. Unser Labor befand sich auf demselben Flur wie ihre Arbeitsräume.

Auch bei unseren Didaktikern, einem an sich guten „Kunden“ bei uns, musste ich bei allem Engagement, das diese Kollegen zeigten, feststellen, dass sie die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Videos nicht auszuschöpfen verstanden, sie fest in den Kontext ihrer theoretischen Lehre zu integrieren, mal als induktive Basis, mal deduktiv als Beweisstück. Sie handelten eher nach der Devise wie mancher Lehrer am Ende einer Unterrichtsstunde: „Weil ihr so schön artig wart, zeige ich euch jetzt zur Belohnung einen Film.“ Oder Videos dienten bloß als Zusatz, „als die Petersilie auf der Bratenplatte“, wie ein Kollege in anderem Zusammenhang sehr treffend zu sagen pflegte.

Im Frühjahr 1988 begann ich ein Forschungsprojekt, das die Verwendung von sogenannten Auslöservideos, englisch Trigger-Videos, in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zum Inhalt hatte. Kurze Szenen aus dem Unterricht, die Disziplinverstöße von Schülern zum Inhalt hatten, sollten dazu dienen, in einem entsprechenden theoretischen Umfeld Studenten und Lehrer mit Lösungsmöglichkeiten bekannt zu machen und in der Bewältigung solcher Konflikte zu trainieren. In der DDR-Pädagogik blieb ein derartiges Unternehmen sehr umstritten. Es gab zwar Literatur über das Disziplinproblem in der Schule. Sie blieb meist aber im appellativen Theoretisieren über moralische Grundsätze zur „bewussten Disziplin“, einem Idealbild „sozialistischer Pädagogik“, stecken. Einige wenige behandelten auch praktische Beispiele, ein Lehrbrief sogar in programmierter Weise. Wir wollten aber die emotional stärker bewegende, konfrontierende, lebendige, optisch-akustische Konfrontation mit dem Geschehen.

Die Pädagogik verschanzte sich gern hinter dem Argument, alle Disziplinfälle seien singulär und ließen eine Generalisierung nicht zu. Ich vermutete dahinter eher das Bestreben, diesem für viele Lehrer und Studenten äußerst akuten, ja existentiellen Problem mangels vernünftiger praxisrelevanter Konzepte aus dem Wege zu gehen.

Angeregt haben mich Versuche, die man bereits an der Universität Brno (Brünn) unternommen hatte. So recht konnten sie mich allerdings nicht befriedigen. Auf einem unserer jährlichen internationalen Fernsehseminare führte eine Kollegin von der Universität Leeds (England) Triggervideos für das Training von Bibliothekspersonal vor. In diesen kamen recht deftige Szenen vor. Das lief schon eher nach meinem Geschmack, zeigte aber leider keinen Unterricht. Wir offerierten diese Szenen aber unserer Universitätsbibliothek mit der Ankündigung, sie in deutscher Sprache nachzudrehen. Man zeigte jedoch kein Interesse.

Bei der weiteren Bearbeitung des Themas „Triggervideos in der Pädagogik-Ausbildung“ half mir eine Wissenschaftliche Assistentin. Wir studierten einheimische und internationale Literatur auf diesem Gebiet, soweit vorhanden. Danach stellten wir eine Liste typischer Fälle zusammen. Das waren nach unserer Auffassung solche, die sehr häufig vorkamen oder jeweils pars pro toto, d. h. für eine bestimmte Anzahl ganz ähnlicher Situationen, für einen Grundtypus standen. Wir orientierten uns etwas an den bekannten Standardsituationen beim Fußballspiel.

Das Einfachste wäre nun gewesen, mit der Kamera in Unterrichtsstunden zu gehen und dabei Disziplinlosigkeiten aufzunehmen. Aber das hatte seine Tücken. Man wusste ja vorher nie, ob etwas und was passieren würde, und man war gänzlich auf Zufallsprodukte angewiesen. Zu typischen Fällen oder Standardsituationen gelangte man auf diesem Wege nicht, und wenn, dann nur auf eine lange und zeitraubende Weise sowie mit einer Engelsgeduld. Wie beim Angeln eines Fisches: Ob einer anbeißt und wie groß er dann ist, kann man nie vorhersehen. Wir konnten solche Geduld nicht aufbringen, sondern mussten aus technischen wie personellen Gründen wesentlich rationeller arbeiten, nämlich wie die englischen Bibliothekare mit ausgewählten und nachgestellten Szenen.

Im April 1988 begannen wir in der 5. Oberschule in Berlin-Mitte (heute John-Lennon-Gymnasium) mit Videoaufzeichnungen solcher kurzen Passagen aus unserer Liste. Wir benötigten einen leeren Klassenraum und eine hinreichend große Gruppe von Schülern aus den besonders kritischen Klassenstufen sechs bis acht. Diese Bedingungen konnten nur am Nachmittag nach dem offiziellen Schulschluss garantiert werden. Die Schulleitung half uns, geeignete Schüler für die Aufnahmen zu gewinnen. Jetzt fehlten nur noch willige Lehrkräfte als „Versuchskaninchen“. Anfangs stellten sich Lehrer der ausgewählten Schüler zur Verfügung. Aber die agierten uns auf die Dauer zu eigenwillig und zu wenig flexibel. Deshalb wollten wir es mit Lehrerstudenten versuchen. Eine Kollegin der Sektion Pädagogik bot uns ihre Mitarbeit an und stellte uns Studenten aus ihrer Seminargruppe Deutsch/Kunsterziehung zur Verfügung. Das hatte allerdings den Nachteil, dass wir damit auf nur eine Fächergruppe eingeengt waren. Aber ohne Kompromisse funktioniert bekanntlich gar nichts.

Das Ganze lief nun so ab: Wir verabredeten uns jeweils mit vier Studenten in der Schule. Sie saßen in einem separaten Raum und warteten wie vor einer Prüfung auf die Dinge, die auf sie zukommen sollten, nämlich auf ihren Auftritt. Mit den Schülern besprachen wir inzwischen die Idee der von uns zu drehenden Szene. Die Wortwahl, Mimik und Gestik überließen wir ihnen. Nach einem genauen Drehbuch zu arbeiten, verbot sich nach den trüben Erfahrungen, die ich früher mit Fernsehprofis sammeln durfte. Eine Studentin bzw. ein Student wurde herein gerufen und musste ein Stück Unterricht eigener Wahl und nach eigener Vorbereitung praktizieren. Dann ließen die Schüler „ihren Affen heraus“. Die Studentin/der Student versuchte zu reagieren, was mehr oder weniger gut gelang. Dieses „dramatische“ Geschehen haben wir mit einer Fernsehkamera aufgenommen, jedoch in zwei verschiedenen Varianten, das heißt aus zwei verschiedenen Perspektiven. Die erste war dem Informationsbedürfnis der Studenten geschuldet. Sie sollten zu ihrer eigenen Qualifizierung den Effekt der Selbstkonfrontation erleben, das heißt, sich selbst in Bild und Ton wahrnehmen und darüber urteilen. Dazu erwies es sich als nötig, die Kamera auf die agierende Lehrkraft zu richten.

Dies war aber nicht die von uns beabsichtigte Einstellung. Wir benötigten die Sicht von der Lehrkraft auf die Schüler, da diese im Endeffekt zu simulieren war. Deshalb musste als zweite Variante dieselbe Szene noch einmal wiederholt werden, mit veränderter Kameraposition. Damit die Blickachsen und –richtungen stimmten, musste sich die Lehrkraft in Front der Schüler auf

einen Stuhl setzen. Die Kamera wurde hinter ihr platziert. So konnte man über ihren Kopf hinweg Schwenks vollführen. Die Zoomoptik verbot sich selbstverständlich. Ein Lehrerauge verfügt über eine solche ja auch nicht, so wünschenswert dies vielleicht manchmal wäre. Die gesamte Szene ließen wir mit der neuen Kameraeinstellung noch einmal spielen. Auf die spontane Reaktion der Lehrkraft kam es jetzt nicht mehr an. Wir erhielten so die gewünschte Sicht des Lehrers auf die Klasse und auf den aufgetretenen Konflikt, die wir für Seminare und Übungen vor dem Bildschirm benötigten.

Nun kann man fragen, warum wir die Szene nicht nur einmal, nämlich gleichzeitig mit zwei Kameras aufgenommen haben. Die Antwort ist einfach. Dann hätten sich die beiden Linsen „ins Auge geschaut“. Die Echtheitswirkung wäre verloren gegangen.

Die weitere Arbeit vollzog sich am Schneidetisch. Wir wollten beide Varianten einer Szene verwenden, aber in umgekehrter Reihenfolge. Der Zuschauer sollte zuerst mit den Schülern konfrontiert werden, um an der kritischen Stelle die Möglichkeit zum eigenen Nachdenken und Entscheiden zu erhalten. Erst danach sollte als eine Alternative die real praktizierte Reaktion zu sehen sein. Also vertauschten wir die beiden Szenen in ihrer Reihenfolge.

Auf diese Weise entstand in den folgenden Jahren eine ganze Sammlung solcher unterschiedlichen Szenen. Die eine gelang oder eignete sich mehr, die andere weniger. Wenn man genug an Vorrat besitzt, lässt sich leichter auswählen. Die Kollegin, die mir freundlicherweise die Studenten zur Verfügung gestellt hatte, erlaubte mir auch, die Szenen in ihrem Seminar einzusetzen und mit den Studenten zu testen.

Unser Verfahren und dessen Ergebnisse habe ich in diversen Vorträgen im In- und Ausland sowie in mehreren Publikationen unter die Leute gebracht. Ich fühlte mich damit als ein Innovator in der DDR und in anderen Ländern. Man hat es auch wohl so gesehen, denn viele Einladungen ergingen an mich just wegen dieses Themas.

Nachdem ich 1993 in den Rentnerstand getreten war, konnte ich das Arbeiten nicht sein lassen. Ich bemühte mich beim damaligen Dekan der Pädagogischen Fakultät darum, ein Seminar durchführen zu dürfen und schlug als Thema das Disziplinproblem im Unterricht vor. Er hat es akzeptiert. Nach fast einem Jahr theoretischer Studien hielt ich dann vier Semester lang pro Woche zwei Stunden Seminar auf Honorarbasis ab. Im Zentrum standen meine Triggervideos und deren Diskussion. Für die Studenten bedeutete eine solche Lehrveranstaltung etwas völlig Neues und vor allem Praxisnahes. Wie sie mir erzählten, theoretisierten die Lehrkräfte in der Pädagogik für gewöhnlich eher weniger als mehr fruchtbringend herum.

Als Problem zeigte sich aber bald auch bei mir eine gewisse Divergenz zwischen Theorie und Praxis. Zum einen wurde es auf die Dauer unergiebig, die praktischen Fälle nur so, ohne theoretisches Hinterland zu diskutieren und effektive Reaktionen zu validieren. Zum anderen sollten die Studenten auf Anweisung der Fakultät für den Erwerb eines Seminarscheines Referate halten. Also habe ich entsprechende Themen aufgestellt, vor allem aus allgemeinen und aus pädagogisch-psychologischen Kommunikationstheorien.. Zu jedem Thema wählte ich aus meinem Fundus passende Videoszenen aus.

Jetzt tauchte ein neues Problem auf. Nachdem ein Student oder eine Gruppe das Referat gehalten hatte und darüber diskutiert worden war, blieb kaum noch Zeit übrig für den Einsatz und eine effektive Besprechung der Videoszenen. Sie gerieten somit oftmals zu nicht viel mehr als zu der

an anderer Stelle beklagten „Petersilie auf der Bratenplatte“. Manchmal musste sogar darauf verzichtet werden.

Da mein Lehrauftrag nach zwei Jahren nicht mehr verlängert worden ist, erhielt ich keine Gelegenheit, diese Problematik zu lösen. Wahrscheinlich wäre das auch nur in einer schöpferischen Diskussion mit anderen Kollegen gelungen. Im Gegensatz zu früher, als wir eine uneigennützig helfende Auseinandersetzung pflegten, stand mir eine solche Möglichkeit jetzt nicht zur Verfügung. Jeder machte seins. Nach dem Ende der DDR und im Jahre 1996 herrschten an der Universität ganz andere Verhältnisse und andere Autoritäten.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass die Szenen fast alle noch aus der DDR-Schule mit ihren Inhalten stammten. Erforderlich wäre daher gewesen, meinen Fundus an Videoszenen zu modernisieren. Dazu fehlten mir als Nicht-Universitätsangehörigem die Möglichkeiten und als nunmehr fast Siebzigjähriger die Kraft. Auch für die Seminarführung schätzte ich dank meines Alters die pädagogische Wirksamkeit nicht mehr allzu hoch ein. Vielleicht wendet sich eine jüngere Generation wieder diesem nie veraltenden Thema zu. Ich denke, es lohnt sich. Zündstoff birgt die Materie noch genügend.

Auch mit der Frage, wie Videoaufzeichnungen von Unterricht für die empirische pädagogische Forschung zu verwenden sind, habe ich mich zeitweilig beschäftigt. Auf der Basis unserer vielen Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden begann ich, mich nebenbei der Unterrichtsanalyse zu widmen. Ich hielt und halte ein solches wissenschaftliches Verfahren für sehr hilfreich, um intensive empirische didaktische Studien zu treiben und empirisches Material für das Finden theoretischer Lösungen von praktischen Problemen zu erhalten. Man ist nicht von der Flüchtigkeit der Unterrichtsbeobachtung in Live-Stunden abhängig. Allerdings muss man über ein gut gefülltes Archiv realen Unterrichtes verfügen und dieses erst einmal bereitstellen.

Ich bewegte mich auf diesem Gebiet nur in Ansätzen. Durch die Analyse einiger Unterrichtsstunden entdeckte ich nach meiner Meinung allgemeine Grundstrukturen der Gesprächsführung, die ich schematisiert und graphisch dargestellt habe. In einem der letzten Heften der Zeitschrift „Pädagogik“ habe ich diese Ergebnisse 1992 publiziert.

Die Erkenntnisse solcherart praxisnaher didaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Forschung können dem Lehrer Hilfen geben, eine pädagogische Aufgabenstellung wie zum Beispiel die Gesprächsführung im Unterricht richtig zu planen und zu lenken, und den betreuenden Mentor besser in die Lage versetzen, seine Studenten in die Spezifik und Probleme pädagogischen Handelns einzuführen und die praktischen Versuche effektiv zu kontrollieren, zu bewerten und zu korrigieren.

Wahrscheinlich gelingt eine pädagogische Qualifizierung dann besser als die Vermittlung von nur theoretischem Literaturwissen.

Videoaufzeichnungen machen's möglich.

Veröffentlichungen des Autors zu Einzelfragen:

- Einsatz von Fernsehaufzeichnungen zur Schulung von Studenten im Protokollieren von Unterrichtsstunden.
- Beiträge zum Einsatz des hochschulinternen Fernsehens in der Fachlehrerausbildung. ZRL-Erfahrungsbericht. Erfurt/Mühlhausen o. Jg. (1974) Oktober, S. 37-46.
- Kurs Beobachten und Protokollieren von Unterrichtsstunden.
- Pädagogisch-psychologisches Praktikum. Praktikumsprogramm Teil II. Hrsg. von der Abt. Weiterbildung und Fernstudium der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Als Manuskript gedruckt. Berlin 1972. (unveränderte Neuauflagen 1973, 1974, 1975)-
- Berufsbezogenheit in den Erziehungswissenschaften durch internes Fernsehen?
- In: Informationen zur Lehrerbildungsforschung. Potsdam (1974) 9, S. 11-35.
- Bessere Theorie-Praxis-Verbindungen in der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung durch hochschulinternes Fernsehen.
- In: Hochschulpädagogische Schriftenreihe. Berlin (1974) XII.
- Probleme und Lösungsansätze bei der Gestaltung von Fernsehaufzeichnungen für die Erziehungswissenschaftliche Ausbildung.
- In: Materialien des 3. Gemeinsamen Seminars von Wissenschaftlern der UdSSR und der DDR .. zum Einsatz des Fernsehens in der Lehre an Hochschulen. Studien zur Hochschulentwicklung Nr. 59, Berlin 1976.
- Theoretische und empirische Untersuchungen zum Einsatz von Fernsehaufzeichnungen in der Pädagogikausbildung-
- Dissertation B. Humboldt-Universität Berlin, 1976.
- Theoretische und empirische Untersuchungen zum Einsatz von Fernsehaufzeichnungen in der Pädagogikausbildung. Langreferat zur Dissertation (B).
- In: ZRL-Information. Erfurt/Mühlhausen, August 1977, S. 25-28.
- Einsatz von Fernsehaufzeichnungen in Seminaren der Didaktikausbildung.
- In: Potsdamer Forschungen, Erziehungswiss. Reihe. Potsdam (1979) 35.
- Einsatz von Fernsehaufzeichnungen und Entwicklung berufsrelevanter Einstellungen bei Lehrerstudenten.
- In: Informationen zur Lehrerbildungsforschung. Potsdam 9 (1979) 5/6, S. 57-65.
- Über die Gestaltung von Fernsehaufzeichnungen für die Erziehungswissenschaften.
- ZRL-Erfahrungsbericht. Erfurt/Mühlhausen (1979) Februar.
- Einsatz von Fernsehaufzeichnungen bei der Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten in Seminaren der Didaktikausbildung von Lehrerstudenten.
- Institut für Film, Bild, Ton Berlin. Informationsheft Nr. 13, Berlin 1980.
- Fernsehen in der Lehrerbildung.
- Humboldt-Universität zu Berlin. Berichte. Berlin.(1983) 12.
- Die Verwendung von Fernsehaufzeichnungen bei der Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten in der Didaktikausbildung.
- Wiss. Ztschr. Humb. Univ. Berlin, Gewi R., Berlin 35 (1986) 7.
- Zehn Jahre Seminare an der Humboldt-Universität zur Gestaltung und zum Einsatz von Filmen und Videoaufzeichnungen.
- Institut für Film, Bild und Ton, IFBT-Informationen. Berlin (1987) 33.
- Medien in der Pädagogik – Situation und Aufgaben auf dem Territorium der bisherigen DDR.
- In: Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. Dt. Gesell. f. Pädagogik, Sektion Lehrerbildung, Köthen (1991) 1.

Videoaufzeichnungen von kritischen Situationen – Helfer bei der Vorbereitung von Studenten auf den Lehrerberuf.

In: Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. Dt. Gesell. f. Pädagogik, Sektion Lehrerbildung, Köthen (1991) 1.

Verfasser:

Hans-Georg Heun
Dr. sc. paed., Hochschuldozent i. R.
Knobelsdorffstr. 3
D-16341 Panketal (OT Zepernick)
E-Mail : hgheun@freenet.de

Alle Rechte vorbehalten

Zepernick 2011.

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung eines Manuskripts von 2004.