

**Ausbildungsdidaktiken: Lehrerausbildung Didaktik Sozialwissenschaften
Educating Social Science Educators**

Herausgeber: Tilman Grammes

Editor: Tilman Grammes

Tilman Grammes: Editorial: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerausbildung 2–22

Sibylle Reinhardt: Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen 23–31

Bettina Zurstrassen: Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern – Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? 32–45

Anja Besand: 12 Jahre Berufserfahrung – Die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung 46–56

Andreas Petrik: „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung 57–80

Niklas Eklund, Anna Larsson: Teacher Education in Social Science in Sweden in Historical and Comparative Perspectives 81–93

Peter Davies: Improving the quality of students’ arguments through ‘assessment for learning’ 94–104

Praxisteil

Anselm Cypionka, Heike Hornbruch, Waltraud Kallenbach: Stand, Probleme, Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar SoWi 105–123

Rezensionen

Matthias Busch: Planungsdidaktiken in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte 124–145

Tilman Grammes: *Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung* 146–164

Linkliste: 165–175

Wiedergelesen (Dokumentation) 176–201

Keywords: Higher Education, Ausbildungsdidaktiken, Hochschuldidaktik, Weiterbildungsdidaktik, Wissenschaftsdidaktik [der Fachdidaktik], Professionalisierung, Politiklehrerausbildung, Lehrerausbildung, Hochschuldidaktik, Methoden der politischen Bildung, Methodencurriculum, Politikdidaktik, Fallarbeit, Fachdidaktische Kompetenzen, Konstanzer Wanne, Verwendungsforschung, Theorie-Praxis-Problem, Praxisschock, Burn-Out, Wissensformen, Social studies education, Brückenproblem, Lehrkunstdidaktik, Genetisches Prinzip



Tilman Grammes

Editorial:

Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung

Inhalt

1. Hochschuldidaktik – eine Trivialisierung von Wissenschaft und Studium?
 - 1.1 „... nach Bologna“ – neue Hochschulpolitik
 - 1.2 Generation Klick – neue Wissensarchitekturen
 - 1.3 „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ – neue Sozialisationslagen
2. Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik: Zu den einzelnen Beiträgen
 - 2.1 Erste Phase: Universität
 - 2.2 Zweite Phase: Referendariat
 - 2.3 Dritte Phase: Weiterbildung
 - 2.4 Wiedergelesen
 - 2.5 Linkliste
3. Literatur

Keywords

Ausbildungsdidaktik, Higher Education, Hochschuldidaktik, Hochschulmethodik, Hochschulfachdidaktik, Hochschulpädagogik, Professionalisierungsforschung, Referendariat, Vermittlungswissenschaft, Weiterbildungsdidaktik, Wissenschaftsdidaktik

1. Hochschuldidaktik – eine Trivialisierung von Wissenschaft und Studium?

„Keiner scheint die Universität zu lieben: die Politiker nicht, weil sie Geld kostet, die Professoren nicht, weil das Ideal freier Forschung und Lehre nicht mehr aufrechterhalten wird, und die Studenten nicht, weil sie die angeblich schönsten Jahre ihres Lebens in Wissensfabriken verbringen.“
(Hörisch 2006, Klappentext)

Dieses Schwerpunktheft von JSSE widmet sich dem Thema „Hochschulfachdidaktik“ der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung („Ausbildungsdidaktiken“).

Hochschuldidaktik (in der DDR bis 1989: Hochschulpädagogik) beschäftigt sich mit allen Aspekten von Studium, Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie hat eine lange Tradition, die in Deutschland auf die Ahnherrn der Berliner Universitätsgründung Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgeht, die eine konsistente Verbindung der drei Pole personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft, Befähigung zu praktischem gesellschaftlichen Handeln konzipieren (vgl. den ausgezeichneten historischen Abriss bei Huber 1995, S. 117ff.) Die klassischen Begründungsschriften von Fichte, Schelling, v. Humboldt, Schleiermacher und Steffens dokumentiert Anrich (1960). Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1898-1934) setzt sich damit auseinander, dass die Voraussetzungen dieser humboldtschen hu-

manistischen Universität in der Realität immer schon gefährdet bzw. nicht gegeben waren. Die freie, sich von selbst regulierende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wird unter den Bedingungen der Massenuniversität zum Problem, was eine Pädagogisierung der Lehre notwendig erscheinen lässt – Hochschuldidaktik als „Reparaturdidaktik“ (Mittelstrass). In der „Hochkonjunktur“ der Hochschuldidaktik in den 1960er Jahren steht eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten von Studiengängen und die Studienreform im Mittelpunkt. Der „Vermittlungsaspekt“, d.h. die Planung und Durchführung von Unterricht und Lehrveranstaltungen (Hochschulmethodik) ist ebenfalls bereits Thema (Remmele/Ritsert/Voegelin 1976, Hagemann-White 1976). Die Hochschulreformbestrebungen der 1970er Jahre führen zur Gründung einer Reihe von hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen in Deutschland, so z.B. 1971 des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (vgl. Linkliste). Ende der 1990er Jahre hat die Hochschuldidaktik mit der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse zur europaweiten Einführung gestufter Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master und den damit erforderlichen Änderungen wie Modularisierung der Studienangebote, studienbegleitendes Prüfungswesen, systematische Evaluation usw. erneut stärkere Aufmerksamkeit erhalten. Inzwischen gibt es eigene Fachzeitschriften Studiengänge zum Master of Higher Education (siehe Linkliste). Eine (Allgemeine) Hochschuldidaktik ist als Disziplin im internationalen (Cannon/Newble 2003) und im deutschsprachigen Diskurs (im Überblick: Huber 1995, Reiber/Richter 2007) etabliert.

Als Disziplin ist Hochschuldidaktik allerdings nach wie vor umstritten. Sie fördere die Trivialisierung von Wissenschaft und Studium anstelle notwendiger wissenschaftlicher Selbstbildungsprozesse (Mittelstrass 2006). Hochschuldidaktik könne, auch wenn sie sich anders versteht, Universität nur als Schule denken; hochschuldidaktische Modelle würden die Forschung nicht erreichen – die Einheit von Forschung und Lehre mache aber gerade das didaktische Geheimnis der deutschen Universität aus. Studieren heißt vor allem, sich selbst etwas beizubringen (Rost 1999), ist Auto-Didaktik, die den Wechsel von der Fremderziehung zur Selbsterziehung erfordert (Schiek 1982).¹ Ein Lehramts-

1 Der auch als Politikdidaktiker profilierte Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke dazu: „Im Prinzip kann ein gei-



studierender muss zunächst und vor allem sein eigener Lehrer werden, eine reflexive Lernhaltung einnehmen. Reflexion und Verantwortungsübernahme von Studierenden für ihren eigenen Lernerfolg wird nicht erst seit heute mit Hilfe des Führens eines Seminartagebuchs oder von Portfolios gefördert (vgl. Völkel 2007). Ein eindrucksvolles Dokument der Rolle von Umwegen und Lernkrisen ist der Studienbericht von Eduard Spranger (vgl. unter Wiedergelesen/Dokumentiert). Das Verhältnis Hochschullehrende – Studierende an der Universität ist also nicht identisch mit dem Verhältnis Lehrer – Schüler in der Institution Schule. Studieren, nicht Lernen ist das „Kerngeschäft“ der Universität (Ulrich Hermann)! Wieder bei Giesecke kann man schon lange „vor Bologna“ eine beißende Kritik an dem hausgemachten Trend zu verschulden Studiengängen gerade in den Sozialwissenschaften nachlesen: Nur wenn eine Disziplin im Studienplan obligatorisch und mit Leistungsnachweis verankert ist, kann ihr Lehrstuhl als gesichert gelten und verfügt über Reputation. Die Folge: Zu hohe SWS/Workloads und den Studierenden bleibt keine Zeit mehr zum Lesen. „Wenn ein Student sehr fleißig ist, schafft er pro Semester etwa drei Referate, dafür braucht er drei Seminare (=6 SWS). An einem Seminar teilzunehmen, für das man nicht arbeiten kann, ist im allgemeinen reine Zeitverschwendung; diese Zeit wäre besser verwendet mit konzentrierter Lektüre. (Ausnahme: Studienanfänger sollten ‚kiebitzen‘, um sich einen Eindruck von der Arbeit im Seminar zu verschaffen ...). Wenn zu den drei Seminaren noch drei Vorlesungen kommen, die regelmäßig und intensiv gehört werden – möglichst mit begleitender Lektüre – dann kommen wir je nach Dauer der Vorlesungen auf neun bis zwölf SWS und haben es – wie gesagt – mit einem wirklich fleißigen Studenten zu tun ... Die erforderlichen SWS kann man auch angeben ohne dabeigewesen zu sein, denn nachprüfen kann das im allgemeinen niemand.“ (Giesecke 1994, S. 34 und S. 38)²

steswissenschaftliches Fach wie Pädagogik ohne eine Lehrveranstaltung studiert werden. Zu empfehlen ist das nicht, aber dieser Satz soll deutlich machen, worauf es ankommt: auf die Initiative und Selbsttätigkeit der Studierenden. Dabei kann er auf die anderen nicht verzichten ... Studieren heißt, von sich aus den Wunsch zu haben sich eine Wirklichkeit zu erschließen, was in einer Geisteswissenschaft wie der Pädagogik primär durch Lektüre einschlägiger Literatur geschieht.“ (Giesecke 1994, S. 27f.)

- 2 Letzteres hat sich inzwischen geändert und auch die „Workloads“ sind andere. Dieses Phänomen ließ sich bei der Ausgestaltung der BA/MA-Modulbeschreibungen beobachten: Eine Fachdidaktik muss durch eine Grundvorlesung verankert sein, sonst gilt sie nicht als ernstzunehmendes Fach neben den Fachwissenschaften. Dies führt dazu, dass es ein Projektstudium und forschendes Lernen im Bachelor im Moment so gut wie nicht gibt. Das ist aber nicht Schuld von „Bologna“, sondern hausgemacht. Ein Rückblick in die 1970er Jahre hätte auch hier zur Vorsicht gemahnt: „Die immer häufiger von der Verwaltung angeforderten Studienpläne sollten daher mit äußerster Vorsicht und einem Höchstmaß an Spielraum für Variationen

Die Kritik an der Trivialisierung von Wissenschaft durch Hochschuldidaktik macht deutlich, dass auch die (Allgemeine) Hochschuldidaktik immer den Gegenstandsbezug ins Zentrum stellen muss, sonst wird sie zur technokratischen Hochschulmethodik werden, wie es sich zur Zeit in der Entwicklung eines ABK-Bereiches (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen; Vermittlungswissenschaft) mit „Schlüsselkompetenzen“ abzeichnet (vgl. Dok. 6, Wildt 2004). Hochschuldidaktik benötigt eine Wissenschaftsdidaktik (Hentig 2005) und wird durch diese Fokussierung zur disziplinspezifischen Hochschulfachdidaktik. Jede schulische Fachdidaktik hat so auch ihre zugeordnete Hochschulfachdidaktik. Am Beispiel der Disziplin Biologie kann eindrucksvoll gezeigt werden, dass dieses Denken nicht der Wissenschaft äußerlich bleibt, sondern zu inhaltlichen Veränderungen führen kann: Eine extern herangetragene wissenschaftsdidaktische Kritik (Tierexperimente) bewirkt über forschendes Lernen und Projektstudium eine inhaltliche Veränderung der Fachwissenschaft bis hin zur Implementation eines neuen Studiengangs Naturschutzbiologie/Biodiversität, der starke sozialwissenschaftliche Bezüge aufweist (Schurig 2007).

Hochschulfachdidaktik ist bislang jedenfalls ein ungewohnter Begriff (Grammes 1998, 465ff., 739ff.) – „ein Phantom“ (Krings 2007), denn es gibt sie noch nicht. Erste Ansätze bilden sich für das Fach Philosophie, in dem Wissen und Bildung unmittelbar zusammenfallen (Rohbeck 2007) oder für das Fach Geschichte (Pöppinghege 2007 oder Lingelbach 2006).

Hochschulfachdidaktik ist womöglich auch ein missverständlicher Begriff. Er könnte ein verbreitetes Fehlverstehen des Theorie-Praxis-Verhältnisses befördern im Sinne einer räumlich-institutionellen Zuordnung, so als gäbe es zwei Kulturen von Fachdidaktiken: eine „theoretische“ an der Hochschule, die „abstrakt“ ist und daher wenig nützlich; daneben eine „praktische“ für den Alltag der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, die „konkret“ ist (Rezeptliteratur, Methodiken).

Eine Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften untersucht mit quantitativen und qualitativen Methoden das Lehren und Lernen in allen sozialwissenschaftlichen Studiengängen (vgl. Hamers 1978, Knüppel/Johann 1987). Die Ausbildung für ein Lehramt bildet darunter nur einen Sonderfall innerhalb der möglichen Berufsorientierungen; die Anteile von Studierenden für ein Lehramt sind in den Sozialwissenschaften sogar meist geringer als in Geschichte oder Chemie. Der Begriff „Ausbildungsdidaktiken“

entworfen werden. Hinzu kommt, dass wir außerstande sind, die Erreichbarkeit von Lernzielen hochschuldidaktisch auch nur für die Mehrheit der Studenten zu garantieren. Jede detaillierte Angabe von Lernzielen gegenüber der Verwaltung impliziert aber, dass deren Erreichung verlangt und überprüft werden kann.“ (Hagemann-White 1976, Anmerkung 8)



bezieht sich in der vorliegenden Ausgabe von JSSE auf die Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin, also auf alle Phasen der Lehrerbildung, neben der Universität (Hochschulfachdidaktik) auch auf das Referendariat und die Berufseingangsphase bzw. Lehrerweiterbildung.

Von einer quantitativ und qualitativ forschenden Disziplin Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften wären Untersuchungen zu folgenden Themen zu erwarten:

- Videobasierte Analysen politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Einführungsvorlesungen (vgl. Apel 1999), z.B. im Hinblick auf den Aufbau von Fach- und Basiskonzepten;
- Social Science Textbooks – Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften am Beispiel von Lehrbüchern und Einführungen;
- Defensive und expansive Lernsituationen im Praktikum und ihre Reflexion in Lerntagebüchern (Portfolios, didaktische Akte);
- Analysen von Examensklausuren im Hinblick auf Deutungsmuster und Strategien des Umgangs mit exemplarischen Themen;
- Berufseingangsphase: Interviews mit Studienreferendaren in Fachseminaren der 2. Ausbildungsphase und Begleitung im Fachunterricht;
- Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Weiterbildungen

u.a.

Zu den hier beispielhaft genannten Themen liegen Einzelstudien in der allgemeinen Hochschuldidaktik und der Lehrerbildungsforschung durchaus vor.³ Domänenspezifische Untersuchungen aus der Perspektive der Sozialwissenschaften sind dagegen selten und weisen untereinander keine Kontinuität auf (Erkenntnisprogression). Für die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken zeigt sich dies daran, dass aktuelle Handbücher „Hochschul(fach)didaktik“ nicht thematisieren. So zählen z.B. zum „Basiswissen Politische Bildung“ unter den Faktoren „Bildungsbedingungen“ und „institutionellen Bedingungen“ Lernorte wie außerschul-

liches Lernen und Erwachsenenbildung. Der Lernort Hochschule, aber auch Studienseminar/Referendariat und Lehrerweiterbildung sind nicht vertreten (V. Reinhardt 2007). Gleiches gilt für die in letzter Zeit erschienen Hand- und Wörterbücher der politischen und ökonomischen Bildung.

Insofern muss das Thema Hochschulfachdidaktik in den Beiträgen dieser Ausgabe von JSSE erst erprobt und ausgelotet werden. Dieser Kraftakt war diesmal leider nur möglich um den Preis eines bis auf zwei Beiträge deutschsprachigen Heftes. Zur zukunftsweisenden Rolle der „German Didaktik Tradition“ im internationalen Joint Venture aus einer US-amerikanischen Perspektive (Dennis Shirley) vgl. die – tröstliche? – Bemerkung von Andreas Petrik S. 59.

Gegenwärtig findet ein von vielen als „dramatisch“ empfundener Wandel pädagogischer Fachkulturen an den Hochschulen statt, der durch drei Entwicklungen angestoßen wird:

1.1 „... nach Bologna“ – neue Hochschulpolitik

Mit der mantrahaft wiederholten Formel „wie wir seit Bologna wissen und müssen ...“ lässt sich so ziemlich jede bildungspolitische Veränderung als kausal notwendig herausstellen. 2010 wird der Bologna-Prozess offiziell abgeschlossen sein. Obwohl die Bologna-Willenserklärung von 1999 keinerlei rechtliche Verbindlichkeit hat, beweist sie seither eine erstaunliche Durchsetzungskraft. Im deutschen Universitätsbetrieb wird damit u.a. die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen, von modularisierten Studienstrukturen und Leistungspunkten (credit points) verbunden. Kritiker sehen im gegenwärtigen Umbau der Hochschulen eine „veritable Revolution von oben“ (Frank-Olaf Radtke; vgl. Liesner 2009, Pongratz 2009, Scholz/Stein 2009). Aber das hinter den Kritiken fröhliche Urständ feiernde „Modell Humboldt“ könnte auch eine romantische Idealisierung der Vergangenheit sein. Als Deutsche Universität (Modell Humboldt) versus Universitäten in Deutschland (Modell Universität als Unternehmen) hat Clemens Albrecht die Konfliktlinien auf den Punkt gebracht (Dok. 1)

3 Mitzubedenken ist hier: Die Ausbildung für ein Lehramt bezieht sich in der Regel auf mindestens zwei Fächer!



Dok. 1: Deutsche Universität oder Universitäten in Deutschland?

Ich beobachte schon seit einiger Zeit, dass die Gespräche auf Konferenzen sich immer mehr auf den materiellen Apparat konzentrieren: "Wir haben ja in X den Sonderforschungsbereich Y..." – "In unserem Exzellenzcluster Z..." – "Mein DFG-Projekt A..." usw. Bezeichnend ist, dass man in solchen Gesprächen wenig über den Gegenstand der SFB, Cluster oder Projekte erfährt, geschweige denn über ihre Ergebnisse, sondern nur noch über ihre Existenz, die als Leistungsnachweis einen rein demonstrativen Charakter bekommt ...

Die Mittelzuweisung nach Leistung verändert also die Leistungsziele des wissenschaftlichen Personals: Weil man an *deutschen Universitäten* um die Mittel der Grundausstattung nicht kämpfen muss, liegt das Feld der Anerkennungskämpfe in der Wissenschaft. Auch hier existiert ein Wettbewerb, aber er ist diachron: Man konkurriert weniger mit den lebenden Kollegen um Forschungsmittel, als mit den toten Klassikern und den noch nicht Geborenen Nachfolgern um Ruhm. Sobald die Mittelzuweisung umkämpft wird, tendieren die Mittel selbst dazu, Endzweck der wissenschaftlichen Tätigkeit zu werden: der Wettbewerb wird synchron.

Die Umsteuerung auf Leistungsanreize erhöht also nicht die Leistung, sondern das Streben nach dem Medium der Leistungsmessung. Und da dieses Medium in ein quantifizierbares, erkenntnisneutrales Belohnungssystem wandert, ändert sich die Grundorientierung: Wissenschaftler an *deutschen Universitäten* streben

nach Anerkennung durch Erkenntnisse, nach *Reputation*, Forscher an *Universitäten in Deutschland* nach Anerkennung durch Mittelzuweisung, nach *Prestige*.

3. Dieses Steuerungsmodell präferiert beim *Personalbestand* einen bestimmten Typus: den Wissenschaftsmanager. Die Herrschaft des Sekundären, der Mittel, verlangt nach ihm. Er ist stets beweglich, orientiert sich am Markt der Wissensanforderungen, hat die EU- und DFG-Ausschreibungen im Auge. Sein Forschungsinteresse speist sich weniger aus der langfristigen Entwicklung der Fachfragen, aus dem Dialog mit den Leittheorien der Klassiker, als aus der Nachfrage anderer gesellschaftlicher Teilbereiche, die sich in Prestige umsetzen lassen – ein shareholder der akademischen Vita.

Strukturell unwahrscheinlicher wird in diesem Forschungsbetrieb ein Typus, den die *deutsche Universität* präferiert: der Grundausstattungsprofessor, der die Bedürfnisse der Industrie und der Verwaltungen nach Legitimationswissen souverän, weil verbeamtet, ignorieren kann. Als Niklas Luhmann im Jahre 1969 den Ruf an die Universität Bielefeld annahm, trug er in den Fragebogen über seine künftigen Forschungsprojekte ein: Projektname: Theorie der Gesellschaft. Laufzeit: 30 Jahre. Kosten: keine.

(Albrecht 2009, S. 8f.; vgl. satirisch Wunderlich 1993; literarisch Schwanitz 1996, der Held ist immerhin Soziologieprofessor! Hochschulromane sind überhaupt eine hochschuldidaktische Fundgrube, dazu Kehm 2001.)

1.2 Generation Klick – neue Wissensarchitekturen

Im Umbruch vom so genannten Gutenberg-Zeitalter in das digitale Zeitalter findet eine grundlegende Veränderung der Wissensarchitekturen statt (Liessmann 2006). Geradezu prophetisch anmutend, hat Enzensberger (1988) dazu ein Gedankenexperiment durchgeführt, das sich als Basistext zum Wissenskonzept in Lehrveranstaltungen eignet. Er versucht sich vorzustellen, wer wohl mehr wisse: der junge Philipp Schwartzerdt (Melanchthon, 1497-1560) oder Bruno und seine Freundinnen Helga und Zizi, die eigentlich Friseurin gelernt hat und im Moment erst mal von der Stütze lebt. Das Ergebnis des Gedankenexperiments bleibt offen: „Während sich Melanchthon beim Aufbau seines Wissens auf einen stabilen Kanon verlassen konnte, während ihm von vornherein klar war, was überhaupt wissenswert war und was nicht, so dass er es im Verlauf eines dreiundsechzigjährigen Lernprozesses zu einem haltbaren, wohlgeordneten Weltbild bringen konnte, verfügen Zizi, Helga und Bruno, trotz nimmermüder Aneignung, nur über ein buntscheckiges Quodlibet, um nicht zu sagen über einen Müllhaufen, der noch dazu einer ständigen Umschichtung unterliegt. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie

sich erwerben, veralten entsetzlich schnell.“ (Enzensberger 1988, S. 18) Die Berufsausbildung dieser drei jungen Leute kann über Nacht schrottreif werden und sie sehen sich einem lebenslänglichen Trommelfeuer von Informationen ausgesetzt. „Ich habe Grund zu der Vermutung, dass Zisis Kenntnisse, gemessen an ihrer Situation, durchaus funktionell sind. Jedenfalls ‚kommt sie mit ihnen durch.‘“ (ebd., S. 21)

Medientheoretisch ist umstritten, ob Wissen in digitalen Netzwerken seine Orte und damit seine immer auch räumliche Struktur verliert, weil die Wissensräume sozusagen „verflachen“; sie sind vermittelt nur über einen Maus-Klick an der Schnittstelle des Interface – weshalb man von einer „Generation Klick“ sprechen könnte. Kann eine ältere Pädagogengeneration das WWW noch mehr oder weniger souverän vor dem Hintergrund einer kategorial strukturierten Gutenberg-Welt nutzen, hat die neue Generation der Abiturienten ihre Wissensstrukturen nur in dieser digitalen Welt aufgebaut. Dieser Aufbau von Wissensstrukturen ist an erfahrbare Räume gebunden. Das Internet nun „gefährdet systembedingt, unabhängig von der Art seiner Nutzung, den Aufbau einer kognitiven und selbst einer ethischen Orientierung. Da das Netz seinem Nutzer Wege erspart und eine aufwendige Suche

abnimmt, erschwert es die Konstruktion eines gedanklichen Raumes durch quasi-geographische Fixpunkte. Solche Fixpunkte können Personen oder Bücher sein ...“ (Odendahl 2008, S. 195). Es gilt das Paradox des Wissens, dass man nur nach etwas Recherchieren kann, von dem man schon weiß oder zumindest ahnt, dass es dafür einen bestimmten Ort geben könnte. Das Web setzt ein Netz von Vorstellungen für eine souveräne Nutzung voraus, es schafft sie nicht! Deshalb wirken heutige Studienanfänger, die Generation Google, auf Dozenten vielfach ungewöhnlich nett und sozial ein-

gestellt, aber intellektuell irgendwie orientierungslos – zumal kein ansprechbares und zur Reflexion hin geöffnetes Bewusstsein der „Lücke“ vorhanden sein kann, schließlich macht man täglich die Erfahrung, „surfen“ zu können. Damit ist Studierfähigkeit im klassischen Sinne auf unglückliche Weise blockiert. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka beschreibt – auch ein diskussionswürdiger Basistext – die phänotypischen Auswirkungen bei Studierenden, die bereits Folge neuer schulischer Umgangsformen mit Wissen sind (vgl. Dok. 2).

Dok. 2: Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden

Ich teile zunächst einige Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden mit. Auf ihrer Basis wird es schwer, Studien mit ihnen und für sie zu betreiben, weil sie von der Universität vor allem die konsequente Fortführung schulisch angeleiteter Instruktion erwarten.

Sie suchen im Programm der Vorlesungen und Seminare nach fertigen Schemata, Definitionen als kodifizierten und didaktisierten Ergebnissen (Vereinfachungen), »die sie getrost mit nach Hause nehmen« (Adorno) und auswendig lernen können. Die mit einer Graphik gegebene Suggestion eines modellhaften Zusammenhangs von Verschiedenem (Theorie als Zeichnung) ist dabei so stark, dass noch der leeren Schematisierung der Vorzug vor einem anspruchsvollen Argument eingeräumt wird.

Sie zeigen vielfach Abwehr gegenüber Lektüren, die nicht durch Markierungen des Wichtigen und Kompromierten ausgezeichnet werden: etwa von natürlichen Protokollen, Quellen, Originaltexten. Sie wollen wissen, was sie mit dem machen sollen, was eigentlich als Erkenntnisgegenstand, den es zu ergreifen gilt, für sich sprechen müsste. Gleichsam vorgemachte Lektüren, die versprechen, die eigenen Lektüren zu ersetzen, haben Konjunktur. Je mehr etwas in solchen Bearbeitungen bereits im Sinn des instrumentellen Nutzens und Umgangs vermittelt ist, desto beliebter sind sie. Letztlich entfällt auf diese Weise das sinnerschließende Lesen von Texten.

Sie erwarten klare Bearbeitungsaufgaben vor allem in technischer Hinsicht. Dazu zählt eine Erklärung zum rein quantitativen Ausstoß (Anzahl der zu schreibenden Seiten/Zeichen). Mit dieser Information können sie auch dann 15 Seiten schreiben, wenn sie gar kein eigenes Thema als Fragestellung haben: Routiniert füllen sie die Seiten mit wie aufgeschnappt wirkenden Stücken der oft willkürlich ausgewählten Informationsträger. Gliederungen stiften nicht einen textlichen Zusammenhang, drücken keine Komposition aus, sondern das schiere Nacheinander dieser Stücke. Weil sie keine Frage zu beantworten haben, können diese Texte beliebig viel an unbefragter Thematik versammeln.

In Ausarbeitungen dominieren Funde aus Internetrecherchen, die eine gekonnte didaktische Aufbereitung bereits zu enthalten scheinen. (Warum sich die Mühe der Zueignung eines Themas machen, wenn andere bereits erfolgreich sich den Gegenstand angeeignet haben und Vorschläge zur Vermittlung ihrer Aneignung machen? Was sich dort als einfach darstellt, ist auch das Angemessene für mich.)

Es dominiert die Bereitschaft, das zu Referierende ungeprüft zu übernehmen, es, obwohl unverstanden, schlicht zu wiederholen. Referiert wird also nicht Erarbeitetes, sondern bloß medial Bearbeitetes. Dabei wird das Abgeschriebene als schon gültig mit der Wiederholung ausgegeben, ohne dass also der Sinn und die Geltung überhaupt befragt oder belegt wäre. Rückfragen lösen schon deswegen Kopfschütteln aus: So als ob man für Unklarheiten im Referierten verantwortlich gemacht würde, die der Autor zu verantworten hat, den man doch nur reproduzierte. Zuweilen mündet das in den blanken Protest, der Autor habe sich gefälligst klarer auszudrücken.

Sie sind ausgerichtet auf die Inhalte, die als Prüfungsstoff (erfolgreiche Lehrbücher) in Berechtigungen eingetauscht werden können. Der Wert des Lehrbuchs bemisst sich daran, wie leicht es mit ihm fällt, gut durch die Prüfung zu kommen. Diese Bücher betreiben einen Wettlauf der Vereinfachung, jenseits des fachlichen Gewissens, ob damit eine sachlich angemessene und damit gekonnte Verdichtung erfolgt. Es triumphiert in ihnen die akademische Variante der verkaufsfördernden Halbbildung, der professorale Ausverkauf akademischer Bildung. Gleichzeitig wird die Lektüre wissenschaftlicher Werke zum exotischen Ausnahmefall.

In dem Maße, in dem die Konfrontation mit wissenschaftlicher Argumentation abnimmt, wuchert die Naivität als unbekümmerte Unwissenheit (ohne schlechtes Gewissen) und selbstsichere Ignoranz als schlecht behandelter Kunde eines Dienstleisters, dessen Programm man, so man es kann, abschaltet und wo dies nicht möglich ist, Forderungen wie die folgende stellt. »Wenn Sie als Pädagoge nicht so sprechen, dass auch Kinder dies verstehen, dann haben sie etwas



falsch gemacht!« Ein solches Evaluationsurteil kann man als akzelerierte Selbstinfantilisierung verstehen.

Präsentiert wird gekonnt Medialisiertes, oft aber Unbegriffenes (Powerpoint). Wenn man sich auf diese Weise gut verkauft, erfährt man eine positive Rückmeldung der Zuhörer, die als technisch gut Informierte ggf. gar nicht merken, dass sie sinnloses oder sinnwidriges Zeug abgeschrieben haben. Die immanente Logik der Powerpointpräsentation besteht in der engen Lenkung durch schnell aufeinander folgende Sequenzen von gegliederten Überschriften und graphischen Systematisierungen, deren Abschrift alle Aufmerksamkeit absorbiert. Wenn das gut getaktet erfolgt, erschafft das den Glauben, alles mitbekommen zu haben. Das geht einher mit dem Ausschalten des Nachdenkens darüber und Problematisierens dessen, was man gefunden und zusammengeklaut hat. Man wird zum Infotainer auch seiner selbst und zugleich übernimmt man keine Verantwortung für das Vorgestellte. So passt der häufig zu hörende Selbstkommentar angesichts von Lücken und Brüchen der Darstellung: »keine Ahnung« zur methodischen Könnerschaft.

Viele angehende Lehrer verfolgen einen blinden Praktizismus. Ohne schon einen Begriff der Praxis zu haben, auf den sie sich vorbereiten wollen, klagen sie Handlungskompetenz ein. Nicht selten reklamieren sie, dass die Praktika das Beste am Studium waren, zugespitzt, dass sie dort nicht studieren mussten, sondern handeln konnten. Auch wenn sie noch nichts zu lehren haben, unterrichten sie gerne. Es genügt schon die Reprise des Unterrichts, der ohne substanziellen Inhalt auskommt. Sobald es sozial rund läuft, handelt es sich um erfolgreichen Unterricht. An fachwissen-

schaftlichen Inhalten wie an pädagogischen Einsichten sind sie in dem Maße interessiert, in dem deren Nützlichkeit für die Bewältigung von Unterricht evident ist. Die Lehrstoffe werden demnach streng utilitaristisch bewertet: Was kann ich damit anfangen, was kriege ich dafür, was kostet mich das an Arbeit?

Studierende haben einen einfachen Zugang zum naturalistischen Fehlschluss. Er tritt mit der Wahrnehmung der Einheit von Faktischem und Richtigem auf. Was »normal« ist, ist zugleich alltäglich, erwartbar und möglich: »Das ist eben so, wie es ist.« Und in dem Wiedererkennen gewinnt es alternativlose Geltung. Sein wird wie Sollen verstanden. Dazu passt, dass allfältige Beschreibungen des Sollens, die sich an der Praxis brechen, bevorzugt indikativisch vorgenommen werden. Ein verdinglichtes affirmatives Verstehen wird vor allem gegen die Kritik an falscher Praxis vorgebracht. Darin zeigt sich eine Identifikation mit einer als übermächtig erfahrenen Praxis, für die kritische Erkenntnis überflüssig wird, auch weil sie nichts zu ändern vermag ...

Selten kommt es deswegen dazu, dass das Studium in eine Krise der Bildung führt, die Studierenden sich in ihrem mitgebrachten geistigen Habitus oder ihren Deutungsmustern in Bezug auf die Sache (etwa den Unterricht) so herausgefordert fühlen, dass sie sich auf den Weg zu einem neuen Muster machen und andere Muster als wählbare Angebote erfahren. Wenn das Studium selbst als krisenhaft erfahren wird, dann weil in ihm nicht wiedererkannt wird, was vordem in der Schule der Unterricht an Erwartungssicherheit vermittelte.

(Gruschka 2007, S. 263-266)

1.3 „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ – neue Sozialisationslagen

Ergebnisse der Einstellungs- und Sozialisationsforschung zu domänenspezifischen Deutungsmustern junger Erwachsener/der Studierenden informieren über die Lernausgangslagen einer Hochschulfachdidaktik als Wissenschaft vom Lernen. Dazu haben wir in dieser Ausgabe von JSSE zwar keinen eigenständigen Forschungsbeitrag. Lassen wir uns einstweilen aus der Krisendiagnostik des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL die Fragerichtungen aufzeigen. Unter der Überschrift „Wir Krisenkinder. Wie junge Deutsche Ihre Zukunft sehen“ (Spiegel Nr. 25 vom 15.6.2009) entsteht das Selbstporträt einer Generation, die vorwiegend düster in die gesellschaftliche Zukunft blickt. Die Deutschen von morgen, die 20- bis 35-Jährigen seien vernetzt, denken global, aber sie sind angepasst. Die Krise trifft sie härter als andere, aber nicht einmal das treibt sie zur Rebellion. „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ (ebd.) Als Reaktion auf die Umbrüche einer globalisierten Wissensgesellschaft

ist eine „Generation Praktikum“ entstanden, die auf Veränderungen der Arbeitswelt einerseits mit einer – vordergründigen – Lockerheit und Flexibilität reagiert. Das normative Generationenmodell der 1968er – Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt (Dok. 3) – ist für diese Generation kein Vorbild mehr. Hinter solcher Lockerheit verbirgt sich aber auch ein Wandel in den subjektiven Theorien des Politischen – die Hochschulforschung verzeichnet eine unpolitische Studentengeneration und auch konservativere Einstellungen (vgl. den Hochschulsurvey, Bargel 2008). Eine punktuelle Beobachtung aus dem letzten Wintersemester: Innerhalb einer studentischen Aktionswoche im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entwickelte Kritiken und Proteststrategien gipfeln in dem mehr oder weniger spaßig gemeinten Vorschlag, Unterschriftenlisten in Seminaren verschwinden zu lassen – es fehlt ein Gedanke daran, wie aus der „subversiven Aktion“ strukturelle Kritik hervorgehen könnte, etwa ein Antrag auf Abschaffung und Verbot von Teilnehmerlisten in den zuständigen Gremien – aber welche wären das eigentlich? Und



darf man das? Derweil verzichtet ironischerweise eine große Zahl der Lehrenden bereits wieder auf entsprechende Listen, weil deren kontraproduktive Effekte offensichtlich wurden: eine insgesamt erhöhte Fehlquote, weil zugestandene Abwesenheits-Kontingente – zwei Sitzungen im Semester – unter dem Diktat von Workloads nun von allen voll ausgeschöpft werden

(vgl. zu solchen nicht-intendierten Handlungsfolgen der verbreiteten „Evaluitis“ im Hochschulsystem Frey 2008; satirisch bereits die Wissenschaftsbetriebslehre von Wunderlich 1993). Ausbildung an einer Universität als Schule ist so immerhin funktional – sie bildet perfekte „Aufwandsminimierer“ aus.

Dok. 3: Adrian Renner, 23, Student, über Politik

„Ich kann nicht mehr sagen, wann ich merkte, dass Politik von langweiligen Menschen mit langweiligen Leben gemacht wird – und dass ich keiner von ihnen sein will und mir mein eigenes langweiliges Leben reicht. Ich stand in Berlin im Bundestag, in Straßburg im Europaparlament, in München im Landtag und habe sie reden hören, sie das tun sehen, was sie den Politikbetrieb nennen. Es ist wirklich ein Betrieb. Ich lese die Zeitungen und Magazine und schaue die Tagesschau und jede Landtagswahl, und denke: Na, wie geht's dem Betrieb denn so? Der hat dem wieder eine ausgewischt. Oh, ein neuer. Was sie da genau alles machen, kriege ich auch mit. Ich vergesse es nur schnell wieder, so schnell.

Politiker haben eine Agenda, ich habe keine Agenda. Wer mich fragt, ob ich ein politischer Mensch sei, dem sage ich: nein, und denke: stimmt nicht. Ich sage: ja, und denke immer noch, dass das nicht stimmt. Und dass ich eigentlich eine Antwort auf diese Frage haben sollte. Ich habe nur keine Ahnung, was ‚politisch sein‘ heute überhaupt noch bedeutet. Was ich weiß: auf welcher Seite des politischen Spektrums ich stehe. Was ich tue: Ich definiere mich politisch, wenn das heißt, dass ich über mein Leben, und über die Welt, in der sich mein Leben abspielt, in politischen Kategorien nachdenke. Das ist meine Agenda.

Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt

Meine Agenda sagt nicht: Engagiere dich, trete einer Partei bei, löse das Welthungerproblem, überwinde den Kapitalismus, gehe fleißig demonstrieren, gestalte die Globalisierung oder gründe eine Bürgerinitiative. Ich weiß, das wird erwartet von mir, von uns, von der Jugend, von meiner Generation. Wir sollen rebellisch sein, und protestieren, gegen den Neoliberalismus und Studiengebühren und alles Mögliche. Dann sind die Leute, die das wollen, irgendwie beruhigt. Aber warum eigentlich?

Keine Sorge, meine Agenda beinhaltet nicht, dass mir alles egal ist. Leute, denen alles egal ist, wählen, um wenig Steuern zu zahlen, oder gehen zu Amnesty International, um das in ihren Lebenslauf zu schreiben. Ich kann sehr genau sagen, welche Dinge mich interessieren, Dinge, bei denen Wut, Zorn, Betroffenheit und Empörung da sind, und was ich dann tue, um damit klarzukommen. Nichts nämlich. Aber es ist nicht so, dass das mir leicht fällt. Oder dass ich es mir einfach machen will. Gerade das nicht.

Natürlich wähle ich. Natürlich demonstriere ich. Ich kann nur nicht Parteimitglied werden oder sonst etwas. Vielleicht haben Jusos, Demonstranten und Steinerwerfer mir etwas voraus. Vielleicht haben die Leute, die dafür sorgen, dass in einem Vertrag die erste Zahl hinter dem Komma genau richtig groß oder klein ist und es damit vielleicht ein paar Menschen besser haben, mir etwas voraus. Vielleicht ist das Politik. Ich kann das nicht. Ich kann nicht einmal genau sagen, warum. Es ist so etwas wie ein ästhetisches Unbehagen. Die Angst, dass mein Leben so hässlich wird wie die Parteizentralen und ich so dumm wie alle, die einfach nur dagegen sind. Die Angst vor der Langeweile.

Es ist die gleiche Langeweile, wie sie in Gesprächen über Politik herrscht. Dieses eklige Das-ist-ja-schrecklich, das klingt, als wäre es auswendig gelernt. Ich will ratlos sein und ehrlich und wütend, und deshalb rede ich nicht über Realpolitik, über Erbschaftssteuerreformen, Mindestlöhne, Asylrecht und die Zukunft der Volksparteien. Ich rede über Liebe und Musik, über die letzten Wahlen in Israel und über ökosoziale Marktwirtschaft, über Bücher und Kunst, und wie faszinierend man jedes Mal aufs Neue ist, wenn man sieht, wie schlecht es Menschen in Deutschland gehen muss. Aber ich rede nicht über Politik. Nie.“

Quelle: Der Spiegel 2009, Nr. 25 vom 15.6.2009, S. 55. <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?titel=Die+Krisenprofis&id=65717404&top=SPIEGEL&suchbegriff=wir+sollen+rebellieren&quelle n=&qcrubrik=artikel>

Wird der Student/die Studentin zum Feindbild? Schon 1963 beschrieb der Germanist Walter Killy die Probleme des „Durchschnittsstudenten“: Die Hochschulen „billigen dem mittleren Studenten ein Maß an Freiheit zu, das zu gebrauchen er außerstande ist; sie geben vor, er sei geistig mündig, obwohl es sich längst als

falsch herausgestellt hat (Killy 1963, S. 9). Die Rede ist von einer akademischen Freiheit als Verwehrlosungskultur, die nur als Symbol gepflegt wird, in bezug auf die Studierenden aber Freiheit „oft als Vorwand für Gleichgültigkeit und Desinteresse an den studentischen Bildungsprozessen“ benutzt (Homfeldt 1983,



S. 21, kursiv im Original). „Wer sich eine Weile lang umhört, bemerkt, dass die Lehrenden unter sich oft Einschätzungen ihrer Studenten abgeben, die sich wie die Beschimpfung einer ‚schlechten‘ Hauptschulklassen im Lehrerzimmer anhören können. Man nennt sie etwa ‚die Meute‘; sie haben ‚überhaupt keine Ahnung‘, machen ‚überhaupt nichts‘, sind unpünktlich und völlig unzuverlässig, lesen die vorgeschlagenen Texte ‚sowieso nicht‘, erwarten, dass ein Tutor ‚alles für sie tut‘, lehnen sich in einer Konsumentenhaltung zurück ...“ (Hagemann-White 1976, S. 86)

2. Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik: Zu den einzelnen Beiträgen

Der Beitrag von *Sibylle Reinhardt* „Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen“ eröffnet den Horizont unseres Themas mit einem Überblick über Probleme und Aufgaben in allen Ausbildungsphasen der Lehrerbildung. Die emeritierte Hallenser Politikdidaktikerin schreibt dabei bewusst aus einer autobiographisch reflektierten Perspektive auf Stationen einer Berufskarriere. Die beständige reflexive Vermittlung von Theorie und Praxis, die „Erfahrungen und Konsequenzen“ auf dem Weg von der Schülersprecherin zur erfolgreichen Hochschullehrerin machen Professionalität aus; Paul Heimann nannte es das „theoretisieren lernen“, die Kultivierung von Reflexivität. Dazu zählen ganz handfest auch Rahmenbedingungen wie das Erkämpfen von Freiräumen für Lesen und Schreiben parallel zur Unterrichtstätigkeit und in den Sommerferien. Vor dem Hintergrund einer aktuellen und exemplarischen Kontroverse in der Professionstheorie zwischen einem strukturtheoretischen (Oevermann, Helsper) und einem kompetenztheoretischen (Baumert) Ansatz wird eine dreifache Konfliktstruktur der Lehrerrolle herausgearbeitet. Diese Konfliktstruktur wird als antinomisch, d.h. als prinzipiell unauflösbar gekennzeichnet; sie kann nur „balanciert“ werden.

2.1 Erste Phase: Universität

Der Beitrag von *Bettina Zurstrassen* „Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern“ prüft zentrale Thesen, die in der Debatte um Bildungsstandards in modularisierten Studiengängen aufgestellt werden.⁴ Kompetenzorientierung wird dabei auch in einen bildungshistorischen Kontext gestellt, die Lernzielorientierung der 1970er Jahre und deren Kritik. „Lektüre schützt vor Neuentdeckung“ – dieser meist dem Göttinger Historiker Hermann Heimpel zugeschriebene Satz, der auch

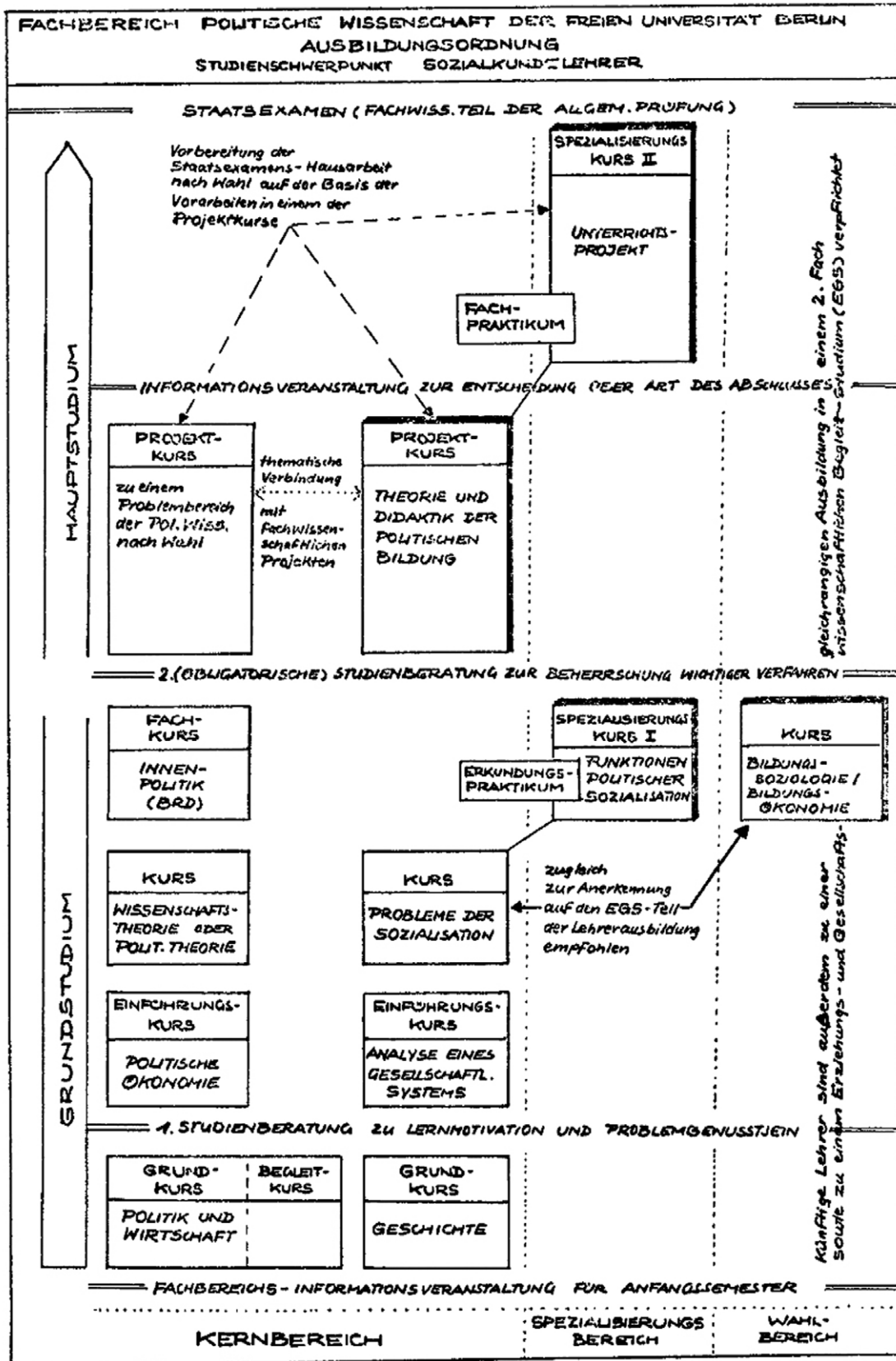
4 Die Linkliste führt in der unübersichtlichen curricularen Landschaft „nach Bologna“ zu einigen Studienplänen und Modulhandbüchern in der Lehrerbildung für Sozialwissenschaften.

von dem Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer gerne gebraucht wurde – soll eine Aufgabe dieses Editorials sein. Wenn die Geschichte der Lehrerbildung als Geschichte der Kritik an deren Wirksamkeit gelesen werden kann (Schubarth u.a. 2007, S. 12), dann folgt eine Rückschau mehr als bloß antiquarischem Interesse. Häufig haben wir es mit nichts weiter als semantischen Umkodierungen zu tun – im Grundsatz also nicht Neues! Der Soll-Operator der klassischen Lernzielformulierung wird in der Kompetenzorientierung zunächst nur durch eine Ist-Formulierung ersetzt und damit das Lernergebnis definiert (ähnlich Sander 2009, S. 24).⁵ Nützlich könnte ein Blick in die Geschichte der Bildungsreform der 1970er Jahre sein, um aus deren partiellem Scheitern zu lernen. Eine „Modularisierung“, ein curriculares Denken in Studiengängen und curricularen Einheiten, hat es schließlich auch „vor Bologna“ schon gegeben. Ein Curriculummodell sei erinnert: An der von der Zahl der Professuren und Studierenden her damals mit Abstand grössten politikwissenschaftlichen Ausbildungsstätte in der Bundesrepublik, dem Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, entwickelten Dozenten ein vielbeachtetes und diskutiertes „Alternatives Kerncurriculum“. Es war organisiert als Alternatives Kernkurs-Studium (AKS), heute würde man statt von Kernkursen von „Modulen“ sprechen (Megerle/Narr 1976, vorbereitet durch Fitterling 1971; vgl. Dokumentation/Wiedergelesen). Die Aufstellung eines Curriculum soll folgenden vier Forderungen genügen:

1. Forderung: Ein politikwissenschaftliches Curriculum muß die Politikwissenschaft repräsentieren, also nicht die Politikwissenschaftler und ihre Positionen, sondern Kernelemente des Fachs ...
2. Forderung: Ein politikwissenschaftlicher Studiengang soll durch seinen Aufbau die ‚Fähigkeiten‘ gewährleisten, die in der Regel von Absolventen eines politikwissenschaftlichen Studiums erwartet werden können ...
3. Forderung: Der beliebige Pluralismus, der die heutigen politikwissenschaftlichen Studiengänge bestenfalls zu Perlen ohne Kette macht, ist zu beseitigen ...
4. Forderung: Ein politologisches Curriculum darf nicht nur das in Tradition gefestigte ‚Kulturgut‘ eines Faches repräsentieren.“ (Grauhan/Narr 1973, S. 100ff.)

5 In der klassischen Lernzielformulierung leistet das der sog. Operator (tätigkeitsanzeigendes, möglichst spezifisches Prädikat) und der nachgeschobene, bevorzugt mit „indem“ eingeleiteten Modalsatz, der ein beobachtbares Verhalten des Schülers beschreibt, das das Erreichen des Lernziels anzeigt. Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren (Operator) das Infotainment einer Talkshow, indem sie mindestens ein Merkmal in einer Simulation anwenden und benennen.“

Dok. 4: Ausbildungsordnung Studienschwerpunkt Sozialkundelehrer



(Megerle/Narr 1976, S. 147)

Die Grundidee des AKS bestand darin, ein forschungs- und projektorientiertes Studium mit großen Graden an Wahlfreiheit zu verknüpfen mit einer Standardisierung, die eine Lernprogression zwischen den Lehrveranstaltungen sicherstellt, so dass tatsächlich ein höheres Niveau der Qualifikation (Graduierung) erreicht werden konnte. Die Umsetzung dieser Aufgabe folgt einem klassischen didaktisch-methodischen Prinzip: das exemplarische Lernen. Im Grundkurs „Politik und Wirtschaft“ soll bspw. die Kompetenz erworben werden, systematisch nach dem Zusammenhang von Politik und Wirtschaft zu fragen und dafür Hintergrundtheorien und Kategorien zu erwerben; ob dieses Problembewusstsein am exemplarischen Fall „Die Weltwirtschaftskrise“ oder „Angebots- oder nachfrageorientierte Politiken im Vergleich“ erfolgt, blieb ganz den Interessen der Studierenden und den aktuellen Forschungsschwerpunkten der Dozenten überantwortet. In jedem Fall wurden mehrere Kurse parallel angeboten. Die Kursdozenten sollten sich über ihre Erfahrungen austauschen. Leider hat das Alternative Kernkurs-Studium in der Praxis nicht entsprechend seiner Intentionen funktioniert. Es blieb im Alltag doch zu oft bei einem Seminar über „Die Weltwirtschaftskrise“, ohne dass verallgemeinerbare Kategorien explizit herausgearbeitet und Transfermöglichkeiten geprüft worden wären. Die Neigung zum unreflektierten Spezialistentum teilen Wissenschaftler mit Studierenden, spätestens wenn es um schriftliche Arbeiten für den Leistungsnachweis geht. Etwa zu Beginn der 1980er Jahre werden die 4 SWS umfassenden Projektkurse wieder zurückgefahren und konventionell aufgeteilt in 2 SWS Überblicksvorlesung (orientierendes Lernen) und 2 SWS Proseminar/Übung⁶ – so wie wir heute die Modulschneidungen auch meistens vorfinden.

„Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden!“ ist deshalb eine weitere Forderung von Zurstrassen – nicht das Modulhandbuch entscheidet letztlich über den Ausbildungserfolg, sondern was „drin“ ist, die Auswahl und Prozessierung von Wissen in den Lehrveranstaltungen. Der Beitrag von *Anja Besand* „12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung“ leitet entsprechend dieser Forderung eine Gruppe von Beiträgen ein, die uns eine kollegiale Hospitation („Werksspionage“) ermöglichen als Einblick in die curriculare Gestaltung eigener fachdidaktischer Seminare auf der Basis einer explorativen Empirie: „Wie machen sie es eigentlich, Frau Kollegin,

6 Wie wir auch aus der unterrichtsbezogenen Didaktik wissen, sind eine am exemplarischen Prinzip orientierte Wagenschein-Didaktik und eine kategoriale Didaktik leichter zu fordern als zu realisieren. Exemplarisches und kategoriales Lernen müsste schon aus diesem Grund in universitären Fachdidaktikseminaren pointiert vorgelebt und in seinen Gelingens- und Mißlingensbedingungen reflektiert werden – so eine Forderung von Petrik.

Herr Kollege?“⁷ Es gibt bislang nur wenige Vorbilder für publizierte fachdidaktische Seminarkonzepte und -erfahrungen.⁸ Seltene Ausnahmen sind Giesecke (2000, S. 211ff.), Janssen (1989) oder Hagemann-White (1976, S. 87ff.) zur schleppenden Textarbeit im Seminar (vgl. die Materialien unter Wiedergelesen/Dokumentation).

Besand thematisiert eine Besonderheit der Lehrerbildung, die zunächst als Vorteil wirkt, sich dann aber als Nachteil erweisen könnte: die Studierenden kennen „ihren“ Beruf vermeintlich – aus der Schülersperspektive, die über weite Strecken eine mehr oder weniger langweilige Beobachterperspektive ist (Breidenstein 2006). **Anfangssituationen, die Übergangsphase Studienbeginn** (Barbara Friebertshäuser), sind lernbedeutsame Initiationen.⁹ Wird eine Differenz von Schulunterricht und Universitätsseminar deutlich markiert, da akademische Studien „ihren Sinn schlechterdings nicht in der Fortsetzung der Schule haben können, sondern auf Bildung im Medium der Wissenschaft abzielen müssen“ (Gruschka 2007, 263)? Oder werden Seminare als verlängertes 13. und 14. Schuljahr wie schulische Grund- oder Leistungskurse wahrgenommen? Die Markierung der Differenz erfolgte traditionell durch akademische Rituale und Zeremonien, die entsprechend habitusprägend wirken sollen (zur Rolle akademischer Fachkulturen vgl.

7 Es bedeutet für einen Fachdidaktiker eine äußerst effektive Weiterbildung, sich mit den Lehramtsstudierenden zumindest punktuell in fachwissenschaftliche Einführungsvorlesungen der Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft zu setzen, das empfohlene Einführungslehrbuch zu lesen, die begleitenden Skripte mitzuverfolgen und sich an den Klausuraufgaben zu versuchen. Und umgekehrt sollten Fachwissenschaftler wissen, was in fachdidaktischen Seminaren gelernt wird; wenn sie nicht sogar im Kernpraktikum wieder einmal im Fachunterricht hospitieren! Die zunehmende Zahl von E-Vorlesungen wird die kollegiale Hospitation in Zukunft erleichtern (diese Forderung schon bei Giesecke 1994).

8 Eine Analyse der Homepages der Lehrstühle führt inzwischen auch nicht mehr so recht weiter. Konnte man vor einigen Jahren im Web relativ gut mit einer virtuellen Reise einen Ein- und Überblick über Seminarprogramme, Literaturlisten und Skripte gewinnen, sind solche Materialien inzwischen meist in passwortgeschützte universitäre Content Management Systeme eingestellt und nur noch für eingeschriebene Studierende zugänglich. Dies gilt selbst für kommentierte Vorlesungsverzeichnisse – früher eine Fundgrube (die einer thematischen Analyse harret!), heute entbehrlich, weil die Modulbeschreibungen sowieso standardisiert und meist extrem langweilig und leerformelhaft sind.

9 In der Geschichte der Universität widmete sich an diesem Übergang die sog. Hodegetik (vgl. Rosenbrock 1979) der Wegweisung durch eine Art akademische Morallehre. Eine „Studierfähigkeit“ war trotz Abitur als zertifizierter allgemeiner Hochschulreife offenbar bereits im 19. Jahrhundert nicht umstandslos vorauszusetzen. Die Stelle der Hodegetik hat Literatur zur Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eingenommen. Beachtenswerte und auflagenstarke sozial- und erziehungswissenschaftliche Beispiele sind die immer auch bis in Ratschläge zur Lebensführung hineinreichenden Werke von Junne (1976), Rückriem/Stary (1997), Rost (1999).

Bourdieu 1988). Die Konstruktion von Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase, wie sie heute in Orientierungswochen praktiziert wird, dürften bei weitem nicht so wirkungsvoll sein wie die Inszenierung, mit der der Rektor der Johann-Wolfgang-Goethe Universität, Max Horkheimer, die neu immatrikulierten Studierenden zum Wintersemester 1952 an der Frankfurter Universität begrüßt (vgl. Wiedergelesen/Dokumentation). Kultstatus hatte bei der Dekonstruktion dieser Zusammenhänge in der Kritik der 1968er-Studentenbewegung („Unter den Talaren – Muff von tausend Jahren“ http://de.wikipedia.org/wiki/Unter_den_Talaren_%E2%80%93_Muff_von_1000_Jahren) für Generation von Studierenden Wolf Wagners (1973, 1977, 10/2007, vgl. Rumpf 1978) Veröffentlichungen zum „Uni-Bluff“. Thema sind die machtbesezten Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in den Seminaren – das „Dilemma der linken Überforderung“ (Burkhard Müller). Uni-Bluff besteht „im Sich-Verbergen, im Schweigen und So-tun-als-ob-man-verstünde. Man zeigt ein kluges, aufmerksames Gesicht und versteckt dahinter die Angst vor einer möglichen Blamage. Diese Angst, die ‚Uni-Angst‘, hält einen davon ab, mitzudiskutieren, mitzuarbeiten und sich mit Freude Themen zu erschließen. Das Stillhalten bietet zwar Sicherheit vor einer bedrohlichen Situation. Aber gleichzeitig verhindert es das Lernen.“ (Wagner 10/2007, S. 45) Die angebotene Lösungsstrategie, in der Erstauflage noch aus einer marxistischen Wertlehre hergeleitet (vgl. Greiff 1975 mit Bezug auf einige Lieblingstheoretiker der damaligen Zeit, Alfred Sohn-Rethel, Wolfgang Fritz Haug¹⁰), vom Tauschwert zum Gebrauchswert

10 Diese marxistische Erkenntnistheorie zum Zusammenhang von Ästhetik und Kommunikation, von Form (der Aneignung von Wissen) und Inhalt, thematisiert das Erleben und die Wahrnehmung des Sozialen, Ökonomischen und Politischen. Angesichts sich wandelnder Wissensstrukturen im digitalen Zeitalter (vgl. Dok. 2+3) ist dieser Theoriestrang zumindest von der Fragestellung nach dem Zusammenhang von Ästhetik und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis hochaktuell.

stellte sozusagen wenigstens ein formales Bündnis der Jungakademiker am Schreibtisch mit der Arbeiterklasse her, indem es empfahl, geistige Arbeit in Lohnarbeit umzuwandeln. Studentinnen und Studenten sollen mit sich selbst Lern-Verträge abschließen, feste Arbeitszeiten vereinbaren und vor allem einhalten (keine Überstunden! Telefon abstellen!), produktionsorientiert arbeiten (Output-Orientierung), „incentives“ (Anreizsysteme, Belohnungen) aussetzen – „wenn ich sechs Stunden am Schreibtisch geblieben bin, darf ich mich mit meiner Freundin oder meinem Freund in meiner Lieblingsbar treffen“. Mit diesen Techniken des Selbst sollte das in der Doppelfunktion von Wissenschaft begründete Bildungsprivileg – Wissenschaft ist nicht nur Mittel zum Lösen spannender und wichtiger Probleme, sondern auch Mittel zum Aufstieg (kulturelles und soziales Kapital) – unterlaufen werden; das „Aufstiegsstudium“ (Prestige) sollte zum „Inhaltsstudium“ (intrinsische Motivation) werden.

Eine biografische Arbeit mit Lehramtsstudierenden, wie Besand vorschlägt, steht in der Tradition biographischer Lehrerforschung. Sie kann bis auf Siegfried Bernfelds psychoanalytisch inspiriertes Theorem der Angst des Lehrers vor seinem Schüler als dem inneren Kind vor ihm zurückverfolgt werden. In der so genannten subjektiven Wende der Studentenbewegung wurde Biografiearbeit bedeutsam (Brück 1978, Ortman 1977, Homfeldt u.a. 1983, Schüle 1977, Schiek 1988, 1992). Die Einsicht, dass Praxis nicht nur außerhalb des Studiums zu suchen ist, sondern dass die Lernarbeit an der Universität auch Praxis sein kann. Dies führte in der Lehrerbildung zur Entdeckung des so genannten doppelten Theorie-Praxis-Verhältnisses, indem „die Pädagogik als Wissenschaft sowohl in der Lehre als auch in der Forschung immer gleichzeitig eine pädagogische Praxis schafft, in der sich die beteiligten Personen über Wahrnehmungs-, Verstehens- und Interpretationsprozesse pädagogisch qualifizieren können ...“ (Homfeldt 1983 S. 11).

Dok. 5: Das doppelte Theorie-Praxis-Verhältnis

„Wie kann sich die dialektische Wechselbeziehung zwischen Erfahrung und Praxis, Praxis und Erfahrung so einstellen, daß Theorie als mittelbare Erfahrung ihre aufklärende Kraft entfalten kann? Führt der Weg dahin nicht doch über die Praxis? – Ich kann diese Frage mit ja beantworten, wenn die Begriffe Theorie und Praxis und ihr Verhältnis zueinander auf dem Hintergrund der bisherigen Darlegungen präziser gefaßt werden. Es dürfte zumindest deutlich geworden sein, daß Praxis nicht nur außerhalb des Studiums zu suchen ist, sondern daß die Lernarbeit an der Universität auch Praxis sein kann: dann, wenn sie den Individuen praktische Lernerfahrungen über sich selbst im Zusammenhang

mit anderen und bezogen auf eine gemeinsame Aufgabe ermöglicht. Dann nämlich bedeutet Studium nicht bloßes Akkumulieren von Theorie, dann erscheint Theorie selbst auch nicht als Warenlager, dessen Besitz für alle später auftretenden Bedarfsfälle der „Praxis“ ausreichen und zudem seinem Eigentümer Ansehen und Einkommen verleihen muß. Die Theorie ist dann im Verhältnis zur Lernpraxis eine aus ihrem Warenzustand befreite Theorie, die in der Lage ist, das Wesen praktischer Probleme durchschaubar zu machen und einen übergreifenden Zusammenhang sichtbar werden zu lassen. Das leistet der herrschende Seminarbetrieb allerdings nicht!“ (Ortman 1977, S. 90)



Der Beitrag von *Andreas Petrik* "... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" skizziert eine kompetenz- und fallorientierte Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung und präsentiert gleich eine komplette fachdidaktische Modul-Sequenz, eine „Didaktik der Politikdidaktik“. Für Diskussionsstoff dürfte die These zur Personalentwicklung und Berufungspolitik von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern in der Fachdidaktik am Ende des Beitrages sorgen: Es stelle „für die meisten Menschen schlicht eine Überforderung (dar), für einen Beruf auszubilden, den sie selbst nie ausgeübt haben“.¹¹ Obwohl es individuelle und unkonventionelle berufsbiografische Wege im Einzelfall geben soll, wird dieses Qualifikationskriterium auch von Reinhardt mit der Bemerkung stark gemacht, Lehrer würden nach drei Sätzen über Unterricht „riechen“, ob der Redende nur über Unterricht redet, oder ob er Erfahrungen verarbeitet. Eine breit angelegte Studie zur Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung an österreichischen Universitäten pflichtet dem bei: „Ohne nachweisliche Berufsbewährung als Schullehrer können erziehungswissenschaftliche Schultheoretiker oder psychologische Schulforscher schwerlich bei Lehramtsstudenten und Lehrerschaft jene Autoritätsanerkennung gewinnen, die für erfolgreiche Lehrerausbildung und -fortbildung notwendig ist.“ (Brezinka 2008, S. 366)¹² Welche berufsbiografische Rolle spielt daneben oder als Kompensation die Übernahme von anderen didaktischen, d.h. zeigenden/hinweisenden Tätigkeiten in nicht-schulischen Kontexten, etwa als Publizist oder Moderatorin eines Wissenschaftsjournals; oder von erzieherischen Tätigkeiten, in der Elternrolle als Vater oder Mutter, als Coach, als Experte der eigenen Lebensführung?¹³ Jedenfalls werden im Deregulierungsansatz die Grenzen zwischen durch staatliche Examina geprüften Lehrkräften und Nicht-Pädagogen fließender werden (vgl. dazu z.B. die umstrittene Initiative „Teach first“ im in Deutschland bislang durch das Staatsexamen geschützten und reglementierten Lehramt, siehe Link-Sammlung). Was bedeutet dies für Personalentwicklung und Berufungspolitik der Disziplin Fachdidaktik in einer Situation, wo erneut mehr Hochschullehrerstellen ausgeschrieben sind als entsprechend doppeltqualifizierte Bewerberinnen und

Bewerber zur Verfügung stehen (vgl. ähnlich schon den Mahn- und Weckruf von Gagel u.a. in den 80er Jahren in der Zeitschrift *Gegenwartskunde*; für NRW Hedtke 1995)? Hier müssen faire Angebote zur Nachqualifizierung gemacht werden. Das Instrument der auf zweimal drei Jahre ausgelegten Juniorprofessur bietet hier, ähnlich der früheren Assistenzprofessur, bei verbindlichem Tenure-Track-Angebot, viele Möglichkeiten zur kreativen Ausgestaltung, die im öffentlichen Dienstrecht aber noch ungewöhnlich sind.

Petrik geht übrigens wie zuvor Besand wie selbstverständlich von der grundständigen Variante des Lehramtsstudiums aus, in der es als unverzichtbar gilt, schon im Bachelor „grundständig“ reflexive Bezüge zur künftigen Berufspraxis herzustellen, um einen längerfristigen Bildungsgang zu gewährleisten. Dies ist jedoch nicht die einzige an deutschen Universitäten derzeit vorfindliche Modellierung.¹⁴ Es gibt auch den „rein“ fachwissenschaftlichen Bachelor, Berufsbezug erst „konsekutiv“ im Master. Der Bachelor hat anstelle von Erziehungswissenschaft ein Begleitstudium mit ABK (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen). In diesem ABK-Bereich werden „Schlüsselkompetenzen“ vermittelt, darunter kann neben Rhetorikkursen, Präsentationstechniken (Power point!), Bewerbungstrainings etc. offenbar ziemlich viel verstanden werden, ein Lehrertraining (Microteaching) hätte hier einen curricularen Ort.¹⁵ Fachdidaktische Module sind erst im Master vorgesehen.¹⁶ Evaluationen, welche Vor- und Nachteile die beiden Varianten haben, bleiben abzuwarten. Wenn die gegenwärtige Studentengeneration zunächst einmal das eigene Verhältnis zum Politischen für sich bestimmen muss, dann könnte „reflexive Praxis“ im Bachelor-Studium auch oder zunächst einmal vordringlich heißen, ein politisches, wirtschaftliches oder juristisches Praktikum zu machen; während der verfrühte Wiedereintritt in den schulischen Kontext zu einer defensiven „pennälerhaften“ Lernhaltung zurückführen kann.

11 Als Argument gegen diese Position hört man immer wieder den Einwand, dass ein Onkologe schließlich auch nicht erst an Krebs erkrankt gewesen zu sein braucht, um erfolgreich und nobelpreisfähig zu sein! Ein schiefes Bild – denn – um im Bild zu bleiben – an der „Krankheit“ Schüler-sein haben wir wohl alle mindestens 12 Jahre laboriert!

12 Dilthey: „Ich habe selbst als Gymnasiallehrer Erfahrungen in dem Geschäft der Erziehung gesammelt, und für eine nüchterne und fruchtbare Behandlung pädagogischer Fragen ist das unerlässlich. Ich habe den Bildungsgang Unzähliger, die sich diesem Geschäft widmeten, verfolgen dürfen.“ (Dilthey 1986, S. 7)

13 Noch eine interessante Frage: Wie steht es mit der Möglichkeit eines Fachwechsels zwischen den Fachdidaktiken? Z.B. um für frischen Wind zu sorgen ...

14 Heute werden eine Eingangsphase oder ein Vorsemeester gefordert und erprobt. Vgl. exemplarisch das Studienreformmodell der Leuphana/Universität Lüneburg, deren Bachelor sich im Rahmen eines persönlichkeitsbildend gedachten „College“ in gemeinsames Leuphana Semester, Major, Minor und Komplementärstudium gliedert: www.leuphana.de. Die Erfahrungen am Bielefelder Oberstufenkolleg spielen eine erstaunlich geringe Rolle in der gegenwärtigen Diskussion.

15 Vgl. Günther/Massing 1980. Im Unterschied zum (früheren) studium generale (Hamburg: Allgemeines Vorlesungswesen), das meist eher Volkshochschulcharakter hatte. In der DDR gab es das Marxistisch-Leninistische Grundstudium (MLG), vgl. die Zeitschrift „Beiträge zum (bis 1978: für das) marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium für Hoch- und Fachschullehrer“ (Leipzig: 1967-1989).

16 Dies macht es sog. Quereinsteigern leichter, die mit Berufsausbildung und -erfahrung und einem Fachstudium die Qualifikation für ein Lehramt erwerben wollen. Die Personalentwicklung an Schulen ist auf diese Gruppe angewiesen. Vgl. Lemmermöhle/Jahreis 2004.



Dok. 6: ABK: Wahlmodul „Schlüsselkompetenzen“

Im Rahmen dieses Moduls erlernen Sie grundlegende Kenntnisse (Know what) über methodische, sozial-kommunikative und selbstregulative Schlüsselkompetenzen, Fähigkeiten dieses Wissen umzusetzen (Know how) und in Ihre Persönlichkeit bzw. den sozialen Kontext zu integrieren (Know why). Im engeren Sinne geht es hier um Felder, die wesentliche überfachliche Merkmale von typischen Berufskontexten der Absolventen der Studiengänge Psychologie, Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft besitzen:

Sich selbst steuern: Zeit- und Stressmanagement, Emotionsmanagement und mit inneren Konflikten umgehen, seine Lernfähigkeiten steigern und beibehalten, Berufseinstieg planen, usw.

Kooperieren: Im Team arbeiten, Konflikte mit anderen bewältigen, Interkulturell zusammenarbeiten, usw.

Vermitteln: Ideen und Vorstellungen präsentieren, Trainingskurse durchführen, usw.

Beraten: Hilfreiche Gespräche mit anderen führen, offen Fragen, Probleme beschreiben lassen, gemeinsam Lösungen entwickeln, usw.

Einfluss nehmen: Initiative zeigen und proaktiv Ideen mit anderen umsetzen, Gruppen moderieren, Projekte managen, Verhandeln, andere Führen und (An-)Leiten, usw.

Medien nutzen: Moderne, digitale Medien kompetent nutzen, um Informationen und Wissen zu sammeln, bewerten, verwalten, aufzubereiten und sich mit Anderen auszutauschen, Wissensbestände weiter entwickeln, usw.

URL: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/abk.htm>

Der Beitrag von Niklas Eklund und Anna Larsson „Teacher Education in Social Science in Sweden in Historical and Comparative Perspectives“ thematisiert eine weitere Schwierigkeit der curricularen Gesamtkonzeption eines Lehramtsstudiengangs, die durch die multidisziplinäre Basis der Sozialwissenschaften entsteht: Welche Disziplin(en) soll(en) studiert werden? Politikwissenschaft, Soziologie, Volks- und Betriebswirtschaftslehre, dazu ein bisschen Jura, Wirtschafts- und Sozialgeographie oder Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Sozialpsychologie, Ethnologie, Anthropologie u.a. Welche Disziplin steht im Zentrum (Ankerfach), welche sind wählbar? Die Geschichte der Lehrerbildung für das Schulfach Samhällskunskap (Gesellschaftkunde) an schwedischen Universitäten seit dem Zweiten Weltkrieg zeigt ganz unterschiedliche Kombinationen mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen. Aktuell gibt es

den spannenden Trend, die disziplinäre Basis des Studiums aufzulösen zugunsten einer Orientierung an problemorientierten Themen des schulischen Lehrplans, die interdisziplinär sind.¹⁷ Dieses Curriculum wirkt „demokratiepädagogisch“ (civics). An deutschen Hochschulen sind ähnliche Modelle durchgespielt worden. Erinnert sei an das singuläre interdisziplinäre Bielefelder Einführungsmodul in das Studium der Sozialwissenschaften, in dem ein gesellschaftliches Problem aus den Perspektiven mehrerer Disziplinen betrachtet und von mindestens zwei Dozenten aus unterschiedlichen Disziplinen betreut wird (Otto 1997 <http://www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm>, als Versuch eines integrativen Lehrbuchs vgl. Timmermann 1978). Einiges spricht aber auch für die komplexitätsreduzierende Lösung aus einer „Ankerdisziplin“ heraus (Politikwissenschaft als Kern!), u.a. das klassische Modell des Otto-Suhr-Instituts mit gut ausgebauten, in anderen Disziplinen ausgreifenden Arbeitsbereichen Politische Ökonomie, Politische Soziologie usw. (vgl. Forndran u.a. 1978). Dieser Konflikt um die Modellierung des sozialwissenschaftlichen Curriculums wurde in Deutschland unlängst virulent, als die KMK Einheitliche Standards angesichts der „nach Bologna“ drohenden Provinzialisierung des europäischen Hochschulraums – jeder Standort bastelt sein eigenes Curriculum, so dass ein Wechsel des Hochschulstandorts noch nie so schwierig war wie „nach Bologna“ – nachzuschoben versuchte. Im ersten Entwurf war der Kern aus der Disziplin Politikwissenschaft heraus entwickelt; nach z.T. massiver Intervention der anderen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gibt es nun eine plurale Fassung, in der Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaft gleichberechtigt nebeneinander stehen (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf, S. 36ff. Sozialkunde/Politik/Wirtschaft).

Auch für fachdidaktische Module stellt sich die Frage, ob diese disziplinär oder an Schulfächern orientiert angeboten werden. Wenn in ungefähr der Hälfte der Fälle, übrigens auch in Bayern und Baden-Württemberg, in der Schulpraxis ein integratives Fach (Geographie, Geschichte, Politik/Wirtschaft) unterrichtet wird, stellt dies für die Lehrerbildung die Fra-

¹⁷ Auf der 10. Jahrestagung der (bundesdeutschen) Gesellschaft für Politikdidaktik 2009 (GPJE http://politischebildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/did_pol_bild/Jahrestagung2009.pdf) an der Universität Wien macht Wolfgang Sander den Vorschlag, die sozialwissenschaftlichen Fächer profilbildend analog den naturwissenschaftlichen Fächern in einem „Fachbereich“ Soziale Studien zu bündeln, der das Fächerspektrum Sozialkunde/Politik und Wirtschaft, Geschichte und Geographie umfassen soll. Diese neugeprägte Fachbezeichnung soll sich öffentlichkeitswirksam an die eingeführte „Marke“ Social Studies in den USA anlehnen. Sander plädiert für eine Kombination disziplinärer Phasen (Fachunterricht, Lehrgänge) und problemorientierter fächerübergreifender Kurse (Projekte) – ein anspruchsvolles Modell!



ge nach so genannten Bereichsdidaktiken. Eine Koordinationsinstanz wie die Allgemeine Didaktik (und Theorie der Unterrichtsplanung, vgl. den Beitrag von Matthias Busch) als ehemalige Kerndisziplin einer Lehrerbildung ist – als „Stricken ohne Wolle“ kritisiert – in den letzten Jahren in erheblichem Umfang durch Schulpädagogik verdrängt worden. Eine Allgemeine Fachdidaktik (der Begriff wurde m.W. von Gerd Heusen geprägt) hat sich nicht ausbilden können.

Das normative Curriculum ist nicht das empirische Curriculum. Wir haben wenig systematische Information darüber, welches Curriculum letztlich im Kopf der Studierenden entsteht. Den Studierenden bleibt die Koordination der additiv nebeneinander stehenden fachwissenschaftlichen Module letztlich aufgegeben. Fachseminarleiter (s.u.) geben Hinweise darauf, dass mehr als die formale Schneidung der Disziplinen die Art und Weise der Vermittlung von Wissen einen positiven oder negativen Einfluss auf die fachdidaktische Lehrkompetenz hat. Eine große Herausforderung besteht darin, ausgehend von einem linear ausgerichteten Studium, das häufig aus „gesetzten Wahrheiten“ besteht, ein Bewusstsein für problemhaltige Situationen zu entwickeln. Damit sind die epistemischen (epistemologischen) Überzeugungen in den subjektiven Theorien/Alltagstheorien der Studierenden angesprochen, die Frage nach den subjektiven Kriterien von Wahrheit, Angemessenheit und Urteil (Mueller/Paechter/Rebmann 2008) und ihrer Veränderung im Laufe von Studium, Referendariat und Berufseingangsphase. Didaktik setzt ein epistemisches Verhältnis zur Welt. Unterschieden werden eine faktenorientierende, memorierende und eine kontextorientierende, elaborierende Lernstrategie (vgl. zu Lernstilen und Lernstrategien klassisch Perry 1970). Gruschka (vgl. oben Dok. 2) spricht vom naturalistischen Fehlschluss, der mit der Wahrnehmung der Einheit von Faktischem und Richtigem auftritt. Der Beitrag von Peter Davies „Improving the quality of students’ judgements through assessment for learning“ setzt auf der Ebene der Qualität des Wissens an. Schriftliche Leistungen von Studierenden¹⁸ werden im Hinblick auf Progressionen/Graduierungen und der Domänenspezifika (Business Education, Geography) in den Argumentationskompetenzen untersucht – ein Verfahren, das auch Andreas Petrik in den Evaluationen von Bildungsgängen im Dorf-Modell einsetzt. Für die Art und Weise des Weltverhältnisses ist gerade in den Sozialwissenschaften das Textverstehen und die Lesekompetenz eine Voraussetzung (vgl. Dok. 6).

18 Nicht ausgeschöpft für die Analyse subjektiver Theorien und von Argumentationsmustern ist die Quellengattung der Staatsexamensarbeiten und Klausuren. Für die Juristenausbildung liegt die qualitative Studie von Schütte (1982) vor, die eine Hochschulfachdidaktik der Juristenausbildung fundiert (vgl. Grammes 1996: S. 465-468).

Dok. 7: Lesekompetenz

An der Universität Münster wurden Tests mit Studierenden der Anfangssemester durchgeführt. Untersucht werden Stärken und Schwächen bei der Verarbeitung von Texten und Informationen. Die Veränderungen von den 80er Jahren bis zur Gegenwart werden folgendermaßen resümiert:

Heutige Stärken:

schnelles Finden von Schlüsselinformationen auf einer Web-Seite,
Detaillierfassung in schnell geschnittenen Filmen,
schnelle Überblicksgewinnung über umfangreiche Informationen,
Bildschirmhalte nach passenden Stichwörtern oder grafischen Elementen absuchen,
Erinnerung an viele Einzelheiten und im groben Zusammenhang,
Multi-Tasking-Fähigkeit: mehrere Aktivitäten gleichzeitig verfolgen zu können bzw. synchron erledigen zu können,
schnelles bildliches Verständnis,
schnelles Navigieren zu einer Information, ohne sich durch Analyse des Kontextes oder des Gesamtinhalts aufhalten zu lassen,
dekontextualisierte Informationen werden segmentiert gespeichert
und entwickelte Selbstorganisations-Fähigkeit.

Heutige Schwächen:

Probleme beim Verständnis längerer oder logisch geschachtelter Texte,
Texte zusammenfassen,
Texte zu restrukturieren,
geringe Beharrlichkeit in der thematischen Auseinandersetzung,
typische Aufmerksamkeitsspanne von nur wenigen Minuten, danach benötigen sie Wiederholungen, Themenwechsel oder neue Reize zur Aufrechterhaltung der Konzentration,
Abnahme von Tiefenschärfe/Argumentationstiefe zugunsten einer breiteren, aber der Oberfläche verhafteten Perspektive,
geringere Genauigkeit der sprachlichen Formulierung,
höhere Reizschwelle; nur jene Themen verdienen Interesse, denen es gelingt, sich aus der Fülle visueller, akustischer Reize hervorzudrängeln,
Vorstellung, dass jeder Lernstoff unmittelbar und ohne jedes Bemühen erschließbar sein müsse wie ein neues Computerspiel, das man sich nebenbei erklickt. (Ziehe 2005)

Sozialwissenschaftliche Methodenkurse sowie die theorieorientierten Grundlagendisziplinen wie Politische Theorie, Soziologische Theorien, Geschichte und Theorien der Ökonomie sind die natürlichen Bündnispartner fachdidaktischer Einführungskurse. In kombinierten oder curricular sorgfältig abgestimmten Kursen können die bekanntlich hartnäckigen subjektiven Epistemologien der Studierenden in besonderer Weise bearbeitet werden.

2.2 Zweite Phase: Referendariat

Die Forderung nach mehr und besserem Praxisbezug ist ein Topos der Lehrerbildungsreform (Hedtke 2000 <http://www.sowi-onlinejournal.de/Lehrerbildung/hedtke.htm>). Der an dieser Stelle gerne herangezogene Topos vom „geborenen Erzieher“, so der Titel des Vortrages von Eduard Spranger zur Entlassfeier der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Jahre 1957, kann leicht missverstanden werden, denn Spranger setzt sich von der These vom geborenen Erzieher ab (eine ausgezeichnete und nützliche Textsammlung für die Seminararbeit: Kauder 2002). Lehrerbildung ist Persönlichkeitsentwicklung und erfordert Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie. Kommt es nicht zu Differenzmarkierungen, dienen z.B. Erfahrungen im Schulpraktikum unter den Bedingungen massiv empfundener Unsicherheit („survival stage“) häufiger dazu, bestehende Kompetenzen zu bestätigen als neue Kompetenzen zu riskieren. „Möglicherweise dominiert während der gesamten Ausbildung das Motiv, sich als LehrerIn zu beweisen (vor den Dozierenden, vor sich selbst, aber ebenso vor den betreuenden Lehrpersonen in Praxisphasen und vor den SchülerInnen) und Erfahrungen zu sammeln, gegenüber dem Motiv, sich zum Lehrer/zur Lehrerin ausbilden zu lassen, besser formuliert: zu lernen, LehrerIn zu werden.“ (Hascher 2007, S. 140¹⁹) Es überlagert dann eine defensive über eine expansive Lernhaltung (Klaus Holzkamp), der Student hat gelernt, ein perfekter „Aufwandsminimierer“ zu sein. Wenn Lehrerinnen und Lehrer mit Burn-out „nie gebrannt haben“ (so die viel zitierte Rauin-Studie): Welche Rolle können bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums dann Eignungstests und Assessments haben? (vgl. dazu Wiedergelesen/Dokumentation der Bericht von Fiege aus der Praxis des Pädagogischen Instituts der Universität Hamburg in den 50er Jahren).

„Frohe Referendare – es gibt sie“ titelte kürzlich in einem Bericht über eine Siegener Studie (Menck/Schulte 2009) die Süddeutschen Zeitung (SZ 5.2.2007), kurz

zuvor allerdings hatte es einen Titel gegeben „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ (SZ 15.1.2007). Vom „vergessenen Teil der Lehrerbildung“ (Frech 1977) wird man angesichts der Forschungslage zum Referendariat heute nicht mehr sprechen können. Es liegen eine ausgezeichnete Bilanzierung des Forschungsstandes mit einer kommentierte Forschungsbibliographie der disparaten Studien vor (Schubarth/Speck/Seidel 2007, S. 12-29) und aktuelle Untersuchungen (Schubarth u.a. 2007, Schulte 2008). Zum vergessenen Teil scheinen allerdings weiterhin die Fachseminare und der eigenverantwortliche Fachunterricht zu gehören. Es gibt ältere Daten aus Befragungen, u.a. Ackermann (1978) oder Breit/Harms (1989), aber keine qualitativen Untersuchungen über fachliche Bildungsgänge (Praxis- und Erfahrungsberichte unter Wiedergelesen/Dokumentation: Jung/vonStaehr 1997, Holling/Bammé 1976) durch hospitierten und eigenverantwortlichen Unterricht sowie dessen Reflexion bis hin zu fachbezogenen Zweiten Staatsarbeiten. Dies ist verwunderlich, weil immer wieder zu hören ist, dass das über zwei Jahre gehende persönliche Coaching in der Entwicklung eigenständigen Fachunterrichts durch einen Mentor in der Ausbildungsschule und kontinuierlich hospitierte Fachseminarleitung zu den nachhaltigsten Erfahrungen im Bildungsgang eines werdenden Lehrers überhaupt gehören können. Finden wöchentlich gemeinsame Hospitationen des Fachseminars (auch im Unterricht der Seminarleitung!) und Reflexionsgespräche statt, die professionell und weitgehend ohne Notendruck ausgestaltet sind, haben wir es mit genau der so genannten kollegialen Praxisgemeinschaft zu tun, die nach aller internationalen empirischen Expertise die erfolgreichste Form der Ausbildung von Professionalität ist. Nun droht gerade dieser zentrale Ort der Professionalisierung ohne Not preisgegeben zu werden: das Referendariat wird allerorten verkürzt; die Ausbildung wird „modularisiert“, was vor allem bedeutet, dass die Taktfrequenzen seltener werden – manche Fachseminare treffen sich nur noch im Rhythmus von drei Wochen, was bei auf 1½ Jahren verkürzter Dauer und Ausfallzeiten am Anfang und am Ende für Prüfungen kaum mehr als 12-15 Sitzungen insgesamt ausmacht. Durch diese Diskontinuität ist der Impact des Fachseminars ziemlich genau auf die Semesterfrequenz eines universitären Seminars abgeschmolzen.

Über Stand, Probleme und Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar Sozialwissenschaften (Wirtschaft und Politik etc.) in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung in den 16 Bundesländern gibt es keine aktuell-vergleichende systematische Bestandsaufnahme und qualitative Forschung. Das explorierende Gruppengespräch im Praxisteil²⁰ von Fachseminarleitungen aus drei Bundesländern – *Waltraud Kallenbach* (Frankfurt/Main, Hessen), *Heike Hornbruch* (Overath,

19 Diese österreichische Studie führt hierzu zwei Indizien an:
– Studierende befragen ihre MentorInnen in Praktika nur ungenügend zu deren professioneller Entwicklung,
– Studierende sind nur schwer vom Studium des Lehramts abzubringen, wenn sie sich gezielt für das Studium als LehrerIn entschieden haben (Hascher 2007).

20 Die Beiträge im Praxisteil unterliegen nicht dem Peer Review.



NRW), *Anselm Cypionka* (Jena, Thüringen) – zu “Stand und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Lehrern im Fachseminar” kann als Grundlage für ein Reflexionsgespräch im Fachseminar dienen. Auf der inhaltlichen Ebene werden trotz Kulturföderalismus gemeinsame Entwicklungsaufgaben deutlich, die Berufsanfänger im Fach auf dem Weg der Professionalisierung zu bewältigen haben. Vor allem fällt es Lehramtsanwärtern schwer, sich von der inhaltlichen Ebene zu lösen; nicht Gegenstände, sondern Fragestellungen zu unterrichten. Damit verknüpft ist die Schwierigkeit, Gegenstandsbereiche fachlich tiefgründig zu erschließen, d.h. auf Kernprobleme oder Exemplarisches zu reduzieren – eine solide fachwissenschaftliche Grundlage zumindest in einigen Themenbereichen scheint dafür sehr wichtig. Dabei geht es vor allem auch um Methodenkompetenz im Bereich der Fachwissenschaft: Wie nähere ich mich einer politischen Problemstellung wissenschaftlich an? Es ist interessant, dass Praktiker den Problemkern in epistemischen Überzeugungen (s.o.) verorten, und nicht nur in Problemen des classroom management (vgl. zu Fachleiterdidaktiken Weißeno 1998).

„Ich fürchte, meine Referendare lesen wenig fachdidaktische Literatur!“ (Waltraud Kallenbach, vgl. Langner 2006) Dies liege vor allem an der geringen Zeit, die ihnen zur Verfügung steht. Sie sind vollauf damit beschäftigt, ihren Unterricht vorzubereiten und sich fachlich zu informieren. Welche Literatur kann ich zu Rate ziehen, wenn Referendare doch einmal nach entsprechender Literatur fragen oder wenn ich ein fachdidaktisches Seminar zur Unterrichtsplanung konzipiere? Die Bereichsrezension²¹ von *Matthias Busch* zu Planungsdidaktiken bilanziert den state of the art in einem zerklüfteten Feld, das einmal als Kerngeschäft der Profession galt. Unterrichtsplanungen sind „das Kapital des Lehrers“; einen stimmigen Plan zu verfassen, stellt „ein kleines Kunstwerk“ (Sibylle Reinhardt) dar. Einerseits scheint der Bereich etwas in die Jahre gekommen zu sein, das hat den Vorteil, dass er nicht so sehr von modischen Theoriekonjunkturen betroffen ist wie andere Themenfelder. Die Innovationskraft der allgemeindidaktischen Konzeptionen gilt als „erlahmt“. Als „Säulenheilige“ der 1960er und 1970er Jahre wird Planung „nach“ Klafki und „nach“ Heilmann/Otto/Schulz²² empfohlen, wobei beide Theorie-

familien unverbunden nebeneinander stehen. In der konkreten Modellierungsarbeit können die reklamierten Planungsprinzipien, vor allem der Implikationszusammenhang der Struktur- und Bedingungs Momente von Unterricht (Interdependenz), kaum stimmig durchgehalten werden. Planungstheorien müssen sich immanent an ihren eigenen (und oft leider seltenen!) zu Illustration und Veranschaulichung eingesetzten Beispielen messen lassen. Daraus lassen sich Maßstäbe der Kritik und Ansätze für konstruktive Vorschläge zur Weiterentwicklung gewinnen.

Der Durchgang durch die Literatur macht offene Fragen sichtbar:

- Der wissenschaftstheoretische Status dieser handlungswissenschaftlichen Theorie ist merkwürdig unausgelotet; es ist schwierig, zwischen der Methodologie des Planungsvorgangs (modus procedendi) und dem Vorgehen im Unterricht (Artikulation) zu unterscheiden.
- Gerade wo Fachdidaktik sich stark fachwissenschaftlich positioniert, wären Anleihen und Bezüge bei anderen Professionen, in denen Planen ebenfalls im Zentrum steht, zu erwarten: Verwaltungshandeln, Stadtplanung, Finanzplanung, Gesellschaftsplanung – Planen als „Kernpraxis der modernen Welt“ und „zentrale(r) Mythos der Moderne“.
- Planungsdidaktiken für die in mindestens 50% der Fälle multidisziplinäre Fächerschneidung (Geographie, Geschichte, Politik/Wirtschaft) – Fehlanzeigen!
- Die immer wieder geäußerte explorative Hypothese, dass die Planungspraxis gerade auch von erfahrenen Lehrkräften nicht deduktiv von Zielentscheidungen ihren Ausgangspunkt nimmt – diese allumfassende Planungseuphorie als „Produktionsstätte pädagogischer Illusionen“ (Bernd Janssen) scheint der Vergangenheit anzugehören –, sondern mit der Auswahl eines Mediums beginnt und dieses auf quasi inhärente Zielpotentiale (didaktische Valenzen) prüft, müsste endlich empirisch geprüft werden.
- Der geforderte „notwendige Abschied von der Illusion der Steuerbarkeit des Lernens“ und damit verknüpft die Betrachtung des Unterrichtsgeschehens wie ein „Schachspiel“ (Christoph BergXXXX http://www.jsse.org/2004-1/lehrkunst_english_berg.htm XXXXX) hat eine Wendung zu individualisiertem Lernen, offenen Lernarrangements, handlungsorientierten Bauformen und einer neuen Aufgabenkultur bewirkt. Die allseits propagierten „offenen“ Unterrichtsformen wie Stationenlernen, Lerntagebuch, Wochenplanarbeit oder methodische Großformen wie die Open Space

21 Eine vergleichende Rezensionskultur ist in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken – vorsichtig gesagt – wenig entwickelt. Man hat den Eindruck, es würde mehr geschrieben (publish or perish) als gelesen. Dies wirkt sich vor allem auf der Ebene von Qualifikationsarbeiten aus, die oft im empirischen Design sehr anspruchsvoll sind und dennoch wenig nachhaltigen Erkenntnisfortschritt bewirken können, weil sie disparat bleiben und nicht in disziplinäre Forschungsverbünde eingebettet sind.

22 Diese in der Fassung der älteren „Berliner Schule“; die spätere schüler- und partizipationsorientierte „Hamburger Didaktik“

von Wolfgang Schulz scheint in der Praxis kaum mehr rezipiert worden zu sein.



Technology sind für eine Planungstheorie noch nicht systematisch erschlossen. Es sieht zunächst so aus, als ob die Schülerinnen und Schüler hier selbst planen, also hochprofessionelle Lehraufgaben übernehmen (Lernen durch Lehren). Aber: Hat nicht zunächst nur der Ort der – weiterhin lehrerzentrierten – Planung gewechselt, indem die Planung jetzt im Material steckt, ohne dass dies bewusst würde. Früher wurde dies als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet. Wie verändert der Zwang zu Präsentationen innerhalb dieser neuen offenen Lernformen und das dazu genutzte Medium/Software Point mit seinen inhärenten Planungsalgorithmen die Wissensarchitekturen (Adams 2008)? Eine Analyse der Arbeitsbogen-Didaktik, der Aufgabenkultur des Stationenlernens und der Schülerpläne (Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler in offenen Unterrichtsformen) ist notwendig.

Die Decke empirischer Forschung ist insgesamt gesehen dünn. Wie in den anderen Forschungsfeldern muss gefragt werden, ob die gegenwärtige Praxis von Einzelpromotionen einen nachhaltigen Erkenntnisfortschritt bewirken kann oder ob über die Fachgesellschaften nicht thematische Verbünde geschaffen werden müssten. Zum nachhaltigen Anstoß entsprechender Forschungen kann die Umgestaltung der Lehrerbildung werden, die mit der engeren Verzahnung von erster und zweiter Phase in BA-MA-Studiengängen und der Vorverlagerung von Teilen des Referendariats in so genannte Kernpraktika²³ die Aufgabe Unterricht zu

23 Ebenfalls eine traditionsreiche Einrichtung: das Didaktikum an der Pädagogischen Hochschule Berlin, aus dem die Berliner Didaktik (Heimann/Otto/Schulz) hervorgegangen ist, sah in der Mitte des Studiums ein Praxissemester vor, ein halbes Jahr als Lehrer in der Schule. Reflexionsinstrument war die sog. Didaktische Akte. Eine Analyse der Didaktischen Akten ist überfällig. Sie lagern vermutlich an der Technischen Universität Berlin. Praktikumsberichte und Zweite Staatsarbeiten sind als Quellengattung für einen Hochschulfachdidaktik noch nicht erschlossen.

planen stärker in den Focus auch der Hochschuldozenten rücken wird. Berufseingangsphase (Hericks 2006) und Kernpraktika erfordern die Zusammenarbeit von Expertenlehrern und Novizen. Dick (1994) berichtet über ein Praktikum, das beide Gruppen in einem strukturierten Setting zusammenbringt. Wie lässt sich Planungskompetenz aufbauen – die Schwierigkeiten beim Aneignen didaktischen Theoriewissens (Hilbert Meyer) sind für Studierende andere als für Referendare? Wie unterscheidet sich eine Berufsanfängerdidaktik von der Didaktik einer Lehrerin, eines Lehrers im „mastery stage“?

2.3 Dritte Phase: Weiterbildung

Der Beitrag von *Tilman Grammes* „Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung“ ist die Reanalyse einer qualitativen Fallstudie zur Wissensverwendung in der 3. Phase der Professionalisierung, der Fort- und Weiterbildung. Thema sind am Beispiel einer Fortbildung für kommunale Bedienstete zum „Ausländerproblem“ Sozialwissenschaftler als „Wissensrelationierer“. Didaktik wird als Transformation von Wissen, als Vermittlungswissenschaft in einem spezifischen Sinn bestimmt. Die krisenhaften Lerndynamiken können in Lehrerweiterbildungen wiedererkannt werden.

2.4 Wiedergelesen

In der Rubrik Wiedergelesen (Dokumentation) haben wir eine Auswahl älterer Texte und Materialien zum Thema versammelt, die wenig beachtet und nur schwer zugänglich sind. Sie können in Seminaren als Reflexionsimpuls genutzt werden, um aus einer verfremdeten Perspektive auf das aktuelle Tagesgeschäft zu blicken.

2.5 Linkliste

Die Linkliste erleichtert den Einstieg in die weitere Recherche zu Hochschulfachdidaktiken und Ausbildungsdidaktiken der Sozialwissenschaften.

3. Literatur

- Ackermann, Paul. 1978. Politiklehrer-Ausbildung. Analyse und Dokumentation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Adams, Catherine (2008) PowerPoint, Denkgewohnheiten, Unterrichtskultur. In: Erziehungswissenschaft, S. 8-32 (am.: PowerPoint, Habits of Mind, and Classroom Culture. In: Journal of Curriculum Studies 2006, 4, p. 389-411).
- Albrecht, Clemens (2009) Die Zukunft der deutschen Universität. Von Steuerungsbürokratien und anarchistischer Unterwanderung. In: Forschung & Lehre, 1, S. 8-11.
- Anrich, Ernst, Hg. 1960. Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Apel, Hans Jürgen. 1999. Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln u.a.: Böhlau.
- Forndran, Erhard; Hummel, Hans J.; Süßmuth, Hans, Hg. 1978. Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf: Schwann.
- Bargel, Tino. 2008. Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn und Berlin: BMWF/Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Benner, Dietrich. 2005. Allgemeine Pädagogik. Weinheim; München: Juventa.
- Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J., Hg. 2006. Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe.
- Bieri, Christine; Schuler, Patricia; Stirnemann, Brigitt (2009) Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? In: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 105-117.
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Bourdieu, Pierre. 1988. Homo academicus. Frankfurt: Suhrkamp (Paris: Minuit 1984).
- Breidenstein, Georg. 2006. Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breit, Gotthard; Harms, Hermann. 1999. Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Cremer, Will, Hg. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-167.
- Brezinka, Wolfgang. 2008. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Bd. 3. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brück, Horst. 1978. Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehres. Reinbek: rowohlt.
- Brück, Horst. 1986. Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe. Von der Innenseite der Wissenschaft. Reinbek: rowohlt.
- Cannon, Robert; Newble, David, ed. 2003: A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improving teaching methods. London u.a.: Kogan Page.
- Dick, Andreas. 1996. Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dilthey, Wilhelm. 1986. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Stuttgart: Teubner.
- Eilers, Reimer. 1995. Wirtschaftswissenschaft (Studium). In: Huber 1995, S. 757-766.
- Enzensberger, Hans Magnus. 1988. Über Ignoranz. In: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9-22.
- Feindt, Andreas. 2007. Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 15. Opladen: Leske & Budrich.
- Fitterling, Dieter. 1971. Alternatives Kernkurs-Studium Politologie. Eine Modellskizze. Berlin: Informationen Politische Wissenschaft FU.
- Frech, Hartmut-Wilhelm. 1977. Der „vergessene Teil“ der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Frey, Bruno S. 2008. Evaluitis – eine neue Krankheit In: Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar, Hg. *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-140.
- Frings, Anna Katharina. 2007. Rezension von: Pöppinghege 2007. In: *sehpunkte* 7, Nr. 10 [15.10.2007], URL: <http://www.sehepunkte.de/2007/10/12550.html> (Zugriff: 28.06.2009)
- Giesecke, Hermann. 1994. *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*. Weinheim; München: Juventa.
- Giesecke, Hermann. 2000. *Mein Leben ist lernen*. Weinheim; München: Juventa.
- Grammes, Tilman. 1996. *Kommunikative Fachdidaktik*. Opladen: Leske & Budrich. www.books.google.de/books
- Grauhan, Rolf Richard; Narr, Wolf-Dieter (1973) *Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft. Ein Entwurf*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 1, S. 90-134.
- Greiff, Bodo von. 1975. *Gesellschaftsform und Erkenntnisform. Zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Frankfurt; New York: Campus.
- Gruschka, Andreas (2007) *Schule, Didaktik, Kulturindustrie*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, S. 253-278.
- Günther, Ullrich; Massing, Peter (1980) *Einstellungswandel, Praxisschock und Lehrertraining. Können innovative Einstellungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden?* In: *Bildung und Erziehung*, 6.
- Habel, Werner; Wildt, Johannes, Hg. 2004. *Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagemann-White, Carol (1976) *Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 1, S. 80-98.
- Hamers, Joachim. 1978. *Die Universitätsausbildung von Sozialwissenschaftlern*. Frankfurt; New York: Campus.
- Hascher, Tina. 2007. *Reformen der Lehrerbildung – zwischen Allmachtsphantasien und gesellschaftlicher Aufgabe*. In: Brumlik, Micha; Merkens, Hans, Hg. *Bildung – macht – gesellschaft*. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 129-147.
- Hedtke, Reinhold. 2000. *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien*. URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>.
- Hedtke, Reinhold (1995) *Zur Lage der Didaktik der Sozialwissenschaften an den Hochschulen des Landes NRW*. In: *Politisches Lernen*, 3-4, S. 82-96.
- Hentig, Hartmut von. 2005. *Wissenschaftsdidaktik (1969)*. In: *ders.: Wissenschaft. Eine Kritik*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 174-194.
- Hericks, Uwe. 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörisch, Jochen. 2006. *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater*. München: Hanser.
- Holling, Eggert; Bamme, Arno. 1976. *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Frankfurt/Main: päd.extra.
- Homfeldt, Hans G.; Schulz, Wolfgang; Barkholz, Ulrich. 1983. *Student sein – Lehrer werden? Selbsterfahrung in Studium und Beruf*. München: Kösel.
- Horn, Klaus u.a., Hg. 1978. *Kritik der Hochschuldidaktik*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Huber, Ludwig, Hg. 1995. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10*. Stuttgart; Dresden: Klett-Cotta.
- Janssen, Bernd. 1989. *Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität.
- Jung, Horst W.; Staehr, Gerda von, Hg. 1997. *Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat*. Hamburg: Lit.
- Junne, Gerd. 1976. *Kritisches Studium der Sozialwissenschaften. Eine Einführung in Arbeitstechniken*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

- Kauder, Peter. 2002. Der „geborene Erzieher“? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter, Hg. Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske&Budrich, S. 241-260.
- Kehm, Barbara M. 2001. Universitätskrisen im Spiegel von Hochschulromanen. In: Stölting/Schimanck, S. 44-63.
- Killy, Walter (1963) Der Durchschnittsstudent. In: DIE ZEIT Nr. 2, S. 9.
- Knüppel, Helmut; Wilhelm, Johann. 1987. Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Feldstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lamnek, Siegfried, Hg. 1997. Soziologie und politische Bildung. Opladen: Leske& Budrich.
- Langner, Frank. 2006. Welche Relevanz besitzt die Politikdidaktik für die zweite Phase der Lehrerbildung? In: Besand, Anja, Hg. Politische Bildung RELOADED. Neue Positionen zur politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 121-137.
- Lemmermöhle, Doris; Jahreis, Dirk. 2004. Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In: Habel/Wildt 2004, S. 269-286.
- Liesmann, Konrad Paul. 2006. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid, Hg. 2009: Bachelor bolognese – Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich.
- Lingelbach, Gabriele, Hg. 2006. Vorlesung, Seminar, Repetitorium: universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München: Meidenbauer.
- Megerle, Klaus; Narr, Wolf-Dieter. 1976. Modell Studienreform. Curriculum Politische Wissenschaft an der Freien Universität. Opladen: Leske.
- Mittelstrass, Jürgen (2006) Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. In: attempto. Forum der Universität Tübingen, April 2006, S. 8-9, URL: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/at/download/attempto20.pdf>.
- Müller, Sarah; Paechter, Mauela; Rebmann, Karin (2008) Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. In: bwp@, Ausgabe Nr. 14, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.shtml.
- Odendahl, Johannes (2008) Schulen vom Netz! In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2, S. 195-210.
- Ortmann, Hedwig; Müller, Burkhard; Fuchs, Werner. 1977. Universitärer Alltag: Lernen, Lehren und Leben an der Hochschule. Gießen: Focus.
- Ortmann, Hedwig. 1977. Lehren und Lernen an der Hochschule. Überlegungen zu einem Konzept nicht-positivistischer Hochschuldidaktik. In: Ortmann u.a. 1977, S. 21-126.
- Otto, Karl. 1997. Die Bedeutung der Soziologie in der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung. In: Lamnek, S. 299-310. (<http://www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm>)
- Perry, William B. 1970. Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pongratz, Ludwig A. 2009. Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Pöppinghege, Rainer, Hg. 2007. Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach: Wochenschau.
- Reiber, Karin; Richter, Regine, Hg. 2007. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos.
- Reinhardt, Volker, Hg. 2007. Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Remmele, Karl; Ritsert, Jürgen; Voegelin, Ludwig. 1979. Kommunikationsprobleme in soziologischen Seminaren. In: Becker, Egon, Hg. Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug. Frankfurt; New York: Campus, S. 66-83.
- Rohbeck, Johannes, Hg. 2007. Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden: Thelem.
- Rost, Friedrich. 1999. Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen: Leske& Budrich.
- Rückriem, Georg; Stary, Joachim. 1997. Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens: praktische Anleitung

- zum Erlernen wissenschaftlicher Techniken am Beispiel der Pädagogik – unter besonderer Berücksichtigung gesellschaftlicher und psychologischer Aspekte des Lernens. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Rumpf, Horst. 1978. Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: Horn, S. 31-79.
- Sander, Wolfgang. 2009. Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Dieter u.a., Hg. Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-34.
- Schiek, Gudrun. 1982. Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt; New York: Campus.
- Schiek, Gudrun. 1988. Die Innenseite des Lehrbetriebs. „Liebe Frau Professor ...!“ Briefe von Studierenden an ihre Hochschullehrerin. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiek, Gudrun. 1992. Eine sozialwissenschaftliche Examensarbeit schreiben: Praxis – Dialoge – Zwänge. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scholz, Christian; Stein, Volker, Hg. 2009. Bologna-Schwarzbuch. Herausgegeben im Auftrag des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes. Bonn.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas. 2007. Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Schüle, Johannes. 1977. Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Schurig, Volker. 2007. Wissenschaftsdidaktik: forschen-des Lernen in Aktion. In: Merkt, Marianne; Mayrberger, Kerstin, Hg. Die Qualität akademischer Lehre. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 89-114.
- Schütte, Wolfgang. 1982. Die Einübung juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozess. Frankfurt; New York: Campus.
- Schulte, Michaela. 2008. Das Studienseminar. Die Ausbildung am Studienseminar (Gymnasium und Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare. Siegen: Dissertation. (<http://dokumentix.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/365/pdf/DruckversionDissSchulte.pdf>)
- Schwanitz, Dietrich. 1996. Der Campus. München: Goldmann.
- Sommerkorn, Ingrid, Hg. 1990. Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Berlin: Sigma.
- Stary, Joachim (1994) Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung. In: Das Hochschulwesen 42, 4, S. 160-164.
- Stölting, Erhard; Schimank, Uwe, Hg. 2001. Die Krise der Universitäten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Timmermann, Manfred, Hg. 1978. Sozialwissenschaften. Eine multidisziplinäre Einführung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Voegelin, Ludwig. 1995. Sozialwissenschaften (Studium). In: Huber, S. 702-710.
- Völkel, Bärbel. 2007. „Ich habe jedoch begriffen...!“ – Reflexion und Verantwortungsübernahme oder: Warum in der Hochschule nicht nur Klausuren und Hausarbeiten geschrieben werden sollten. In: Pöppinghege, S. 47-69.
- Wildt, Johannes. 2004. Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: Habel/Wildt 2004, S. 161-177.
- Wagner, Wolf (1973) Der Bluff. In: Prokla – Probleme des Klassenkampfes, 7, S. 43-81.
- Wagner, Wolf. 2007. Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch (Erstauflage Berlin 1977).
- Weißeno, Georg. 1998. Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In: Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. Der alltägliche Politikunterricht. Opladen: Leske&Budrich, S. 201-216.
- Wildt, Johannes. 1995. Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele. In: Huber, S. 307-330.
- Wunderlich, Otto (Pseudonym), Hg. 1993. Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ziehe, Thomas. 2005. Schulische Lernkultur und zeit-typische Mentalitätsrisiken. In: Hafenecker, Benno, Hg. Subjektdiagnosen. Schwalbach: Wochenschau, S. 193-222.

Sibylle Reinhardt

Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen.

Abstract

Handlungsprobleme des Lehrers sind zum einen allgemeine konfligierende Ansprüche an die Lehrerrolle, zum anderen fachspezifische Anforderungen an das Unterrichten (strukturtheoretisches bzw. kompetenztheoretisches Professionsverständnis). Konflikte müssen reflexiv balanciert werden, professionelles Unterrichten verlangt Wissen, Können und Reflexion. Fachdidaktische Prinzipien formulieren den Zusammenhang in fachspezifischer Weise.

Lehrerbildung muss das Wechselspiel von Theorie und Praxis von Anfang an und durch alle Phasen, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten, verwirklichen. Denn Theorie bleibt ohne Praxis unbegriffen, Praxis bleibt ohne Theorie blind in Krisen und für Veränderungen; Reflexion verweist das eine aufs andere.

Unterrichten involviert ganze Personen, weshalb die Ausbildung das Risiko von Kränkungen besonders in der Referendanzzeit mit sich bringt. Für die Ausbildung durch die Universität ist zu fordern, dass die Hochschullehrer nicht nur wissen, sondern auch können, also selbst ausgebildete Professionelle sind. Seminar Ausbilder wiederum müssen auch theorienah reflektieren können, also nicht bloß praktizieren.

The teacher has to deal with generally conflicting expectations and with the specific tasks of teaching a subject (theories of structural understanding versus theories of teaching competence of the profession). Conflicts call for reflexive balancing, professional teaching needs knowledge, routines and reflexions. Content-specific didactical principles describe and explain the linkage between these three dimensions.

Teachers' education has to realize the switch of theoretical and practical approaches in every phase, no matter that the emphasis might differ. Thinking without doing remains to be just words, doing without theoretical thinking will remain blind in the cases of crisis and changes. Reflexion links the one to the other and vice versa. Teaching is done for and by whole persons. Therefore the risk of humiliation is very present especially during the practical phases. University teachers teaching to-be-teachers should be educated professionals themselves and not only gifted scholars. School teachers in teachers' education should be able to reflect on teaching with theoretical means.

Inhalt

1. Autobiographische Notiz
2. Kompetenztheorie versus Strukturtheorie
3. Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle
4. Fachdidaktik: Wissen und Können und Reflexion
5. Lehrerbildung: Theorie und Praxis, Praxis und Theorie
- 5.1 Zur Vergeblichkeit von Theorie und von Praxis
- 5.2 Das Ziel der Lehrerbildung und die Institutionen
- 5.3 Die Bedeutung der Person
- 5.4 Die Bedeutung des Handelns
6. Lehrerbildung: Phasen
- 6.1 Lehrerbildung für Studenten
- 6.2 Lehrerbildung für Referendare
- 6.3 Lehrerbildung für Lehrerinnen und Lehrer
7. Fazit: Gelingende Lehrerbildung verknüpft Theorie und Praxis

Literatur

Keywords

Lehrerbildung, Professionstheorie, Strukturtheorie, Kompetenztheorie, Lehrerrolle, Theorie-Praxis-Verhältnis

1. Autobiographische Notiz

Sehr rasch nach Beginn meines Studiums der Sozialwissenschaften in Frankfurt am Main 1961 hatte ich den Eindruck, die Soziologie sei eine für mich nützliche Wissenschaft. Die Rollentheorie half mir, meine Handlungsprobleme als gewählte Schülersprecherin – ich saß zwischen vielen Stühlen (meine Wählerinnen, Schulleiterin, LehrerInnen) – in der Rückschau mit Begriffen und Erklärungen zu versehen. Die Rollentheorie als Integrationsansatz war dabei der Ausgangspunkt, der durch die Analyse von Rollenkonflikten (Intra- und Inter-Rollenkonflikte) dynamisiert und kompliziert wurde. Ein Ergebnis meiner Faszination war schließlich die Diplom-Arbeit zur Schülermitverwaltung (SMV), wie die Schülervertretung (SV) damals genannt wurde (1967, 1971).

Als Studienreferendarin 1968/1969 verfolgte ich zwei Themen: Wie lerne ich zu unterrichten? Was läuft – soziologisch gesehen – in der Schule ab? Die zweite Frage führte zum Thema meiner Dissertation, in der ich Handlungsprobleme des Lehrers analysierte (die Konfliktstruktur der Lehrerrolle – 1972, 1978, 1995). Als Lehrerin, von 1970 bis 1994 in Wuppertal, verarbeitete ich in den ersten Jahren häufig eines meiner großen Probleme des vergangenen Schuljahres sozialwissenschaftlich, indem ich las und dann in den Som-



merferien schrieb. Für mich war das eine Notwendigkeit, die mir Begründungs- und Handlungsfähigkeit verschaffte. Wenn dieselbe Sorte Problem später auftauchte, begrüßte ich es als bekannt und durchdacht. Ein Beispiel ist die Bearbeitung der Frage „Wie politisch darf der Politik-Lehrer sein?“ (1976 im Februar in der Beilage zum „Parlament“ veröffentlicht – der Beutelsbacher Konsens lag in der Luft; die Konferenz fand im Herbst 1976 statt.) Meine wissenschaftliche Arbeit war also handlungsgeleitet: ich wollte problematische Erfahrungen begreifen.

Die beiden Schwerpunkte – allgemeine Lehrerrolle und fachdidaktische Konstruktionen – können neuerdings mit einer aktuellen Kontroverse der Schulpädagogik (oder Allgemeinen Didaktik) verknüpft und in ihrem komplementären Verhältnis klarer bestimmt werden. Dem strukturtheoretischen Professionsansatz von Oevermann und Helsper ist von Baumert und Kunter 2006 mit einem kompetenztheoretischen Professionsansatz widersprochen worden, worauf Helsper 2007 reagiert hat.

2. Kompetenztheorie versus Strukturtheorie

Die strukturtheoretische Professionstheorie betont, dass das Lehrerhandeln – wie jedes Professionshandeln – von grundlegenden Spannungen (Antinomien) durchzogen ist und deshalb eine widersprüchliche Einheit im Handeln herstellt (Helsper 2007:570). Baumert und Kunter haben 2006 einen glänzenden Übersichtsartikel zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften veröffentlicht, in dem sie der Strukturtheorie von Oevermann und Helsper deren Betonung von Widersprüchen und Dilemmata vorwerfen; „von hier führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“, nämlich dem Unterrichten (472). Helsper sieht in seiner Replik (2007) zu Recht die Abwehr von Widersprüchen als falsche „Bereinigung“ (575), akzeptiert aber die Feststellung, dass die Strukturtheorie bisher Unterrichtsprozesse zu wenig rekonstruiert hat.

Baumert und Kunter nutzen europäische (Oser, Terhart) und amerikanische Kompetenzmodelle und die Expertenforschung für ihr Modell professioneller Handlungskompetenz. Professionswissen enthält darin u. a. die zentralen Wissensbereiche Pädagogisches Wissen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen, die als theoretisch-formales Wissen und als praktisches Wissen und Können vorliegen (in unterschiedlichen Anteilen) (483).¹ Die internationale Forschungslage zum allgemeinen pädagogischen Wissen und Können ist dabei am ergiebigsten und wird geschildert (un-

bedingt lesenswert). Zum Fachwissen von Lehrern und seinen Auswirkungen gibt es kaum Forschung, zum fachdidaktischen Wissen werden Forschungen hauptsächlich zu Mathematik (u. a. COACTIV) referiert. Über Erwerb und Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, also die Lehrerbildung in den unterschiedlichen Phasen von Universität, Referendariat und Beruf, ist wenig bekannt.

Ganz offensichtlich ist der Zugang von Baumert und Kunter näher am Unterrichten als dem Kerngeschäft des Lehrers. Dreierlei ist aber unbefriedigend: Dieser Schwerpunkt beseitigt nicht die Konfliktstruktur der Lehrerrolle; die Bestimmung des Wissens ist wohl unscharf (formales und praktisches Wissen reicht als Unterscheidung nicht); andere Domänen als Mathematik bleiben blass (was die Autoren selbst anmerken, 496). Alle drei Lücken dieses Ansatzes möchte ich im Folgenden ein wenig füllen, indem ich die allgemeine Konfliktstruktur der Lehrer-Rolle skizziere, das fachliche Lehren mit den Dimensionen Wissen, Können und Reflexion bestimme und dabei Politik-Didaktik zeige.

Für die Struktur der Lehrerrolle greife ich auf mein Modell der dreidimensionalen Konfliktstruktur zurück, weil Oevermann (z. B. 2008) wegen seiner Präokkupation durch Therapie und Lehrer-Scheitern wenig aufschließt (bei allen Verdiensten auf methodischer Seite) und weil die Antinomien-Systematik von Helsper viel zu kompliziert ist und wohl eher eine Schultheorie verkörpert (vgl. die Darstellung bei Werner-Bentke 2009:24-28). Die dann folgende Bestimmung des Lehrens führt in die Fachdidaktik, die hier konkret als Didaktik der politischen Bildung bzw. der Sozialwissenschaften erscheint. Erfahrungen führen zu Überlegungen zur Lehrerbildung in den verschiedenen Phasen und integrieren zugleich die unterschiedlichen Zugänge zum Lehren.

3. Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle

Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer Rolle eine dreifache Konfliktstruktur handhaben, die dauerhaft den Lehrer-Schüler-Interaktionen unterliegt, also ein typisches allgemeines Handlungsproblem darstellt (vgl. auch Oevermann 2008:56). Es gilt, die Handlungslogik der Profession in Reaktion auf dieses Handlungsproblem zu rekonstruieren.

1) Wer ist der Klient des Lehrers? (Gesellschaft / Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung) Im Unterschied zu anderen Professionen (wie häufig beim Arzt) lässt sich für den Lehrer nicht klar angeben, wer sein Klient ist. Wäre der Schüler alleiniger Klient, dann könnte sich der Lehrer auf die Aufgabe der Förderung des Schülers auf seinem Wege zum Erwachsenen konzentrieren. Tatsächlich ist der Lehrer in eine andere gesellschaftliche Funktion eingeschaltet, die in Widerspruch zur Förderung seines Schülers geraten kann: der Lehrer fungiert als Begutachter von Schülern, als Experte für die Beurteilung von Leistungen

1 Unterteilt wird dieses allgemeine pädagogische Wissen (und Können) in vier Facetten: Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (485).



und ist damit in die gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Allokation und Selektion involviert. Seinem Klienten Schüler kann der Lehrer durch objektive leistungsgerechte Einstufung (was einer offenen, der Idee nach durch Leistung strukturierten Gesellschaft entspräche) aber schaden. (Denkbar wäre eine Verschiebung dieser Funktion in andere gesellschaftliche Teilbereiche wie Beruf oder Hochschule; dies ist zurzeit nicht realistisch und würde sich für die Schule und die Lernenden auch nicht nur positiv auswirken.) Es bleibt in jedem Fall der zweite Konflikt:

2) Was will der Klient Schüler? (Schüler-Zukunft versus Schüler-Gegenwart) Der Lehrer soll den Schüler auf ein Leben vorbereiten, das dieser nicht kennen kann. Ziel ist der Erwachsene, dessen Entwicklung und Entfaltung die Schule fördern soll. Aktuell gefördert wird aber ein Jugendlicher, der im Moment ganz andere Bedürfnisse und Fähigkeiten haben mag, als diese ideale Figur des Erwachsenen verlangt. Das, was er im Moment will, muss überhaupt nicht das sein, was er später für heute gewollt haben würde. Der Lehrer muss deshalb die Schüler-Rolle für den Schüler mit interpretieren. Es geht also um die Überbrückung der Distanz zwischen dem Heute und dem Morgen. Diese Konfliktdimension kennzeichnet den Kern der Bildungsaufgabe der Schule. Die Kompetenz des Lehrers muss es sein, die Brücke zu bauen, zu vermitteln zwischen Wissens- und Lebenswelten, also: zu unterrichten.

3) Die Konfliktlage kompliziert sich dadurch, dass der Lehrer nicht einzelne Schüler unterrichtet, sondern Gruppen. Die Diagnose der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Klienten (selbst schon ein schwieriges Geschäft) führt zu widersprüchlichen Ergebnissen: die Legitimität der Bedürfnisse eines Schülers entscheidet sich nicht nur daran, ob sie seinen eigenen Entwicklungsprozess fördern, sondern ebenfalls an den Lernbedingungen und Voraussetzungen der anderen Schüler.

Was tun? Diese Widersprüche in der Rolle kann der Lehrer bei Strafe des Scheiterns nicht bereinigen. Da die konfligierenden Ansprüche ständig zugleich bestehen, muss er situativ entscheiden, welche Norm er gerade wie zum Ausdruck bringt – und wie er die Gegenorm dabei bewahrt. Die Metapher des „Balancierens“ umschreibt dieses Handeln der Konfliktstruktur (vgl. Reinhardt 1972, 1978, 1995). Konflikte zu balancieren je nach Situation und Fall bedarf der reflexiven Kompetenz, damit in Krisen des Lehrer- oder Schülerhandelns über mehr als Routine-Handeln verfügt werden kann. Eine solche reflexive Kompetenz ist ebenfalls nötig beim besonderen Handeln des Lehrers, wenn er Politik /Sozialwissenschaften unterrichtet (vgl. auch Werner-Bentke 2009:62).

4. Fachdidaktik: Wissen und Können und Reflexion

Der professionelle Lehrer benutzt theoretische fachdidaktische Konstrukte für die Konstruktion seines

Unterrichts. Diese mögliche Theoretisierung unterscheidet den Professionellen vom Profi, der sehr wohl erfolgreich Routinen reproduziert, dies aber auf intuitiver oder eingeübter Grundlage tut. Sein Handeln ist eher rezeptgesteuert und kaum im Falle von Krisen (der Motivation, des Lernens, des Wissens o. a.) der Distanzierung, der Reflexion und der Änderung zugänglich. Die neue Generation von Lernenden ist vielleicht fremd, materielle Gegenstände sind neu, ein gewandelter Schulkontext modifiziert die Bedingungen, wissenschaftliche Fortschritte drängen sich auf – die alten Wege tragen nicht mehr, und nun wären Alternativen zu erwägen und zu handeln.

Fachdidaktische Prinzipien wie z. B. Konflikt- oder Problemorientierung (vgl. Reinhardt 2005) formulieren die Begründung und die Konkretisierung unterrichtlicher Strategien. Als Professionswissen bauen sie die Brücke zwischen Theorie und Praxis, integrieren in kurzer Form Ziele, Inhalte, Bedingungen und Methodik des Unterrichts und setzen vier unterschiedliche Wissensformen in Beziehung (eine Anregung von Grammes 1994). Diese vier Wissensformen sind 1. normatives Wissen: Werte und Überzeugungen vom Sinn und Ziel des Lernens (Demokratie-Lernen mit dem Ziel der Mündigkeit), 2. Fach(wissenschaft)liches Wissen: Die Gegenstände des Faches werden u. a. von den Sozialwissenschaften beschrieben und erklärt, 3. Alltagswissen: Alltägliche Zugänge der Lernenden sind andere als die der Fachwissenschaften oder der Experten, 4. Berufswissen: Lehrer verfügen über eine Fülle von Verfahren und Strategien, wie Lernprozesse organisiert werden können (von Methoden als Struktur einer ganzen Unterrichtsreihe bis zu Medien als Arbeitsmittel – vgl. Reinhardt / Richter (Hg.) 2007). Das Beispiel der politisch-moralischen Urteilsbildung mag dies demonstrieren.

Beispiel: Politisch-moralische Urteilsbildung

Normative Dimension: Demokratie erstrebt wertvolles und sachlich informiertes politisches Handeln und ist der Menschenwürde als oberster Maxime verpflichtet.

Fach(wissenschaft)liche Dimension: Tatsachenwissen und Sollensvorstellungen, Politik und Moral, empirische und normative Aussagen, Zweck- und Wertrationalität, Kontexte und Rahmenbedingungen machen die Komplexität der Sache aus.

Alltägliche Zugänge: Alltagsleben und Politik rufen moralische Reaktionen (z.B. Empörung über Ungerechtigkeit) hervor. Die Strukturen und Kriterien des Urteils sind nach Entwicklungsstand, Lerngelegenheiten und nach Kontexten unterschiedlich.

Berufswissen: Politisches Entscheidungsdenken und Dilemma-Methode bezeichnen zwei Methoden, deren Phasen sie artikulieren:



Politisches Entscheidungsdenken:

1. Einstieg und Planung
 2. Analyse der Situation
 3. Erörterung der Möglichkeiten
 4. Urteilen und Entscheidung
 5. Anschluss-Betrachtung
-

Dilemma-Methode:

1. Konfrontation mit Dilemma
 2. Strukturierung des Dilemmas
 3. Reflexion der Argumente
 4. Politisierung des Dilemmas
(vgl. hierzu May 2007)
-

Die Methoden formulieren die Dynamik, wie sich die Lernenden mit dem Gegenstand auseinandersetzen, inszeniert durch den Lehrer. Eine Problemstudie (eine andere Methode) arrangiert einen anderen Zugang zu Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft als eine Konfliktanalyse oder ein Planspiel oder eine Fallstudie. Demgegenüber sind Schemata der allgemeinen Didaktik zu unspezifisch, zu abstrakt (vgl. z.B. Meyer 1987:191 – Einstieg, Erarbeitung, Schluss); sie können nicht die Bewegung der Sache (hier der Politik) und die Bewegung des Lernens parallelisieren (vgl. Reinhardt/Richter 2007:14f. mit dem Hinweis auf Osers weiterführende Choreografien des Unterrichts). Beispielsweise wird durch die Phase der Politisierung in der Dilemma-Methode das individuelle moralische Dilemma transzendiert und in den übergreifenden Kontext politisch gestalteter Rahmenbedingungen des Handelns gestellt. Methoden beschreiben also die fachspezifische Struktur des Lehr-/Lernprozesses.

Diese vierte Wissensform, das Berufswissen, ist dem unterrichtlichen Handeln am nächsten. Trotzdem ist es Wissen über Handeln, über Können. Baumert und Kunter sprechen vom praktischen professionellen Wissen, vom Expertenhandeln, das auf einer intuitiven Interpretation der Situation beruhe (484), von Expertise, in dem als praktischem Können formales und praktisches Wissen aufgehoben seien (505). Diese Begrifflichkeit ist verwirrend. Es muss festgehalten werden, dass alle Wissensformen sich „nur“ reflexiv zum Handeln, zum Können verhalten. Zwar ist das Berufswissen dem Handeln am nächsten, es ist aber nicht gesagt, dass das richtige Wissen, wie zu handeln sei, auch das Können verbürgt. Diese Diskrepanz hat weit reichende Folgen für die Strukturen der Ausbildung zum professionellen Lehrer!

Reflexive Kompetenz ist unerlässlich, damit professionell gehandelt werden kann. Routinen genügen nicht in veränderlichen Umständen. Die eingespielten Pfade müssen bedacht und beurteilt werden können (Reflexion) und können dann eher modifiziert oder verlassen werden. Dafür wiederum müssen alternative Unterrichtskonstruktionen gedacht und gehandelt werden können.

5. Lehrerbildung: Theorie und Praxis, Praxis und Theorie**5.1 Zur Vergeblichkeit von Theorie und von Praxis**

Alle Theorie der Sache und der Bildung ist unverbindlich, wenn sie nicht in der Praxis des Lehrens und Lernens erscheinen kann. Die Perspektiven von Universität und Schule sind unterschiedlich, was wechselseitige Schwierigkeiten bedingt: Praktiker empfinden häufig die universitäre Arbeit als „abgehoben“, Wissenschaftler empfinden häufig Lehrer als „schwierig“ – und beide haben Recht! Wissenschaft muss in Distanz zur Wirklichkeit arbeiten und Schule muss konkrete Lehr- und Lernprozesse arrangieren. In der Lehrerbildung stellt sich dann das Problem, wie beide Perspektiven ihren Ort finden können.

Die verkürzte Hoffnung auf die Handlungsbedeutung theoretischen Wissens scheitert an der Beobachtung, dass glänzendes Reflektieren im Seminar der Universität oder des Studienseminars nicht das entsprechende Handeln im Unterricht garantiert. Es kann passieren, dass jene(r) Student(in), der/die wie eine graue Maus zu leise und uninspiriert im Seminar in der Ecke saß, im Unterricht durch Körpersprache sofort Kontakt herstellt und einfühlsam beobachtend mit deutlichen Vorgaben inhaltlich und emotional sinnvolle Lernprozesse organisiert. Als Fachleiterin habe ich die Illusion aufgegeben, ich könnte aus den Einstellungen und dem Verhalten einer Person prognostizieren, wie dieser Referendar oder diese Referendarin im Unterricht handelt. Als Lehrerin wiederum habe ich beobachtet, dass Kollegen mit progressiven Vokabeln in dem Bereden von Schule und Unterricht nach Erzählungen von Schülern eher das Gegenteil handelten (bis hin zu Kollegen, die sich über Lehrer ihrer Kinder beschwerten mit solcher Kritik, die ihre eigenen Schüler an ihnen übten). Und dann kommt ja noch das Problem hinzu, dass es nicht den einen guten Lehrer für alle Schüler gibt und dass Erzählungen von Schülern und Eltern nicht die Realität „spiegeln“.

Die verkürzte Hoffnung auf die Handlungsbedeutung praktischen Wissens (Motto: Praxis lernt von Praxis) wiederum verkennt die Enge dieses Zugangs. Natürlich lernen Praktiker von Praktikern, aber erst sich einzulassen auf Sinnfragen, auf (auch außerschulische)



theoretische und praktische Kontexte öffnet den Blick für ungewohnte Möglichkeiten. Dabei ist Wissenschaft nicht der einzige sinnvolle Bezug, sondern Experten können auch theorie-bewusste und Praxis verarbeitende Kollegen sein, die ihrerseits den Kontakt zu theoretisierenden Kontexten halten.

5.2 Das Ziel der Lehrerbildung und die Institutionen

Das Ziel der Bildung für die Lehrerverberufung ist der Aufbau von Wissensbeständen und Handlungsrouinen, die reflexiv vermittelbar sind. Es geht also um den Erwerb theoretischen und praktischen Wissens und um die Ausbildung von Handlungsfähigkeiten (Können, Routinen) und um deren wechselseitige Vermittlung und Störung (Reflexion). Wissen, Können und Reflexion sind die drei Dimensionen von Professionalität, die sich gegenseitig helfen und irritieren. Deshalb müssen sie nicht jederzeit gleichgewichtig, aber doch parallel in der Ausbildung auftauchen.

Die Universitäten mögen den Praxisbezug häufig nicht, was verständlich ist. Das Personal muss ein anderes sein als das für die Forschungsprojekte, die organisatorischen Abläufe sind völlig andere (nur ein kleines Beispiel: Schulen arbeiten in einem anderen Jahresrhythmus als Universitäten), in manchen Fächern taugen die üblichen Module nicht sehr für die fachliche Lehramtsausbildung, die ohnehin nervende und ablenkende Selbstverwaltung hat das zusätzliche Thema „Lehrer“ zu bedenken – und danken wird es niemand, denn Rankings fragen bislang nach guter Lehre für Lehrer am wenigsten.

Die Schulen drängen sich in der Regel nicht nach dem Theoriebezug, was verständlich ist. Sowohl die Dignität der Praxis, also ihre offensichtliche Bedeutsamkeit, als auch der Druck des Handelns mit seinem Verbrauch von Zeit und Energie provozieren Selbstbezug und die Erleichterung, wenn alles irgendwie läuft. Theoretisierung verlangt den Gang in die andere Welt der Muße, der Distanz, der Bücher und des Schreibens. Als Gymnasiallehrerin habe ich an mir und anderen beobachtet, wie das Lesen der Tageszeitung einen direkt instrumentellen Charakter bekam: Wo finde ich Material für meinen Unterricht, das funktioniert? Ich habe Jahre gebraucht, bis mir dämmerte, dass nur wenige andere und ich in den Ferien und auch sonst über theoretischen Büchern (von Rawls bis Habermas) saßen, weil wir einen Bezug zu unserem Unterricht sahen und ihn brauchten. Nur: Das gilt nicht für alle und kann auch nicht verlangt werden. (Übrigens brauchen die Schulen ganz unterschiedliche Sorten Lehrerinnen und Lehrer und auch die Schüler brauchen nicht nur den einen Typ.)

Dieses Verständnis für die Probleme der theoretischen und der praktischen Seite ändert aber nichts an der Anforderung, dass die Institution der Theorie auch die Praxis machen muss und dass die Instituti-

on der Praxis auch die Theorie einbeziehen muss. Das kann mit unterschiedlichen Gewichten geschehen, denn nicht jede Institution kann alles gleich gut und die Vorteile von Arbeitsteilung und Spezialisierung dürfen nicht verspielt werden. Ein Beispiel: Falls Universitäten die Referendarausbildung oder einen Teil davon übernehmen müssten, kann man prognostizieren, was fünf Jahre später klar geworden sein würde: dass Studienseminare und staatliche Aufsichtsbehörden und Prüfungsämter organisatorische, beratende, rechtsstaatliche und – der Kern – ausbildende Funktionen erfüll(t)en, von denen Universitäten gar nichts ahnen und zu denen sie auch nicht verpflichtet sein sollten – auch sie haben nämlich genug Sinnvolles, aber anderes, zu tun.

5.3 Die Bedeutung der Person

Für alle Phasen der praktischen Ausbildung gilt, dass der Student, der Referendar, der Lehrer sich selbst zum Thema wird, was u. U. Ängste auslöst und es unmöglich macht, die Bedeutung der Vorgänge als z.B. „es geht ja nur um die Organisation von Unterricht“ zu verkleinern. Oevermann betont mit Recht, dass es beim Unterrichten um die Strukturlogiken „der Vergemeinschaftung, der material rationalen Sachhaltigkeit und der Strukturlogik der Beziehung zwischen ganzen Menschen“ (2008:69) geht. Der spezielle Ausschnitt, den z.B. der Techniker beim Reparieren der Heizung von sich offenbart, schützt zugleich seine Person vor ganzheitlichem Ausdruck und Eindruck. Lehrer müssen mit (viel mehr Anteilen) ihrer Person mit den Personen ihrer Lernenden interagieren. (Ein instruktives konkretes Beispiel hierfür ist der Umgang von Politiklehrern mit Kontroversen und ihrer eigenen Position und den Positionen der Schüler in den Diskussionen im Unterricht, vgl. Reinhardt 2005:30-33).

Die Bedeutung der Person erklärt, dass Studenten und Referendare ohne nennenswerte Lehrerfahrungen von ihren Ausbildern zuerst und zuvörderst eines hören wollen: „Wie wirke ich auf die Schüler?“ Sie wollen hören, dass sie grundsätzlich fähig sind, mit der Lerngruppe Kontakt aufzunehmen, eine Beziehung herzustellen, Vertrauen in Person und Kompetenz zu stiften. Diese Frage bleibt auch später eine Frage bzw. sie wird wieder eine Frage, wenn Alter und Erfahrungen den Bonus der Jugend (also der Unterstellung von Seiten der Lernenden, dieser Lehrer sei natürlich auf ihrer Seite) aufgebraucht haben und wenn der Wandel der Zeit eventuell den Zugang von früher entwertet hat.

Weil immer die Person auf dem Spiel steht, müssen Ausbilder bei ihren Reaktionen auf Unterricht mit berücksichtigen, wie verletzbar und destruktiv kritische Kommentare (ohne die es nicht geht) sein können. Aber das ist leicht gefordert und schwer getan!

5.4 Die Bedeutung des Handelns

Ein Lehrer mag alle möglichen Zertifikate und Titel vorweisen – wenn er nicht unterrichten kann, ist das unwichtig (außer vielleicht für die Präsentation der Schule nach außen). Unterrichten ist Handeln und das bedeutet, dass die entscheidende Frage immer ist: „Wie macht man das?“ Die in der Öffentlichkeit gebrauchte Postulate-Didaktik (die Lehrer könnten, sollten, müssten doch dies und jenes berücksichtigen und bewirken – kurzum: die Probleme dieser Gesellschaft lösen) verkennt, dass zur Professionalität auch die Angabe von konkreten Wegen gehört. Deshalb verlieren Studenten sich in Hausarbeiten manchmal in lange Überlegungen zur Einteilung von Gruppen für die Gruppenarbeit (nach einiger Zeit wird dieses Vorgehen zur Routine und braucht nicht mehr thematisiert zu werden) – ich finde das nervend, aber dieser Student bearbeitet hier ein für ihn im Moment zentrales Handlungsproblem.

Die Konsequenz aus der letztlich entscheidenden Bedeutung des Handelns ist, dass alle Lehrerbildung irgendwie die handwerkliche Frage nach dem „Wie?“ aufnehmen muss. Wenn Wissenschaftler Lehrer über ihr Fach belehren, müssen sie darauf vertrauen können, dass entweder erfahrene Lehrerinnen und Lehrer die didaktische Transformation von selbst leisten werden oder dass Arbeitsteilung zur Verteilung von Rollen führt: der Fachwissenschaftler hat seinen Part und der Fachdidaktiker hat einen anderen Part. Auch andere Formen der Kooperation sind denkbar (z.B. mit Institutionen der Lehrerfortbildung). Die Entscheidung über den konkreten Weg hängt von den gegebenen Möglichkeiten ab und berührt m. E. keine Grundsatzfrage, muss aber das Theorie-Praxis-Problem reflektieren.

6. Lehrerbildung: Phasen

Die Bildung eines Habitus braucht Zeit (vgl. Reinhardt 2002) und die wechselseitige Vermittlung und Störung von Theorie und Praxis braucht das fortwährende Wechselspiel. Deshalb sind künftige Lehrerinnen und Lehrer schon in frühen Semestern an diese Aufgabe zu führen. Konzentration der Praxis auf kurze Phasen mag kurzfristige verbale Bekenntnisse bewirken, aber kaum eine in der Person verankerte Habitualisierung. Im Gegenteil ist dann zu befürchten, dass – spätestens in Krisen – die als Schüler selbst erlebten und durch Erfahrung tief gegründeten Unterrichtsmuster aufscheinen. (Der Wechsel einer Unterrichtskultur ist eine Generationen-Aufgabe, weil die Reproduktion viel leichter ist als der Wechsel.) Eine meiner Lehrerinnen in meiner Gymnasialzeit meinte später, als ich dort ein Praktikum machte, dass gute Lehrerinnen und Lehrer häufig selbst gute Lehrerinnen als Schülerinnen gehabt hätten – das Argument hinter dieser Vermutung ist der Hinweis auf die tiefe Gründung von Unter-

richten als ganzheitlichem Vorgang in der Person und ihrer Lebenserfahrung.²

6.1 Lehrerbildung für Studenten

In der ersten, der universitären, Phase der Lehrerbildung ist die Konsequenz aus dem Gesagten, dass praktische Teile unabdingbar sind. Schon früh (auf jeden Fall im Grundstudium, also im ersten Teil des Bachelor-Studiengangs) müssen betreute schulpraktische Übungen stattfinden. Sie müssen vorbereitet sein in der Fachdidaktik, die wiederum das spezielle Theorie-Praxis-Verhältnis in ihren Veranstaltungen verwirklichen muss. Das heißt konkret: Die Vorlesung zur Fachdidaktik läuft den Übungen zur Fachdidaktik nach, nicht umgekehrt (vgl. auch Reinhardt 2002:52).

Ein Beispiel: Wir machen gemeinsam eine Übung, in der wir eine Konfliktanalyse zu einem aktuellen Streitpunkt durchführen. Die Fachdidaktikerin ist gewissermaßen die Lehrerin, die den Studenten die Erfahrung ermöglicht, was eine Konfliktanalyse konkret ist und was sie bei Lernenden bewirkt. Erst anschließend wird in der Vorlesung das Prinzip der Konfliktorientierung theoretisiert – andernfalls wäre die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Reden nur Schall und Rauch ist (und auch bei dieser Reihenfolge bleibt die Vorlesung eine schwierige Lehr- und Lernform). Ein idealisierter Ablauf der Lehrveranstaltungen könnte so aussehen (die Wirklichkeit ist „schmuddeliger“, sie enthält zeitliche Brüche, Wiederholungen mit anderem Thema, Fortsetzungen eines Themas, eingestreute „Tipps und Tricks“ z.B. zum Nutzen des Internet, der Bibliothek, der Literatur anderer usw.):

Übung	Vorlesung
Streitgespräch	Kontroversprinzip
Konfliktanalyse	Konfliktorientierung
Problemstudie	Problemorientierung
Rollenspiel (mit Einrichten)	Handlungsorientierung
Fallstudie	Fallprinzip
Moralisch-politisches Dilemma	Politisch-moralische Urteilsbildung
Planspiel	Zukunftsorientierung

² Wir wissen über alle diese Zusammenhänge sehr wenig. Forschung, die der Strukturlogik des Handelns auf die Spur kommt, gibt es kaum. Das ist keine Schelte der Wissenschaft, sondern ein Hinweis auf die Notwendigkeit solcher Forschungen, die allerdings aus methodischen Gründen gewaltige Ressourcen brauchen.



Die Kontroversorientierung ist für unser Fach ein Kernprinzip, d.h. das Kontroversprinzip muss in allen Methoden und in allen didaktischen Prinzipien erscheinen. Das würde auch für Wirtschafts- und Rechtsdidaktik gelten müssen.

Es macht keinen Lern-Sinn, nur aus Skripten und – bestenfalls – Büchern zu entnehmen, welche Methoden und Verfahren es gibt. Es ist auch eine Überforderung, wenn Studenten im frühen Studium selbst lehren sollen. Ganz anders im späteren Teil des Studiums: Manche Studenten entwickeln für Hausarbeiten oder für das Praktikum in der Schule aufregende Modelle.³ Da ist es dann eine Form kollegialer Bildung, wenn sie auch mit ihren Kommilitonen diese Werke durchführen und reflektieren.

Die Lehre in der Hochschule ist eine eigene Sorte Praxis, die professionellen Ansprüchen an die Lehre genügen muss: Die Predigt muss praktiziert und nicht gehalten werden. Wegen der weithin sozialisierten Lerner und wegen des inhaltlichen Schwerpunkts der Universität kann die Erfahrung mit dieser Lehre nicht die schulische / außerschulische Lehre ersetzen. Die Praxis-Teile in den Schulen müssen ebenfalls von der Universität verantwortet werden, wobei abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer mit theoretischem Interesse sehr hilfreich sein können.

6.2 Lehrerbildung für Referendare

Studienreferendare bzw. Lehramtsanwärter sind in der Schulpraxis verankert und ihnen muss für ihre Praxis geholfen werden. Der Ausgangspunkt für Beratung und Kritik wird also häufig der konkrete Unterricht dieser Referendare sein. Schwierig ist die Beratung, weil – wie oben betont – auch die Person als ganze involviert ist, weil die Bewertung zudem auch noch wichtig für die Zukunft ist und weil die Situation des Referendars eine ziemlich hermetische ist. Nie zuvor (außer in der Grundschule) war er bzw. sie abhängig von so wenigen Ausbildern wie in der Referendarezeit: zwei Fachleiter und ein Seminarleiter sind das gesamte Personal für ihn im Seminar. Es gibt keine Möglichkeit der Wahl, ein Referendar kommt in ein Seminar und dann in Ausbildungsgruppen. Es kommen hinzu die schulischen Betreuer bzw. Bewerber. Je nach Struktur der Ausbildung sind die schulischen Betreuer von Bewertungsfunktionen entlastet oder nicht (was jeweils Vor- und Nachteile hat).

Die Besprechung/Reflexion von Lehrproben/Stunden ist ein heikles Geschäft. Unter Fachleitern ist ein Dauerthema „Wie sag’ ich es meinem Kinde?“, wenn energische Kritik als notwendig gesehen wird. Unter Referendaren ist es sicher ein Dauerthema, als wie ver-

letzend und ungerecht Fachleiterinnen und Fachleiter erlebt werden. Am leichtesten geht alles, wenn eine Referendarin nach der Stunde im Besprechungsraum als erstes ruft: „Frau Reinhardt, ich hoffe, Sie können mir sagen, warum das nicht gelaufen ist.“ Dann kann man mit Hilfe der Mitschrift ihr vielleicht zeigen, dass sie selbst ihre tolle Planung durch einen falschen Impuls (der halt so passiert ist) konterkariert hat. Solche Souveränität von Lernenden ist aber nicht selbstverständlich.

Die Möglichkeit der Katastrophe ist aus den gen. strukturellen Gründen im Referendariat am größten von allen Phasen der Lehrerbildung. Ich selbst habe jahrelang in einer Gruppe mit Freundinnen und Freunden an Supervision (privat organisiert und bezahlt) teilgenommen – es war für mich häufig verblüffend und erhellend zu hören und zu sehen, wie extrem schwierig die kommunikative Seite dieses Geschäfts ist.

Während in der Universität die Theoretisierung durch die Eigenart der Institution ganz selbstverständlich institutionalisiert und legitimiert ist, ist sie im Referendariat schwerer zu verwirklichen. Die Fachdidaktik und auch die Allgemeindidaktik stehen ständig auf dem Prüfstand der praktischen Verwertbarkeit und müssen deshalb die Theoretisierung an praktische Handlungsprobleme andocken. (Meine „Politik-Didaktik“ von 2005 versucht diesen Zugang über Handlungsprobleme und Unterrichtsbeispiele.)

6.3 Lehrerbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerfortbildung in der Form einzelner Veranstaltungen ist sicher die „harmloseste“ Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer haben sich für ein Thema erklärt und besuchen einen Lernort meist außerhalb ihrer Schulen. Sie haben – vergleichsweise – Muße und können sich auf die Veranstaltung konzentrieren. Die Situation ist wie geschaffen für Aha-Erlebnisse mit weitreichenden Folgen für den Unterricht, aber auch für Lockerheit und Vergänglichkeit der Eindrücke. Insgesamt ist diese Möglichkeit sicher attraktiv für beide Seiten, die Lernenden und die Lehrenden (wobei wegen des Expertenstatus der Teilnehmer die Asymmetrie geringer sein kann als in der Universität und im Studienseminar).

Ein anderes Kaliber hat die Lehrerweiterbildung, bei der in einem umfangreichen Studium eine Fakultas erworben wird. Die Motive zur Teilnahme können sehr unterschiedlich sein: In den Studiengängen nach der Wende in den östlichen Bundesländern gab es Lehrerinnen und Lehrer, deren Berufstätigkeit von einem weiteren Fach abhing, weil z.B. Russisch nicht mehr in dem früheren Umfang gebraucht wurde. Andere Teilnehmer – so mein Eindruck – hatten immer schon offeneren Unterricht machen wollen und suchten solche Anregungen jetzt im Fach des Demokratie-Lernens.

3 In Halle haben wir inzwischen eine ganze Serie von u. a. Planspielen oder Fallstudien, die von Studenten entwickelt und ausprobiert worden sind – s. Didaktischer Koffer.



Schließlich gab es auch Teilnehmer, die nach Jahren des Unterrichts zurück an die Universität wollten und auch die fachliche Herausforderung suchten. Ob die unterschiedlichen Motive einen Unterschied für das Studieren und für den Studienerfolg ergaben weiß ich nicht.

Auf jeden Fall ist ein weiterbildendes Studium mit allen Anforderungen für den Abschluss sehr anstrengend, da es neben der nur wenig reduzierten Berufstätigkeit abläuft. Komplikationen wie familiäre Probleme oder Krankheiten sind häufiger als bei jungen Studenten. Auch ist es nicht immer einfach, als „gestandener“ Lehrer von teils jungen Assistenten lernen zu sollen (umgekehrt gesehen ist das auch nicht einfach).

In der Lehrerweiterbildung ist es nach meinem Eindruck unerlässlich, dass der Fachdidaktiker glaubwürdig durch Erfahrung ist. Lehrer „riechen“ nach drei Sätzen über Unterricht, ob der Redende nur über Unterricht redet, oder ob er Erfahrungen verarbeitet. Wissen ohne Können ist kein Professionswissen, sondern nur Wissen über Können, aber nicht Wissen aus und mit Können.

7. Fazit: Gelingende Lehrerbildung verknüpft Theorie und Praxis

Der Kern des Lehrerberufs ist das Unterrichten, wozu auch Erziehen, Beraten, Diagnostizieren und Bewerten gehören. Nur analytisch lassen sich allgemeine (fächerübergreifende) Probleme der Lehrerrolle (ihre Konfliktstruktur) und besondere (fachspezifische) Anforderungen an das Lehrerhandeln unterscheiden, aber nicht praktisch. Sowohl Strukturtheorie als auch fachdidaktisch konkretisierte Kompetenztheorie tragen zum Konzept von Professionalisierung bei.

Professionelles Lehrerhandeln umfasst Wissen, Können und Reflexion. Die Modi beziehen sich aufeinander, gehen aber nicht ineinander auf: Wissen ersetzt

nicht Können, Können ist nicht immer bewusst, eingespieltes Wissen und Können bedürfen der Reflexion für Veränderungen.

Kern der Lehrerbildung ist die theoretische und praktische (Aus-)Bildung für den Beruf. Die unterschiedlichen Phasen verwirklichen die Schwerpunkte Wissen, Können und Reflexion in unterschiedlicher Mischung, dürfen aber keine der Perspektiven aus dem Blick verlieren. Diese eigentümliche Inter-Disziplinarität stellt an die Institutionen und die Handelnden aufregende und komplizierende Anforderungen für Organisation und Kompetenz.

Fachdidaktiker müssen die Vermittlung von Theorie und Praxis selbst verkörpern. Für ihre Stellung in der Universität mögen empirische Forschungen mit Drittmitteln (von denen hier gar nicht die Rede war) prestigeträchtiger sein, aber ihre singuläre Stellung neben den Kollegen in den Fachdisziplinen verschafft ihnen ihr Professionsbezug. Deshalb müssen Fachdidaktiker in ihrer Biografie das Wechselspiel von Theorie und Praxis selbst vollzogen haben. Die beiden Staatsprüfungen weisen dies nach, gefolgt von schulischer oder außerschulischer Bildungspraxis und wissenschaftlicher Arbeit (Promotion und Veröffentlichungen).

Auch Allgemein-Didaktiker bzw. Schulpädagogen müssen die Vermittlung von Theorie und Praxis verkörpern und nicht nur bereden. Das fördert die Glaubwürdigkeit in der Lehre (besonders in der Lehrerweiterbildung) und den Realitätssinn für die Forschung.

Gelingende Lehrerbildung verlangt andere Karrieren als die der nur theoretisch und empirisch arbeitenden Wissenschaftler, nämlich den Wechsel von praktischem und theoretischem Arbeiten oder ihr Nebeneinander. Dafür aber brauchten wir institutionell vorgezeichnete Wege, denn bisher hängt der Gang zwischen Hochschule und Schule und zurück zu häufig vom privaten Engagement ab und findet deshalb eher zufällig und zu selten statt.

Literatur

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469-520.

Didaktischer Koffer (laufend): im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung Halle. <http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer> (Unterrichtsreihen).

Grammes, Tilman (1994) Der Anspruch der Politikdidaktik, Allgemeine Didaktik zu sein. In: Meyer, Meiner; Plöger, Wilfried (Hg.). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, S. 165-183.

Helsper, Werner (2007) Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 567-579.

May, Michael (2007) Dilemma-Methode. In: Reinhardt; Richter, Hg. 2007, S. 49-53.

Meyer, Hilbert (1987) Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt: Scriptor. (viele folgende Auflagen)

Oevermann, Ulrich (2008) Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten, Hg. Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 55-77.

Reinhardt, Sibylle (1967) Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. In: Gesellschaft – Staat - Erziehung, H. 1, S. 48-54 (unter meinem Mädchennamen Sibylle Schneider). Abdruck in Lenhart, Volker, Hg. 1972. Demokratisierung der Schule. Frankfurt, S. 93-102.

Dies. (1971) Schülermitverantwortung (SMV) – Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim: Beltz. (gemeinsam mit Antonius Holtmann)

Dies. (1972) Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt: Athenäum.

Dies. (1976) Wie politisch darf der „Politik“-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B8/76 vom 21.02.1976, S. 25-35.

Dies. (1978) Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 515-531.

Dies. (1995) Die Profession des Politiklehrers. In: Gegenwartskunde, H. 1, S. 45-57. Dazu eine Replik von Gotthard Breit in H. 3, S. 359-361 und meine Replik in H. 3, S. 361-363.

Dies. (2002) Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle, Hg. Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, S. 43-52.

Dies. (2005) Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2. Auflage 2007.

Dies.; Richter, Dagmar, Hg. (2007) Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Werner-Bentke, Frank (2009): Lehrerausbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen. Eine Deutungsmusteranalyse vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte. Manuskript

Bettina Zurstrassen

Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen?

Abstract

Die Erwartungen, die mit einer kompetenzorientierten Lehrerbildung verbunden werden, sind ausgesprochen hoch, teilweise euphorisch. Beim Rezipieren der Literatur entsteht der Eindruck einer blühenden Zukunft der Lehrerbildung. Ist aber die Hinwendung zu einer an Kompetenzen und Standards ausgerichteten, outputorientierten Lehrerbildung der Königsweg aus der Misere im Bildungssystem? Zweifel sind meines Erachtens angebracht. Im Aufsatz werden unter Bezugnahme auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Fächer drei Thesen diskutiert, die im Kontext der Debatte um Kompetenzen und Standards oft als Legitimation angeführt werden: 1. Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung, 2. Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“ und 3. Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts.

Competence-oriented teacher's training in social science subjects: blooming landscapes in social science teacher's training of tomorrow?

The expectations which are associated with a competence-oriented teacher's training are extremely high, partly euphoric. When absorbing the literature the impression is gained of a blooming future for teacher's training. Is however the devotion to a teacher's training which is oriented to competences and standards and output-oriented the best way out of the misery in the education system? Doubts are reasonable here in my opinion. Three theses are discussed in the essay by referring to teacher's training for social science subjects, which are often mentioned as legitimation in the context of the debate concerning competences and standards: 1. External monitoring procedures within the framework of the output control improve the quality of teacher's training, 2. Competence-orientation is a „successful research strategy“ and 3. Competence-oriented teacher's training leads to an improvement in quality of the school lessons.

Inhalt

1. Die Ausbildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung
2. These 1: Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung
 - 2.1 Fehlender Konsens über Lehrerkompetenzen
 - 2.2 Fehlende empirische Messinstrumente zur Überprüfung der Lehrerkompetenz in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung
3. These 2: Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“
 - 3.1 Fachdidaktisches Wissen und Lehrerkompetenz
 - 3.2 Fachfremder Unterricht versus fachgerechter Unterricht
 - 3.3 Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden
4. These 3: Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts

Literatur

Keywords:

Kompetenzen, Standards, Deprofessionalisierung, Akkreditierung

1. Die Ausbildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung

Als Weg aus der Bildungsmisere in Deutschland wird von der Bildungspolitik, nicht erst seit der PISA-Studie, aber durch sie forciert, analog zum Schulsystem eine outputgesteuerte Ausrichtung der Lehrerbildung anvisiert, die sich an Kompetenzen und Standards orientiert. Für die einzelnen Unterrichtsfächer hat die Kultusministerkonferenz am 16. Oktober 2008 fachspezifische Kompetenzprofile und inhaltliche Standards verabschiedet. Das Fachprofil für die sozialwissenschaftlichen Fächer lautet:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken. Sie

- beherrschen grundlegendes, strukturiertes Wissen in den genannten Disziplinen und sind mit zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen vertraut,
- können grundlegende politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, Theorien und Methoden erläutern, vergleichen, anwenden und beurteilen,



- können politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konfliktlagen beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysieren,
- können Wege zur rationalen politischen, sozialen und ökonomischen Urteilsbildung aufzeigen und eigene Urteile begründet fällen,
- beherrschen elementare sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie Ansätze interdisziplinärer Arbeit,
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Orientierungswissen über Konzepte, Methoden und Befunde zur Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung,
- können Ziele, Konzepte, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren,
- können lernbedeutsame politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme identifizieren, ihre Bedeutung für die Lernenden und die Gesellschaft einschätzen, geeignete sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ermitteln und alternative Problemlösungen beurteilen,
- können exemplarisch fachliche Lehr- und Lernprozesse schüler- und problemorientiert diagnostizieren, analysieren, auch für heterogene Lerngruppen planen und arrangieren sowie Unterrichtsversuche im Fach evaluieren,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fachunterricht und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach“ (KMK 2008, 36).

Die Erwartungen, die mit einer kompetenzorientierten Lehrerbildung verbunden werden, sind ausgesprochen hoch, teilweise euphorisch. Beim Rezipieren der Literatur entsteht der Eindruck einer blühenden Zukunft der Lehrerbildung. Ist aber die Hinwendung zu einer an Kompetenzen und Standards ausgerichteten outputorientierten Lehrerbildung der Königsweg aus der Misere im Bildungssystem? Zweifel sind meines Erachtens angebracht. Im Aufsatz werden unter Bezugnahme auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Fächer drei Thesen diskutiert und auf ihren Realitätsgehalt überprüft, die im Kontext der Debatte um Kompetenzen und Standards oft als Legitimation angeführt werden:

1. Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung.
2. Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“.
3. Kompetenzorientierte Lehrerausbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts.

Bevor auf diese Legitimationsansätze eingegangen wird, soll zunächst der Kompetenzbegriff geklärt werden. Mit der von der Bildungspolitik forcierten Umorientierung auf ein am Output ausgerichtetes Bildungssystem wird ein Konzept eingeführt, für das in der Wissenschaft noch nicht einmal eine einheitliche Begrifflichkeit vorliegt, die aber notwendig ist, um zu validen Ergebnissen in den Analysen zu kommen (Maag Merki 2007, 17). Während Katharina Maag Merki die Kompetenzen den Standards unterordnet, verwendet die KMK ein Konzept, bei dem die Kompetenzen den Standards übergeordnet werden (Maag Merki 2005, 12; KMK 2004). Eine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit der einzelnen Studien und eine international, vergleichende empirische Evaluation der Reformen auf dem anvisierten, utopisch anmutenden, einheitlichen europäischen Bildungsmarkt (Bologna Reform) sind jedoch ohne einen solchen Ansatz nicht realisierbar. Manche Autoren vertreten mittlerweile die Position, dass der Kompetenzbegriff selbst ein Problem darstellt, weil er unspezifisch, allumfassend und damit inhaltslos sei (vgl. Klieme und Hartig 2008, 14). Im vorliegenden Artikel wird der Auslegung der KMK gefolgt, die sich in den deutschsprachigen Ländern in der Kompetenz- und Standarddebatte mittlerweile durchgesetzt hat. Kompetenzen sind berufsbezogene Fähigkeiten einer Lehrerin und eines Lehrers, die im Verlauf der Ausbildung und der beruflichen Laufbahn erworben werden. Eine Konkretisierung finden Kompetenzen in Form von Standards, die den Maßstab für den Ausbildungsgrad von Kompetenzen bilden. Diese Definition des Begriffs „Kompetenzen“ orientiert sich an der Definition des Schweizer Bildungsforschers Jürgen Oelkers (vgl. 2004, 2), sie wurde aber um den Aspekt des Kompetenzerwerbs während der beruflichen Laufbahn erweitert, um zu verdeutlichen, dass der Kompetenzerwerb mit der Ablegung der Lehrereksamina nicht abgeschlossen ist.

2. These 1: Externe Monitoringverfahren im Rahmen der Outputsteuerung verbessern die Qualität der Lehrerbildung

Während bisher die staatliche Steuerung des Bildungssystems durch Input-Vorgaben, wie zum Beispiel durch die Prüfungsordnungen für das Staatsexamen, erfolgt ist, soll in Zukunft durch die Entwicklung und Festlegung von Kompetenzen und Standards der Output vorgegeben werden. Der „Soll-Operator“, der kennzeichnend für die klassische Lernzielformulierung ist, wird durch eine Ist-Formulierung ersetzt und damit das Lernergebnis definiert. Das ist zunächst aber nur eine semantische Übung und im Grundsatz nichts Neues, denn auch bei den operationalisierten Lernzielen wird seit den 1970er Jahren der Output definiert, indem der Lernprozess und Lernerfolg durch eine beobachtbare Verhaltensänderung (z.B. im Hinblick auf die inhaltliche Argumentation oder auf eine Erweite-



rung bzw. Vertiefung der Methodenkompetenz) aufgezeigt wird (vgl. Geiger 1974, 18). Mit den „Soll-Operatoren“ wird jedoch der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernprozesse nicht nach der Gleichung „Input gleich Output“ erfolgen. Es wird berücksichtigt, dass Lernprozesse zu einem erheblichen Teil auch konstruktiv verlaufen und von daher eine lernerorientierte Planungsoffenheit des Seminars notwendig ist.

Als zentrales Unterscheidungskriterium wird angeführt, dass die Standards und über sie die Kompetenzen einer externen Evaluation durch standardbasierte Verfahren (Tests, Beobachtungen, Befragungen) zugänglich sein müssten (Maag Merki 2007, 20, Sander 2005, 45). Erst durch eine Rückkoppelung der empirisch validen Ergebnisse aus dem externen Monitoringverfahren an die Ausbildungsinstitution, werde nach Maag Merki ein outputorientiertes Steuerungsverfahren initiiert (2007, 18).

Durch den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung könnten positive Effekte auf die Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Fächern ausgehen, wenn die lehrerbildenden Institutionen tatsächlich einer Qualitätskontrolle unterzogen würden. Die Lehramtsausbildung ist an vielen sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten ein Nebengeschäft. Negative Äußerungen über die Lehrerbildung und Studierende des Lehramts sind im Bereich der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung keine Seltenheit (Schlösser 2008, 53). Lehramtsstudierende werden oft als „cash cows“ mitgenommen, d.h., die staatlichen Mittel und Studiengebühren übersteigen die Kosten. Der Nachrangigkeit der Lehrerbildung gegenüber den Einfachmastern (früher Diplomstudierenden) könnte durch eine elaborierte Profilbildung entgegengewirkt werden (Hiligius und Rinkens 2008, 104; Timmerhaus 2001, 115). Als „Institutionenstandards“ könnten Kompetenzen und Standards wirken, wenn die lehrerbildenden Fakultäten und Universitäten sich durch regelmäßige Überprüfungen für die Qualität der Lehrerbildung verantworten müssten. Das ist um so wichtiger, weil durch die Modularisierung der Lehrerbildung an vielen Universitäten zwar spezifische Module für das Lehramtsstudium angeboten werden, aber die Tendenz besteht, dass sich, ähnlich wie in den USA, die Hochschulprofessoren zunehmend aus der Lehrerbildung herausziehen, um fachwissenschaftlich-akademische Seminare durchzuführen, und geringer qualifizierte Dozenten Seminare für Lehramter übernehmen (Mintrop 2006, 113).

Ein outputorientiertes Steuerungsverfahren setzt voraus, dass im Rahmen eines Monitoringverfahrens die Erfüllung der Outputvorgaben überprüft und das Ergebnis den Ausbildungsinstitutionen rückgekoppelt wird (Maag Merki 2007, 18). Eine externe, empirisch valide, vergleichende Evaluation der Qualität der

Lehrerbildung an den Hochschulen erfolgt derzeit allerdings nicht.¹

Die Steuerung der Lehrerbildung, Winter spricht von einer „Pseudo-Entstaatlichung der gestuften Lehrerstudiengänge“ (2007, 13), erfolgt derzeit durch den Einsatz von drei Gestaltungsinstrumenten, mit denen die Ministerien Einfluss auf die Konzeption und Organisation der Lehrerbildung nehmen (Winter 2007, 11–13).

1. Auf der Ebene des Abschlusses, weil der Masterstudiengang nur mit einer Äquivalenzbescheinigung als Erstes Staatsexamen anerkannt wird und damit für die Absolventen die verfassungsmäßige Garantie greift, ihre Ausbildung abschließen zu können.

Auf der Ebene der Studiengestaltung ergeben sich zwei Gestaltungsspielräume für die Ministerien:

2. In der curricularen Konzeption durch die Vorgaben der inhaltlichen Standards für die einzelnen Unterrichtsfächer, deren Einhaltung von den Kultusministerien kontrolliert werden soll.
3. Beim Akkreditierungsverfahren, dessen positiver Ausgang zumeist die Voraussetzung für die staatliche Genehmigung bzw. Weiterführung eines Studienganges ist.

Die Einflussnahme der Länder bei Akkreditierungsverfahren ist im Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren festgelegt. Es soll sicherstellen, dass die Vertreter der Ministerien beim Akkreditierungsverfahren erheblichen Einfluss nehmen können (KMK 2004). Die Effektivität des Akkreditierungsverfahrens als Instrument der Qualitätssteuerung ist allerdings äußerst zweifelhaft.

Exemplarisch soll diese Problematik am Beispiel der insgesamt erfolgreich verlaufenen Akkreditierung des „Master of Education“ an der Ruhr-Universität Bochum skizziert werden. Die Akkreditierung, die von der „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen“ (AQAS) durchgeführt wurde, erfolgte auf der Grundlage eines Berichtes (Modulbeschreibungen, Ausstattung, Lehrangebot etc.),

1 In Nordrhein-Westfalen soll auf der Grundlage des Artikels § 52,3 LPO NRW ein kooperatives Evaluationskonzept erarbeitet werden. Die Evaluation nach den Rahmenvorgaben für die „Entwicklung von Kerncurricula“ soll zum Beispiel durch die vergleichende Auswertung von Prüfungsergebnissen an verschiedenen Hochschulen erfolgen (MSW NRW, 2004, 7). Wenn aber als Indikator für die Qualitätsmessung die Prüfungsnoten herangezogen werden, muss kritisch eingewendet werden, dass Noten nur wenig über die reale Ausbildungsqualität aussagen. Außerdem ist der Indikator „Noten“ ein weiterer Faktor, der die Inflation guter Examensnoten fördert.



einer Begehung sowie einer Befragung von Lehrenden und Studierenden. Überprüft wurde vornehmlich die Qualität und der innovative Zuschnitt des Studienprogramms. Entsprechend technizistisch fielen die Auflagen aus. Fächerübergreifend wurde zum Beispiel die Auflage erteilt, in den Modulbeschreibungen kompetenzorientierte Ziele auszuweisen und die Prüfungsformen variationsreicher zu gestalten. Diese Auflagen müssen dokumentiert und bis zum 30. September 2009 schriftlich bei AQAS angezeigt werden. Um die Akkreditierung des Studiengangs nicht zu gefährden, werden kompetenzorientierte Modulbeschreibungen aufgestellt, die jedoch insbesondere bei den fachdidaktischen Modulen kein fachspezifisches Profil ausweisen. Exemplarisch soll das kurz aufgezeigt werden. Der Standard „Fachliches Lernen planen und gestalten“ wird in einem Modulhandbuch wie folgt ausgeführt:

„Standard 4: „Fachliches Lernen planen und gestalten“

Ausgebildete Lehrkräfte

- 4.1 verfügen über Erfahrungen in der didaktischen Reduktion, der Elementarisierung, der Veranschaulichung, der Akzentuierung, der Problematisierung und der Versprachlichung komplexer und abstrakter (...) Sachverhalte.
- 4.2 haben Erfahrungen im Planen und Gestalten strukturierter (...) Unterrichtseinheiten mit angemessenem fachlichem Niveau, die auf Kumulativität und Langfristigkeit hin angelegt sind.
- 4.3 sind geübt in der Planung und Gestaltung von (...) Unterrichtsstunden mit verschiedenen Kompetenzbereichen (Breite) und allen Anforderungsbereichen (Tiefe).
- 4.4 haben Erfahrungen im Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Projekte, Stationenlernen, Freiarbeit etc.).“

Der Leser, die Leserin wird bemerkt haben, dass in die Auslassungen unter 4.1–4.4 nahezu jedes beliebige Unterrichtsfach eingefügt werden kann. Dieser Standard ist dem Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Biologie-Lehramt“ an der Universität Koblenz-Landau vom 28. April 2007 entnommen worden (Fischer 2007, 4). Ähnliche Formulierungen finden sich fachübergreifend auch in anderen Modulhandbüchern. Die Ursache für die geringe Fachspezifik liegt nicht im Unvermögen der Autoren, sondern ist eine strategische Entscheidung, um eine ständige Neuauflage der Modulhandbücher zu umgehen. Als Grundlage für qualitätsvergleichende Evaluationsprojekte, sind die Modulhandbücher damit aber substanzlos. Nun kann man einwenden, dass in der ursprünglichen Konzeption das Akkreditierungsverfahren systematisch von der Evaluation der Studiengänge getrennt war. In der Akkreditierungspraxis hat sich der Fokus allerdings

verlagert. Nicht die Analyse der Studierbarkeit auf der Grundlage der eingereichten Strukturdaten steht primär im Blickpunkt der Gutachter, sondern die Qualität des Studienprogramms (Baumgart, Wittpoth 2007, 110). Das Defizit der derzeitigen Akkreditierungspraxis ist, dass die Qualitätsanalyse sich weitgehend auf die formale bzw. inhaltlich programmatische Ebene beschränkt, wobei die Überprüfung, ob die strukturellen Voraussetzungen zur Umsetzung der Studienprogramme erfüllt werden, oft eine untergeordnete Rolle spielt (Ebd.). Die in Akkreditierungsverfahren viel diskutierte Frage, ob die „Standards“ des Faches erfüllt werden und welche Kompetenzen den Studierenden vermittelt werden bzw. werden sollen (Ebd.), kann in Akkreditierungsverfahren derzeit wissenschaftlich fundiert nicht überprüft werden. Das liegt darin begründet, dass zwei fundamentale Aspekte nicht geklärt sind: Erstens, es ist nicht definiert, über welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollen. Zweitens, es ist offen, welchen Kompetenzstand die Studierenden erreichen müssen und wie dieser empirisch erfasst werden kann. Auf beide Aspekte wird im Folgenden vertiefend eingegangen.

2.1 Fehlender Konsens über Lehrerkompetenzen

Mit dem Beschluss der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ hat die Kultusministerkonferenz ein erstes Kompetenzmodell für die Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Fächern vorgelegt. Bereits die Verständigung auf diesen Kanon von Lehrerspezifischen Kompetenzen und Standards für die sozialwissenschaftlichen Fächer hat sich als äußerst schwierig erwiesen, weil mit ihm ein fachspezifischer Richtungsstreit verbunden war. Die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für das Fach Sozialkunde/Politik/Wirtschaft belegen, dass noch ein erheblicher Diskussionsbedarf besteht, um ein fachspezifisches Lehrerkompetenzmodell herauszuarbeiten. Es wird in den ländergemeinsamen Anforderungen vom „Kern“ des Faches gesprochen und von „elementaren Methoden und Arbeitstechniken“, aber aus politisch-strategisch, konsensuellen Gründen findet keine Konkretisierung statt (KMK 2008, 36-37). Es werden Inhaltsbereiche aufgezählt, aber der lernpsychologische, inhaltliche und methodische Zusammenhang bleibt ungeklärt, weshalb das Problem der Stoffauswahl weiterhin besteht (vgl. Kammertöns 2008, 77). Die ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung stellen einen Minimalkonsens dar. Um vergleichende Qualitätsanalysen in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung zu ermöglichen, muss zunächst das Spezifische des Faches herausgearbeitet werden. Auf dieser Grundlage könnten dann Kompetenzbereiche definiert werden (Ebd.).



Der KMK-Beschluss ist vor allem ein politisches Papier, denn wie wissenschaftlich Lehrerspezifische Kompetenzen ermittelt und welche Standards erreicht werden sollen, ist noch ungeklärt (Darling-Hammond 2002, 70). Ein programmatisches Papier über Lehrerkompetenzen hat die Europäische Kommission aufgestellt, die jedoch nicht konkret auf die Unterrichtskompetenzen bezogen sind, sondern auf den Qualifikationsstatus von Lehrern fokussieren (European Commission 2005). Den Diskussionsstand fasst Choram-Smith zusammen: [E]verybody likes teacher quality and wants more of it. The problem is there is no consensus about what it is" (Cochran-Smith, 2005 S. 6; hierzu auch Kräler 2008, 169). Die Zahl der Kompetenzen und Standards, die in einem Kompetenzmodell für Lehrer definiert werden können, ist nahezu grenzenlos. Während in England ein Lehrer, dem der Status eines „Qualified teachers“ zuerkannt wird, die Beherrschung von 42 Standards (= Kompetenzen) nachweisen muss (Buchberger und Buchberger, 2002), sollen Lehrerinnen oder Lehrer für das Fach Wirtschaft an Haupt- und Realschulen in Rheinland-Pfalz mit ihrem Zweitfach insgesamt 130 Kompetenzen erwerben (vgl. Beck 2006, 44). Bei derart komplexen Anforderungen, die bereits an Lehrer gestellt werden, die gerade ihre Ausbildung absolviert haben, wird das Scheitern zum Normalfall. Definiert man jedoch nur wenige Kompetenzen, kann es zu einer Verengung und zu einer Simplifikation des Leitbildes des Lehrerberufes kommen. Beck wendet zudem ein, dass selbst die Beherrschung der Einzelkompetenzen noch keine Gewähr für erfolgreiches Lehrerhandeln sei, da noch immer ungeklärt sei, auf welche Weise und mit welchen Anteilen Kompetenzen eine konkrete erfolgreiche Lehrerhandlung hervorrufen. Er spricht daher, nicht ohne Süffisanz, von der Notwendigkeit in der Lehrerbildung eine „handlungsspezifische metakognitive »Kompetenzkombinationskompetenz«“ zu vermitteln (Beck 2006, 45). Ein grundsätzliches Modell von Lehrerkompetenzen, mit dem die Wirkungsfaktoren der Lehrerbildung systematisch erfasst werden und das die zentralen abhängigen Variablen im Detail modelliert fehlt jedoch bisher (vgl. Blömecke 2007, 17).

Die Problematik, dass sich in einem Kompetenzmodell ein unrealistisches „Lehrerbild“ reflektiert, ist groß. So wird in den 2004 von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ unter der dritten Kompetenz Folgendes ausgeführt: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln“ (KMK 2004, Bildungswissenschaften, 7) und Klaus Beck kommentiert dies wie folgt: „Da kann man den Absolventinnen und Absolventen nur gratulieren und sie hinter vorgehaltener Hand bitten, dieses Wissen und seine Quelle preiszugeben. Tatsächlich befänden sie sich damit schon deutlich jenseits

des aktuellen Forschungsstandes“ (Beck 2006, 46). Die Orientierung am realistisch Machbaren darf jedoch nicht zu einer Verengung auf Kompetenzen führen, die empirisch messbar sind. Manche Kompetenzen werden in den Kompetenzmodellen ausgewiesen, zum Beispiel die diagnostische Kompetenz, bei welcher der fachdidaktische Forschungsstand noch wenig elaboriert ausfällt, die aber von Lehrern, wenn auch wissenschaftlich wenig fundiert, geleistet werden muss und wird. Die Korrektur einer Klassenarbeit, das Brainstorming zu Beginn einer Unterrichtseinheit etc. sind diagnostische Instrumente, mit deren Einsatz Lehrer Erkenntnisse über den Leistungsstand einer Lerngruppe oder eines Schülers gewinnen können. Die Kompetenzanforderungen an Lehrer gehen weit über das hinaus, was wir in der Lehrerbildung wissenschaftlich fundiert vermitteln und empirisch, valide zu überprüfen in der Lage sind.

2.2 Fehlende empirische Messinstrumente zur Überprüfung der Lehrerkompetenz in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung

Differenzen gibt es zunächst im Hinblick auf die Anforderungen der empirischen Messbarkeit der aufgeführten Kompetenzen und Standards. Weinert, auf dessen Definition in der Literatur oft Bezug genommen wird, betont den Aspekt des Motivationalen. Kompetenzen sind:

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.).

Volitionale, motivationale und soziale Handlungsorientierungen entziehen sich jedoch weitgehend der empirischen Messbarkeit, weshalb andere Autoren für die Definition von Kompetenzen und Standards eine striktere empirische Validität einfordern. Ein solches Vorgehen evoziert jedoch ein sehr reduziertes, utilitaristisch-technizistisches Verständnis von Lehrerbildung, da pädagogische und normative Kompetenzen bestenfalls einen nachrangigen Status erhalten. Diese Verengung wird jedoch von der deutschen Bildungspolitik – zumindest offiziell – nicht angestrebt. In der sogenannten „Klieme-Expertise“ – die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt – bezieht sich die Autorengruppe auf die Weinert-Definition (BMBF 2007, 72).

Ein „enger“ Kompetenzbegriff ist mit den zentralen, normativ ausgerichteten Bildungszielen der sozialwissenschaftlichen Bildung unvereinbar, weil die Erziehung zur politischen Mündigkeit, zur Demokratie- und ökonomischen Handlungskompetenz, wie auch



immer die Begriffe im Einzelnen ausgelegt werden, ein konstituierendes Element des Faches sind. Diese Bildungsziele sind das spezifische Charakteristikum der sozial- und geisteswissenschaftlichen Bildung, aber auch der Bildungswissenschaften.² Bei einer Abkehr von den normativen Leitideen würde die sozialwissenschaftliche Bildung einen erheblichen Substanzverlust erleiden und es wäre fraglich, ob man dann noch von „politischer Bildung“ sprechen könnte. Die Frage nach der objektiven Messbarkeit von Verhaltenslernzielen war auch Gegenstand in der politikdidaktischen Lernziel-Diskussion der 1970er Jahre. Sie wurde damals negativ beschieden (Geiger 1974, 19).

Welche Instrumente zur Messung von Kompetenzen werden in der fachdidaktischen und pädagogischen Unterrichtsforschung gegenwärtig angewendet? Wie ist die Qualität der Messergebnisse einzuschätzen?

Insgesamt geht die Bildungswissenschaft in der realen Forschungspraxis deutlich pragmatischere und kleinschrittigere Wege als es die vollmundigen Verheißungen von testbasierten Standardinstrumenten zur Messung von Lehrerkompetenzen versprechen. Hinsichtlich der Entwicklung von empirischen Verfahren zur Kompetenzmessung ist die Bildungswissenschaft nicht deutlich weiter als die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Pauschalurteile wie „Zum Sorgenkind der universitären Lehrerbildung gehören aber weiterhin die Fachdidaktiken. Wir brauchen eine forschende Fachdidaktik ...“, so Terhart in einem Interview mit Jeanette Otto in „Die Zeit“, können daher als bildungspolitische Rhetorik gedeutet werden (Otto 2008). Die seit den 1950er Jahren bestehenden fachdidaktischen Forschungsaktivitäten im Bereich der politikdidaktischen, empirischen Unterrichtsforschung werden ignoriert.

Die vorliegenden qualitativen Studien aus den Bildungswissenschaften weisen, ähnlich wie in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, geringe Fallzahlen auf, haben einen entsprechend explorativen Charakter und die methodischen Instrumente zur Datenerhebung sind äußerst zeit-, arbeits- und ressourcenintensiv (Blömeke 2007, 18, Arnold 2006, 274). Zur Überprüfung des Kompetenzniveaus werden derzeit vor allem vier methodische Verfahren eingesetzt:

- Ein Großteil der quantitativen, empirischen Untersuchungen, die sich mit dem Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung befassen, basiert methodisch auf Selbsteinschätzungen von Studierenden (Abs 2007,

2 In den Standards für die Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften wird unter Kompetenz „5“ aufgeführt, „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln ...“ (Kultusministerkonferenz, 2004, 9). Diese Kompetenz entzieht sich jedoch nicht nur der empirischen Messbarkeit, sondern enthält auch im Hinblick auf ihre Auslegung erhebliches Konfliktpotential.

67 ff.; Rauin und Meier 2007, 104; Arnold 2006, 275 ff.),

- Vereinzelt werden die Selbsteinschätzungen mit Fremdbeurteilungen kontrastiert, wie beim Rebholz-Projekt an der Universität Koblenz-Landau (Rebholz-Projekt 2004).
 - Zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs der Studierenden bzw. Referendare werden wissenschaftlich geplante Beobachtungen durchgeführt, die jedoch sehr ressourcenintensiv sind.
- Relativ selten werden testbasierte Verfahren eingesetzt, da bisher nur wenige elaborierte Messinstrumente entwickelt worden sind.

Die Einwände gegen die eingesetzten Erhebungsmethoden sind vielfältig und können an dieser Stelle nur äußerst kurz skizziert werden: Über den objektiven Kompetenzerwerb geben die erhobenen Daten sowohl bei der Selbsteinschätzung als auch bei der Fremdeinschätzung des Kompetenzstands durch einen Mentor etc. keine Auskunft. Es ist bei der Selbsteinschätzung fraglich, ob Studierende beurteilen können, welcher Kompetenzstandard notwendig ist, um den schulischen Alltag zu bewältigen, der oft als Referenzmaßstab angelegt wird. Selbst wenn eine indikatorenbezogene Formulierungen von Niveaustufen zur Überprüfung des Erreichens oder Nicht-Ereichens der Standards vorliegen würde, ist nicht gewährleistet, dass der Studierende seinen Kompetenzstand richtig diagnostiziert und dann auch angibt. Bei der Fremdbeurteilung besteht zudem noch das Problem, dass die Ergebnisse verzerrt werden durch Phänomene wie den Pygmalioneffekt, den Halo-Effekt oder den Matthäuseffekt.³

Die empirischen Probleme bei der Durchführung von wissenschaftlichen Beobachtungen sind in der qualitativen Sozialforschung intensiv diskutiert worden und können hier nur grob umrissen werden, z.B. die Auswahl und Operationalisierung der Beobachtungskriterien, die Protokollierung der Beobachtung, die Gewährleistung einer möglichst hohen Durchführungsobjektivität, das Problem der Beeinflussung des sozialen Geschehens durch den Beobachter und die

3 Pygmalion-Effekt: Bezeichnung für die Beziehung zwischen den Erwartungen eines Lehrenden und den Leistungen eines Schülers. Der Lehrende erwartet aufgrund guter Leistungen auch in Zukunft gute Leistungen bzw. aufgrund schlechter Leistungen auch in Zukunft schlechte Leistungen. Die Leistungserwartung des Lehrenden trägt dazu bei, dass die Leistungen entsprechend ausfallen. Halo-Effekt (auch Hof-Effekt): Eine herausragende positive oder auch negative Eigenschaft einer Person wird herausgegriffen und generalisiert. Es kommt daher zu Verzerrung bei der Kompetenzeinstufung. Matthäus-Effekt: Der Begriff wurde von Robert Merton geprägt und besagt, dass ein angesehener Wissenschaftler für eine wissenschaftliche Leistung mehr Ansehen gewinnt als ein weniger angesehener Wissenschaftler (Fuchs u.a., 1988, 487).

Interpretation der aufgezeichneten Beobachtungen (vgl. Diekmann 2008, 47 und 560-569).

Bei der Testkonstruktion zur Messung des Kompetenzniveaus in der Lehrerbildung ergeben sich nach Blömeke folgende Probleme (2007, 19):

- erstens bei der Itemfindung, da sowohl die Festlegung des Inhaltsgebietes als auch die Kompetenzauswahl schwierig sei,
- zweitens seien Kompetenz- und Wissenstests auf akademischem Niveau deutlich zeitintensiver als auf der Schulebene und
- drittens sei es schwierig, mit herkömmlichen paper-and-pencil-Tests den Gegenstand zu erfassen.

Es liegen meines Erachtens im Bereich der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung keine so grundlegenden, empirisch-methodischen Innovationen vor, die Anlass zum Optimismus geben, dass die empirischen Messprobleme, die in der Lernziel-Forschung der 1970er Jahre diskutiert wurden, heute gelöst werden können.

Insgesamt besteht zudem auch noch Uneinigkeit über den Referenzrahmen, der bei der Messung von Lehrerkompetenz bei Studierenden angelegt werden soll. So schlägt Arnold vor (Arnold 2006, 275), den Kompetenzerwerb von Studierenden anhand von Aufgaben zu überprüfen, die den realen Handlungsanforderungen des späteren Berufsfeldes entsprechen. Sie berücksichtigt jedoch nicht, dass in der universitären Lehrerbildungsphase nicht die „Unterrichtskompetenz“ das Ausbildungsziel ist (KMK 2008, 3), sondern der Erwerb unterrichtsrelevanter fachwissenschaftlicher, didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie-, Analyse-, Forschungs- und Reflexionskompetenz. Die Items, die bei der Kompetenzmessung Anwendung finden, müssen also kongruent mit den anvisierten Kompetenzziele und -standards in der jeweiligen Ausbildungsphase sein.

Abschließend ist zu konstatieren, dass bisher kein Messinstrumentarium vorliegt, mit dem professions-spezifische Kompetenzen in der Lehrerbildung empirisch valide gemessen werden können. Das gilt nicht nur für pädagogische und soziale, sondern auch für kognitive Kompetenzen, wenn man über das Abfragen von deklarativem Wissen hinausgeht (Kraler 2008, 173). Es handelt sich bei der Outputsteuerung um ein politisches Programm, das wissenschaftlich nur bedingt umsetzbar ist, denn die hohen Standards der empirischen Überprüfbarkeit einer outputorientierten Lehrerbildung können zurzeit selbst von den Verfechtern nicht erfüllt werden (Beck 2006, 44-45). Die Schlussfolgerung, die Specht im Hinblick auf die Implementierung von Bildungsstandards im Schulsystem zieht, dürfte auch für die universitäre Lehrerbildung gelten:

„(...) wie leicht das Wort von der Input- zur Output-Orientierung von den Lippen geht, wie schwierig aber dieser Paradigmawechsel einzulösen ist, wenn wir vom Reich der Ideen und Konzepte in die Niederungen der Ebene kommen. (...) Das Idealmodell outputorientierter Steuerung (...) hat seinen kritischen Punkt, aber auch gleichzeitig seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden sollen“ (2006, 31 ff.).

3. These 2: Kompetenzorientierung ist eine „erfolgreiche Forschungsstrategie“

Die empirische Datenbasis über die Lehrerausbildung und deren Wirksamkeit ist äußerst spärlich (Terhart 2002, 4 f.; Oser 2004, 186; Blömeke 2004, 60), ein Missstand, den auch die Baumert-Kommission reklamiert. Im Bericht der Baumert-Kommission über die Lehrerbildung in NRW wird von einem „sträflich vernachlässigten Gebiet der empirischen Bildungsforschung“ gesprochen (Bericht der Baumert Kommission 2007, 13). Dieser Missstand besteht auch in der fachdidaktischen Forschung zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die sozialwissenschaftlichen Unterricht.

Die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zum Professionswissen von Lehrern in der sozialwissenschaftlichen Bildung zeichnen zum Teil ein düsteres Bild von der Unterrichtskompetenz der Lehrenden, denen es oft nicht gelingt, politische Lernprozesse zu gestalten und Schüler zu politischer Urteilskompetenz zu befähigen (Grammes 1997/2007; Breit, Harms 1990; Sander 2001; Klee 2008, 233 ff.). Einzuwenden gegen diesen Befund ist allerdings, dass zum einen bisher kein empirisches Erhebungsinstrument vorliegt, mit dem die politische Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler gemessen werden kann. Zum anderen weist die empirische Datenlage zur Professionsforschung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken erhebliche Forschungslücken auf, zuweilen wird von einem Forschungsdesiderat gesprochen. Ein Großteil der Untersuchungen sind Einzelfallstudien, die zumeist qualitativ ausgerichtet sind und einen explorativen Charakter haben. Dennoch, durch die Kompetenzdebatte wurde die empirische Unterrichtsforschung aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt.⁴ Kraler bezeichnet die Kompetenzorientierung als „erfolgreiche Forschungsstrategie“ (2008, 154). Das Forschungsdesign vieler aktueller Studien ähnelt jedoch den Untersuchungen zur empirischen Unterrichtsforschung aus den 1970er Jahren.

4 Des Weiteren fehlt in der Fachdidaktik „eine Kultur der abwägenden Unterrichtsreportage“ (Grammes, 2007, 41; hierzu auch: Henkenborg, Kuhn, 1998, 12). Zuweilen wird eine überkritische Beobachterperspektive eingenommen, einzelne Unterrichtssequenzen werden als „absurdes Theater“ überzeichnet und pauschal zu einem Bild von „dem“ Unterricht“ verallgemeinert (vgl. Grammes, 2007, 41-42).



Ob sich die Kompetenzorientierung als „erfolgreiche Forschungsstrategie“ erweisen wird, ist zu einem erheblichen Grad abhängig von den finanziellen und personellen Ressourcen für sozialwissenschaftliche, fachdidaktische Forschung. Vom Geldsegen für fachdidaktische Unterrichtsforschung haben in den letzten Jahren vor allem die Mint-Fächer (Naturwissenschaften/Technik) und die Hauptfächer (Deutsch, Englisch) profitiert. Nachfolgend werden für den Bereich der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung zwei empirische Forschungsprojekte skizziert, die nur im Rahmen größerer, drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte umsetzbar sind.

3.1 Fachdidaktisches Wissen und Lehrkompetenz

Fachdidaktische Theorien haben bei der alltagsdidaktischen Konzeption von Unterricht kaum Relevanz (Harms und Breit 1991, 94; Klee 2008, 233). Klee konstatiert, ausgehend von seiner qualitativen Studie zum Politikbewusstsein von Lehrkräften, dass es trotz des „kategorialen Ansatzes“ als Instrument der Inhaltswahl und der Fokussierung auf politische Urteilsbildung als einer zentralen, fachdidaktischen Instrumentalisierung nicht gelungen sei, einer Entpolitisierung politischer Bildung entgegenzuwirken. Die sinnstiftende Vermittlung dieser Inhalte, so Klee, sei in der didaktischen Ausbildung gescheitert (Klee 2008, 248).⁵ Er spricht damit einen wunden Punkt an. Wieso gelingt es in der Ausbildung nicht, angehen-

den Lehrern die Relevanz und den Anwendungsbezug fachdidaktischer Theorien als Instrument der Unterrichtskonzeption und Reflexion aufzuzeigen? Klees Fazit bedarf im Hinblick auf seine Untersuchungsgruppe einer Differenzierung. Vier der sechs Interviewpartner sind seit 26 bis 32 Jahren im Schuldienst, ein Lehrer mit einer vierjährigen Berufserfahrung unterrichtet fachfremd (Klee 2008, 141). Die Studie ist daher wenig aussagekräftig im Hinblick auf die aktuelle Lehrerbildung. Sie zeigt eher auf, dass die von Harms und Breit 1989–1990 diagnostizierte Distanz zu fachdidaktischen Theorien innerhalb der Profession der Lehrenden in der sozialwissenschaftlichen Bildung weiterhin besteht (1990, 91–92). Neue fachdidaktische Ansätze und weiterführende Ausdifferenzierungen werden in der Schulpraxis nicht wahrgenommen. Nicht der „kategoriale Ansatz“ ist gescheitert, sondern die Etablierung fachdidaktischer Theorien als Instrument der Unterrichtsplanung und -reflexion bei den Lehrkräften. Eine hohe Korrelation des mathematischen fachdidaktischen Wissens mit der Qualität des Unterrichts und dem Lernerfolg der Schüler hat die COACTIV-Studie für das Fach Mathematik ermittelt. Fachdidaktisches Wissen wirkt sich positiv auf das Ausmaß kognitiver Aktivierung der Schüler und die individuelle Unterstützung im Unterricht aus (COACTIV, 2–3). Der Transfer der Studie auf die Lehrerbildung für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer ist methodisch problematisch, aber die Ergebnisse der COACTIV-Studie können als Anregung für eine ähnlich gelagerte Studie in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken aufgegriffen werden.

Viele Daten machen jedoch noch keinen guten Unterricht. Insbesondere die Fachdidaktik muss sich der Aufgabe stellen, wie sie die neuen Erkenntnisse bei Lehrern handlungswirksam macht. Warum können Lehrerinnen und Lehrer fachdidaktische Theorien oft nicht fruchtbar in die Unterrichtsarbeit einbringen?

Einen Erklärungsansatz liefert die „Cognitive Load Theory“, wonach die unterkomplexe Wissensverwendung bei (angehenden) Lehrern in erster Linie mit der Überlastung des Reflexionsvermögens im Moment des Handelns begründet ist (Czerwenka 2004, 30). Der Handlungsdruck und die ausdifferenzierten Aufgaben im Unterricht (Stoffvermittlung, Unterrichtsorganisation, pädagogisches Reagieren auf Unterrichtsstörungen etc.) reduzieren demnach die Handlungsalternativen auf erlebte Verhaltensmuster („Notfallreaktionen“) oder auf die Reflexionsstufe subjektiver Theorien (Ebd., Blömeke 2006, 196). Die analytische Durchdringung fachdidaktischer Theorien in der universitären Lehrerbildung ist dringend geboten, um nicht einem theoriefeindlichen Standpunkt das Wort zu reden, aber die Theorien müssen mit episodischen Elementen (Handlungssituationen) angereichert werden, um dauerhaft Eingang in das Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern

5 Klee plädiert für eine Abkehr vom kategorialen Ansatz und der Politischen Urteilsbildung als Prinzip und tritt für eine fachdidaktische Orientierung am „Politikbewusstsein“ ein, welches „ein subjektorientiertes, individuell beförderndes Verständnis von Politikdidaktik“ eröffnen soll (Klee, 2008, 250). Die Erforschung und Integration subjektiver fachdidaktischer Theorien von Lehrern ist lernpsychologisch sinnvoll, aber problematisch erscheint die geforderte Abkehr vom Prinzip der politischen Urteilsfähigkeit als grundlegende fachdidaktische Instrumentalisierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht und die Abkehr vom kategorialen Paradigma, das im Übrigen von der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik als Instrument der Inhaltswahl auch nicht verabsolutiert wird (Weber, 2001, 17). Es ist gerade die vermeintliche Beliebigkeit fachdidaktischer Theorieanwendung, der Inhaltswahl und der Zielorientierung der sozialwissenschaftlichen Bildung in der Schulpraxis, die die Unterrichtsqualität beeinträchtigen. Der kategoriale Ansatz ist ein Instrument für eine fachlich, systematisch-begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten, dessen Anwendung einer Entpolitisierung und Sozialpädagogisierung des Faches entgegenwirkt. Das didaktische Prinzip der Schülerorientierung steht dem nicht entgegen, wenn man es nicht im Sinne von „vermeintlichen Schülerinteressen“ auslegt, sondern als Prinzip, bei dem bei der Unterrichtsarbeit der kognitive, moralisch-ethische und emotional-soziale Entwicklungsstand der Schülergruppe berücksichtigt wird. Henkenborg und Krieger (2005, 31) betonen außerdem die lernpsychologische Funktion von Kategorien, weil sie zu den „kognitiven Werkzeugen“ zählen würden, die strukturelles Lernen ermöglichen, das Lernende befähige, Wissen zu ordnen, zu transformieren, zu erweitern und anzuwenden.

zu finden (Czerwenka 2004, 24). Eine Handlungssituation, die im sozialwissenschaftlichen Unterricht oft vorkommt, soll beispielhaft beschrieben werden: Die Schüler haben zu einem gesellschaftlichen Problem in Form einer Textarbeit Pro- und Contra-Argumente erarbeitet. In einer anschließenden Diskussion führen die Schüler jedoch nur die Argumente an, die ihnen bereits vor der Unterrichtsstunde bekannt waren. Die bei der Problemdefinition in der Eingangsphase erwähnten Argumente werden in sprachlich abgewandelter Form immer wieder eingebracht. Die anderen Argumente werden nicht berücksichtigt, obwohl der Lehrer interveniert und nachfragt. Die Positionen der Schüler verfestigen sich schnell und Gegenargumente werden nicht wahrgenommen. Im Seminar müssten dann die möglichen Ursachen und methodischen Handlungsalternativen diskutiert werden, damit die Studierenden während der Lehramtsausbildung bereits didaktisch reflektierte Handlungsstrategien entwickeln können, die sie in der Schulpraxis entlasten. Das Explizieren und didaktische Aufbereiten fachspezifischer Handlungssituationen, die fachspezifische Lernschwierigkeiten des Faches aufzeigen, zum Beispiel die beschriebenen Defizite bei der Analyse von Schülerbeiträgen im sozialwissenschaftlichen Unterricht (Grammes 1998, 299), ist Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik.⁶ Sie ist ein Beitrag zur dringend notwendigen Profilbildung des Faches.

3.2 Fachfremder Unterricht versus fachgerechter Unterricht

Im alltäglichen Politikunterricht bleibt oft unklar, welche Bildungsidee dem Fach zu Grunde liegt (Henkenborg 1999, 16 f.; Klee 2008, 248). Damit wird ein zentrales Dilemma der sozialwissenschaftlichen Bildung an Schulen aufgezeigt, der das Image des „Lalufaches“ anhaftet. Im Schuljahr 2007/08 lag in Nordrhein-Westfalen der Anteil des Unterrichts im Fach Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I, der von Lehrern ohne eine entsprechende Lehrbefähigung erteilt wurde, bei 77,1 Prozent (Amtliche Schuldaten

NRW 2007/08, 86).⁷ Politik gilt als das Unterrichtsfach, das unterrichten kann, wer täglich die Nachrichten sieht. Der hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in der sozialwissenschaftlichen Bildung ist ein Indiz dafür, dass die spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften, welche Fakultas für sozialwissenschaftliche Fächer haben, nicht deutlich genug definiert sind und in der Öffentlichkeit nicht ausreichend kommuniziert werden. Obwohl sich das Problem des fachfremden Unterrichts nach den „Amtlichen Schuldaten des Landes Nordrhein-Westfalen“ in keinem Unterrichtsfach so virulent stellt wie für die sozialwissenschaftliche Bildung, wissen wir nicht, welche fachdidaktischen Theorien und fachspezifische Methoden Lehrende in der sozialwissenschaftlichen Bildung mit bzw. ohne eine entsprechende Lehrbefugnis kennen und vertreten, welche Fachkompetenz sie aufweisen und welche Auswirkungen fachfremder Unterricht auf den Lernerfolg der Schüler hat. Im deutschsprachigen Raum liegen bisher keine empirisch vergleichenden Untersuchungen über die Auswirkungen fachfremd bzw. fachgerecht erteilten Unterrichts vor (Terhart 2007, 44, Fußnote 4). Internationale Studien belegen nach Terhart, dass Lehrkräfte, die regulär ausgebildet worden sind und die Lehrbefugnis für das unterrichtete Fach aufweisen können, größere Erfolge bei ihren Schülern erzielen als andere Lehrergruppen (Ebd.).

Es besteht insgesamt die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf die empirische Lehr-Lernforschung eine Verengung der fachdidaktischen Forschung erfolgt. Zum einen gerät die fachdidaktische Theorieentwicklung ins Hintertreffen. Zum anderen muss die Curriculumforschung in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken wieder intensiviert werden, womit ich bei einem dritten Forschungsthema bin.

3.3 Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden

Im KMK-Beschluss zu den „Ländergemeinsamen Anforderungen“ wird für die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung ein äußerst umfangreicher Stoffkatalog formuliert, der den unterschiedlichen Konzeptionen der sozialwissenschaftlichen Bildung in den einzelnen Bundesländern gerecht wird (KMK 2008, 36-37). Die Inhaltsauswahl verdeutlicht, dass die Kultusministerkonferenz ein integratives Fachkonzept vertritt. Der „Kern“ des Faches muss von den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikwissenschaftlern in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaftlern jedoch noch expliziert werden. Das gilt sowohl für die lehramtsrelevanten Sozialtheorien und Fachbegrifflichkeiten als auch für die fachspezifischen, empirischen Methoden.

6 Als Orientierungsrahmen für das Explizieren spezifischer Handlungssituationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht eignen sich die von Sander herausgearbeiteten „Fallen“, die beschreiben, woran politisches Lernen scheitert. Er unterscheidet folgende „Fallen“: Wissensfalle: Das Verschwinden des Politischen durch eine Anhäufung von Einzelinformationen. Kontextfalle: Das Politische verschwindet hinter den Sachinformationen zu bestimmten Problemen und Themen. Moralfalle: Die oberflächliche und gesinnungsethische Reduktion politischer Bildung, mit der Folge, dass politisches Handeln nicht mehr hinterfragt wird. Meinungsfall: Das Austauschen von Meinungen, ohne etwas Neues gelernt zu haben. Stofffalle: Unterricht ist nicht problem- und schülerorientiert, sondern orientiert sich an Stoffkatalogen und Inhaltsanforderungen (Sander, 2001, 52).

7 In den „Amtlichen Schuldaten“ anderer Bundesländer wird der Anteil des Unterrichts von Lehrpersonen ohne eine entsprechende Lehrbefähigung zumeist nicht aufgeführt.

„Politikdidaktisch angelegte, empirische Unterrichtsanalysen offenbaren, dass es Lehrern oft nicht gelingt, im Unterricht den sozialwissenschaftlichen Kern aus einem Unterrichtsgegenstand herauszuarbeiten. Grammes zeigt auf, dass Politiklehrende „den Gehalt der Themen und Deutungen der Lernenden nicht ausschöpfen, sondern diesen entgegen der eigenen Intention entpolitisieren“ (1998, 299). Diese Befunde könnten auf Defizite in der Unterrichtsmoderation zurückgeführt werden. Es stellt sich aber auch die Frage, ob nicht auch Defizite in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Analyse- und Forschungsmethoden vorliegen, zum Beispiel im Bereich hermeneutischer Methoden. Während in der Lehrerausbildung für die Fächer Chemie, Physik oder Geschichte Experimente und Forschungsmethoden eine zentrale Rolle sowohl in der fachwissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Lehrerausbildung zukommt, durchlaufen Studierende für das sozialwissenschaftliche Lehramt an vielen Universitäten nur eine stark reduzierte Methodenausbildung im Bereich der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. Stattdessen besteht offenbar eine Dominanz von „Referatsseminaren“ in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Das Referat soll hier nicht als Musterbeispiel schlechter universitärer Lehre dargestellt werden. Das eigenständige Erschließen, Aufbereiten und Präsentieren eines fachwissenschaftlichen Inhalts ist eine zentrale Fähigkeit, die im Hochschulstudium erworben werden muss. Das Problem stellt vielmehr die Einseitigkeit der Lehr- und Lernformen dar, die in der universitären Lehre in den Seminaren eingesetzt werden. Die Defizite in der universitären Lehre, die Dominanz von Lehrarrangements, die stark passiv-rezeptiv verlaufen, hat kürzlich der Wissenschaftsrat massiv kritisiert. Er empfiehlt als Instrument zur Qualitätsverbesserung der universitären Lehre die Förderung von Lehr-Lernforschungsprojekten, um aktives Lernen in der Hochschulausbildung zu ermöglichen (Wissenschaftsrat 2008, S. 8).

In einem Abstimmungsprozess müssen Lehrende der Methodensektion mit den Fachdidaktikern explizieren, welche Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht und für die didaktische Unterrichtsreflexion „elementar“ sind und diese müssen curricular in der Studienordnung verankert werden.⁸ Methoden der empirischen Sozialforschung gehören für Lehrende sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer in vierfacher Hinsicht zum professionellen Handwerkszeug:

- Gegenstand und als Forschungs- sowie Analyse- methode im sozialwissenschaftlichen Unterricht,

8 In der Zeitschrift *Gegenwartskunde* wurde seit 1983 (Heft 3/83) eine Reihe zu Methoden der empirischen Sozialforschung veröffentlicht.

- als Instrument der fachlichen Erschließung von Unterrichtsgegenständen für den Lehrer,
- als Instrument der kritischen Analyse von Unterrichtsmaterialien für den Lehrer,
- sowie als Instrument zur Evaluation und Reflexion des sozialwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne des „forschenden Praktikers“, d.h. sie müssen über eine forschungsmethodische Kompetenz verfügen, die Lehramtsstudierenden nach Blömeke aber oft fehlt (2007, 4).

In der universitären Lehrerbildung muss in den fachdidaktischen und in den fachwissenschaftlichen Seminaren der Anwendungsbezug der Forschungs- und Analysemethoden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht aufgezeigt und eingeübt werden. Meine These ist, dass eine Veränderung der Lernkultur in der universitären Lehrerbildung, die stärker auf Lehr-Lernforschung ausgerichtet ist, positive Effekte auf den Schulunterricht hat. Die Dominanz des lehrerzentrierten Schulunterrichts führe ich auch darauf zurück, dass Lehrer die an der Universität erfahrene Sozialisation in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Unterricht fortsetzen und somit tradieren.

4. These 3: Kompetenzorientierte Lehrerbildung führt zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts

Die in der These formulierte, positive Korrelation von der Qualität der Lehrerbildung mit dem Bildungserfolg der Schüler, ist methodisch äußerst problematisch, weil Bildungsprozesse durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, zum Beispiel durch den familiären Bildungshintergrund oder durch die persönlichen Lernvoraussetzungen und -motivationen. In der bildungspolitischen Debatte ist diese These aber von zentraler Bedeutung bei der Legitimation der Outputorientierung als bildungspolitischem Steuerungsinstrument. Führt die Outputorientierung im Bildungssystem tatsächlich zu einer Qualitätssteigerung des Schulunterrichts? Hinter dem Konzept der Outputorientierung steht das politische Bestreben, das Bildungssystem einer marktorientierten Effizienzdoktrin zu unterwerfen. Der in der Betriebswissenschaft seit langem propagierte „Lean Production-Ansatz“, der mittlerweile auch als „Lean-Administration“ in der Verwaltung Eingang gefunden hat, soll nun offensichtlich seine Fortsetzung in „Lean-Education“ finden.

Die Bildungsreformen seit den frühen 1990er Jahren in den USA dienen als Vorbild. Die starke Orientierung an der Bildungspolitik in den USA erfolgt, obwohl sie bei der PISA-Studie 2006 mit dem 29. Rang von Teilnehmerstaaten vorlieb nehmen musste und im Vergleich der 40 Teilnehmerstaaten, die sich auch 2003 an der PISA-Studie beteiligt haben, von Rang 22 auf 24 abgerutscht ist (Der Spiegel 2007, „Die Pisa-Studie

im Detail“). Erstaunlicherweise wird jedoch nicht die Frage aufgeworfen, inwieweit das negative Abschneiden des amerikanischen Schulsystems bei der PISA-Studie 2006 nicht auch eine Auswirkung der Deregulierung und Outputorientierung der Lehrerausbildung und des Schulsystems ist. Die Negativentwicklungen im Bereich der Lehrerausbildung und Lehrprofession im US-Bildungssystem zeichnen sich mittlerweile auch im öffentlichen Schulsystem in Deutschland ab. Das sind im Einzelnen:

- ein Attraktivitätsverlust des Berufes, da die Möglichkeiten, pädagogisch zu arbeiten, zunehmend in den Hintergrund treten,
- die Abwanderung qualifizierter Lehrkräfte in die freie Wirtschaft, weil die regelmäßigen Lernkontrollen auch von den Lehrkräften als psychisch belastend empfunden werden,
- eine hohe Fluktuation der Lehrkräfte, denn gut 50% der neu eingestellten Lehrkräfte in den USA sind nach 5 Jahren nicht mehr im Lehrerberuf tätig,
- eine Neudefinition des Lehrerberufes als „Anlern-Tätigkeit“, weil durch die von den Schulbuchverlagen entwickelten Testmaterialien für den Unterricht die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden vorgegeben werden,
- es werden zunehmend Professionsfremde als Lehrer eingestellt
- die Fokussierung des Unterrichts auf prüfungsrelevante Unterrichtsfächer, was zu einem Statusverlust der geistes- und sozialwissenschaftlichen Bildung geführt hat (Mintrop 2006, 94, 102 f.).⁹

Statt einer Professionalisierung des Lehrerberufes besteht die Gefahr, dass durch die Outputorientierung eine Deprofessionalisierung initiiert wird. Das gilt

9 Zur Lage in Deutschland siehe auch den Artikel von Christine Bern-Oberdörfer aus „Die Tagespost“, in: <http://www.teachers-news.net/artikel/nachrichten/bildungspolitik/007884.php> (Zugriff: 3.9.2008).

auch in Deutschland. Im Februar 2009 hat sich die amtierende Bildungsministerin Annette Schavan an die Unternehmen gewandt: „Ich fordere alle Unternehmen auf, ihre Top-Mitarbeiter für den Schulunterricht freizustellen“, sagte Schavan der „Bild“-Zeitung. Ingenieure aus der freien Wirtschaft könnten demnach zwei Stunden pro Woche Physik unterrichten oder Mathe. Ein Austausch würde „sinnvolle Impulse für die Schüler bringen“ (zit. nach: Menke, Trenkamp 2009). Dieser Vorschlag verdeutlicht, dass der Deregulierungs-Ansatz auch in Deutschland Befürworterinnen und Befürworter hat. Der Deregulierungs-Ansatz in der Lehrerbildung wird in den USA vor allem von konservativen Kräften, politisch von den Republikanern verfolgt, die eine spezielle Lehrerausbildung in Schools of Education als überflüssig bewerten. Sie gehen stattdessen vom Konzept des „geborenen Lehrers“ aus. Ansonsten sollen auf dem Lehrermarktwirtschaftlichen Kräften walten. Die Professionalisierer dagegen verweisen auf die hohe Korrelation von Schülerleistungen im Fach Mathematik und bei der Lesekompetenz mit der Qualität der Lehrerbildung (Mintrop 2006, 102, Terhart 2002, 10–13).

Abschließend ist festzuhalten, dass von der Kompetenzorientierung einerseits interessante Forschungsimpulse ausgegangen sind, die das Potential haben, Lehrerbildung wissenschaftlich stärker zu fundieren und zu professionalisieren. Die Kompetenzmodelle für den Lehrerberuf können in der Gesellschaft ein Bewusstsein für die komplexen Anforderungen des Lehrerberufs schaffen. Andererseits besteht die Gefahr, dass durch die methodischen Begrenzungen bei der Entwicklung von validen Testitems zur Messung des Outputs der universitären Lehrerausbildung (und der Schülerleistungen) eine Beschränkung auf Performanzstandards erfolgt und damit das Berufsbild des Lehrers simplifiziert wird. Anstelle der blühenden Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung kann dann eine Verödung stattfinden, weil Lehrerbildung als überflüssig gewertet wird.

Literatur

- Abs, Hermann. 2007. Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Wissinger, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 63-102.
- Arnold, Eva. 2007. Was können Studierende am Ende ihres Studiums? Selbstschätzung von Kompetenzen im Rahmen von Absolventenbefragungen. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 275-291.
- Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz, Susanne. 2008. Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.
- Baumgart, Franzjörg; Wittpoth, Jürgen. 2007. Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen. In: <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft35/beitrag12.pdf> (Zugriff: 23.01.2009).
- Beck, Klaus (2006) Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung?. In: Wirtschaft und Erziehen. Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen(VLW), Heft 2, 44-54.
- Blömeke, Sigrid. 2004. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Dies.; Peter Reinhold; Tulodziecki, Gerhard u.a., Hg. Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 64-91.
- Blömeke, Sigrid. 2006. „Fast Fish – Looser Fish“: Internationale-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter, Hg. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 189-213.
- Blömeke, Sigrid. 2007. Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 13-36.
- Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter, 2008. Hg. Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden.
- Buchberger, Friedrich; Buchberger, Irina. 2003. Europäische Lehrerbildung: Zwischen Finnland und England. In: http://www.wissenschaftsforum-saar.de/veranstaltungen/2003-02-24/2003-02-24-lehrerbildung_europa.pdf (Zugriff: 14.08.2008).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMWF], Hg. 2007. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin. (Erstauflage 2003)
- COACTIV. Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. In: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.htm> (Zugriff: 23.2.2009).
- Cochran-Smith, Marilyn. The New Teacher Education: For Better or for Worse? In: Educational Research, 34 (7), 3-17.
- Czerwenka, Klaus. 2004. Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: Büttner, Gerhard; Sauter, Friedrich; Schneider, Wolfgang, Hg. Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich, 17-32.
- Darling-Hammond, Linda: Standards für den Lehrerberuf, 2007. Probleme und Streitfragen. In: Terhart, Erwald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards (Zugriff 24.09.2007).
- Der Spiegel: Die PISA-Studie im Detail. In: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,521201,00.html> (Zugriff: 25.08.2008).
- Diekmann, Andreas. 2008. Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- European Commission: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. In: http://etuce.homestead.com/news/june2005/principles_en.pdf (Zugriff: 25.09.2008).
- Fischer, Eberhard; Sinsch, Ulrich; Killmann, Dorothee. 2007. Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Biologie – Lehramt“ an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz vom 27. April 2007. In: <http://www.uni-koblenz-landau.de/verwaltung/abt-3/dokumente/modul-ko-biologie.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- Geiger, Wolfgang. 1974. Lernziele und politischer Unterricht – Über die Grenzen der Lernzielorientierung. In: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung. Heft 1/74, 17-34.
- Grammes, Tilman. 2007. Interpretative Fachunterrichtsforschung. In: Reinhardt, Volker. Hg. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 4. Forschung und Bedingungen. Baltmannsweiler, 39-49.



- Grammes, Tilman, 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen.
- Harms, Hermann; Breit, Gotthard. 1990. Zur Situation des Unterrichtsfach Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: BpB, Hg. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn, 13-167.
- Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner. 1998. Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte. In: dieselben, Hg. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, 9-32.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett. 2005. Deutungs- lernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung. Lernen – Wege zu einer neuen Theorie? Heft 1/2005, 30-42.
- Koch, Hans Konrad. 2006. „Erwartungen der Bildungspolitik“. Beitrag zur Tagung „Zur Lage der Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 20.01.2006. In: Erziehungswissenschaft, Heft 33, 14-24.
- Kammertöns, Annette. 2008. Stellungnahme zu den von der KMK vorgelegten ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Politisches Lernen, Heft 3-4/08, 74-80.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes. 2008. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Herman, Hg. Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. Wiesbaden, 11-29.
- KMK: Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. v. 15.10.2004. In: <http://www.kmk.org/doc/publ/laendakk.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Zugriff: 30.08.2007).
- KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008, in: http://www.kmk.org/doc/publ/BS-Lb-inhaltlAnforderungen_16-10-08_idF_08-12-08.pdf (Zugriff: 18.12.2008).
- Kraler, Christian. 2008. Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael, Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 151-180.
- Kraler, Christian; Schratz, Michael. 2008. Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München.
- Krol, Gerd Jan; Loerwald, Dirk; Zoerner, Andreas. 2007. Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 103, Heft 03/2007, 442-457.
- Maag Merki, Katharina. 2007. Bildungsstandards – Konzepte und Begrifflichkeit. In: Peter Labudde, Hg. Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern, 17–25.
- Menke, Birger; Trenkam, Oliver: Sondereinsatz an Schulen. Arbeitgeber kritisieren Schavans Aushilfeslehrer-Idee. In: „Spiegel-Online vom 23.2.2009, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,609334,00.html>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) Vom 27. März 2003 zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006. In: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/LPO.pdf> (Zugriff: 22.01.2008).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben vom 28.05.2004, in: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/Kerncurricula.pdf> (Zugriff: 12.12.2008).
- Mintrop, Heinrich. 2006. Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse – Neue Ansätze der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika im Zuge der Standard-Bewegung. In: Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter, Hg. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 117–127.
- Moegling, Klaus: Kompetenzen, Standards und Indikatoren in der zweiten Phase der Lehrerbildung – defi-

- nitorische und konzeptionelle Grundlagen. In: <http://www.klausmoegling.de/mr-download/kompetenzorientierung.pdf> (Zugriff: 01.09.2008).
- Oelkers, Jürgen. 2007. Bildungsstandards im Gymnasium – Ein neues Problem? In: Peter Labudde. Hg. Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern, 27-36.
- Oelkers, Jürgen. 2004. Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung, Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Philipps-Universität Marburg. In: http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/164_MarburgLAB.pdf.
- Otto, Jeanette. 2008. Lehrer. »Das Problem ist der Beruf, nicht das Studium«, Interview mit Ewald Terhart vom 28.02.2008 in „Die Zeit“. In: <http://www.zeit.de/2008/10/C-Lehrer-Interview-Terhart> (Zugriff: 03.09.2008).
- Rauin, Udo; Meiner, Uwe. 2007. Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 103-131.
- Rebholz-Projekt: Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau (Rebholz). In: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Vorstellung_REBHOLZ.pdf (Zugriff: 22.08.2008).
- Sander, Wolfgang. 2001 Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus.
- Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris. 2008. Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael, Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 139-149.
- Schlösser, Hans Jürgen. 2008. Wirtschaftsdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten. In: Unterricht Wirtschaft. Jg. 9, Heft 4/2008, 53-54.
- Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea. 2008. Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael. Hg. Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, 123-137.
- Terhart, Ewald. 2002. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultuskonferenz (2002). In: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standard (Zugriff: 24.9.2007).
- Terhart, Ewald. 2007. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen, Hg. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York, München, 37-62.
- Timmerhaus, Winfried. 2001. Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung. Bestandsaufnahmen, Analysen und Konzeptionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Marburg.
- Weber, Birgit. 2007. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm (Zugriff: 26.09.2007).
- Weinert, Franz E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E., Hg. Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel., 17-31.
- Winter, Martin. 2007. Pisa, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalt. In: Ho-Arbeitsbericht, Heft 2/2007.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. In: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (Zugriff: 03.09.2008).

Anja Besand

12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung

Abstract:

Es gehört zur besonderen Situation des Lehramtsstudiums, dass die Studierenden hier bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über mindestens 12 Jahre Erfahrung mit schulischen Lernprozessen verfügen. Dass sie diese Lernprozesse fast ausschließlich aus der Perspektive der Lernenden und nicht der Perspektive der Lehrenden kennen, hindert sie dabei nicht daran, sich z.T. bereits ausgefeilte Vorstellungen darüber zu bilden, wie solche Lernprozesse sinnvoll zu gestalten sind. Mit fachdidaktischen Theorien haben diese Vorstellungen häufig wenig gemeinsam, obwohl sie je nach fachlichem Gegenstand durchaus differenziert strukturiert sind. In meinem Beitrag möchte ich mich mit diesen Vorstellungen beschäftigen und aufzeigen, wie diese im Rahmen fachdidaktischer Einführungsveranstaltungen fruchtbar gemacht werden könnten.

It belongs to the special situation of teacher studies that students already at the beginning of their training have at least 12 years experience with school learning processes. Even if they know these learning processes almost exclusively from the perspective of pupils and not from the perspective of teachers, it does not prevent them from forming partially sophisticated conceptions how to arrange such learning processes. These conceptions are hardly connected with educational theories, although they differ in structure depending on the topic. In my essay I would like to be concerned with these conceptions and I want to point out, how this could be made useful in the context of educational introduction tutorials.

Inhalt

1. Einführung
2. Biographisches Lernen im Lehramtsstudium
3. Studienmotive und fachliche Orientierung angehende Lehramtsstudierender
4. Biographische Differenzen
5. Zur Reflexion biographischer Vorerfahrungen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen
6. Von der Reflexion über Lehrerbildern zu ersten didaktischen Theorien
- 6.1 Übung 1 oder: „weil wir da immer...“
- 6.2 Übung 2: Auf der Besetzungscouch
- 6.3 Übung 3 oder: „ein guter Lehrer muss nur ...“
- 6.4 Übung 4: Textlektüre *Gruschka*
- 6.5 Übung 5: Die Selbstverständlichkeiten von Schule oder: „das geht aber leider nicht ...“

Literatur

Keywords

Lehramtsstudium, Biographiearbeit, Lehrerbilder, Selbstreflexion

Einführung

In der Diskussion über pädagogische Professionalität (vgl. im Überblick Combe & Helsper 1996; Combe & Kolbe 2004) und fachdidaktische Kompetenz wird immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie einen signifikanten Stellenwert beizumessen (vgl. Bastian & Helsper 2000; Kraul, Marotzki & Schweppe 2002; Reh/Schelle 2000). Eine systematische inhaltliche Argumentation für die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit

der eigenen Biographie im Rahmen des Lehramtsstudiums ist allerdings sowohl auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Diskussion erst in Ansätzen vorhanden. So wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zwar vielfach betont, dass Lehrerinnen und Lehrer die Verstrickung in strukturell bedingte Antinomien des professionellen Handelns hinsichtlich der eigenen Biographie erst reflektieren müssen, um Fehlerpotenziale in ihrer späteren beruflichen Praxis minimieren zu können (vgl. Helsper 2000, 2002), doch wie und an welcher Stelle der Ausbildung dies konkret geschehen soll, bleibt in der hochschuldidaktischen Diskussion bis heute noch immer weitgehend offen (mit Ausnahme vielleicht bei Beck 2000, S.55ff.). In der Politikdidaktik stehen wir vor dem selben Desiderat, hier sprechen sowohl Hafener (1999), Henkenborg (2006) Hoppe (1996) und Reh/Schelle (2000) die Notwendigkeit biographischer Selbstreflexion an; wie dies aussehen kann und wann und in welchem Rahmen dies am sinnvollsten geschehen sollte, bleibt den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aber offensichtlich selbst überlassen. Dabei konnte Schweppe (2001, S. 272) in eindrucksvoller Weise sogar empirisch nachweisen, wie stark die Akzeptanz und Verarbeitung von Studieninhalten gerade in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Lernbereichen durch biographische Vorerfahrungen beeinflusst werden und wie wichtig die Bezugnahme auf, aber auch die Irritation von biographischen Mustern deshalb gerade zu *Beginn* der Ausbildung ist.

Für den hier vorgestellten Beitrag bedeutet dies, dass im Zentrum die beiden Fragen stehen,



- erstens, welche biographischen Muster Lehramtsstudierende im Fach Politik heute üblicherweise mitbringen,
- zweitens aber auch, mit welchen Methoden und Übungen diese Vorstellungen und Muster im Rahmen fachdidaktischer *Einführungsveranstaltungen* zugänglich und reflektierbar gemacht werden können.

2. Biographisches Lernen im Lehramtsstudium

Doch wenden wir uns zunächst noch einmal der grundlegenden Frage zu, warum biographische Reflexionen ausgerechnet im Lehramtsstudium von so entscheidender Bedeutung sein sollen. Ist es nicht vielmehr im Rahmen jeder fachlichen oder auch überfachlichen Ausbildung wichtig, dass die in Ausbildung befindlichen Subjekte ihre biographisch erworbenen berufsfeldspezifischen Vorerfahrungen reflektieren und sich damit die eigenen Motive und Erwartungen zugänglich machen? Einerseits ist dies sicherlich richtig, doch es gehört zur besonderen Situation des Lehramtsstudiums, dass die Studierenden hier bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über mindestens 12 Jahre Erfahrung mit schulischen Lernprozessen verfügen und damit mit dem *Kerngegenstand* ihrer zukünftigen professionellen Tätigkeit bereits sehr *tiefgreifende* und nicht immer positive Erfahrungen gemacht haben. Dass Studierende schulische Lernprozesse in der Regel fast ausschließlich aus der Perspektive der Lernenden und nicht der Perspektive der Lehrenden kennen, hindert sie dabei nicht daran, sich z.T. bereits ausgefeilte Vorstellungen darüber zu bilden, wie solche Lernprozesse sinnvoll zu gestalten sind (vgl. Gruschka 2002, 21f.).

Diese Vorstellungen werden bei Lehramtsstudierenden nun gleich in dreifacher Weise explizit.

- Zum ersten, wie angesprochen, indem sie Einfluss auf ihre Vorstellungen von geglücktem Unterricht nehmen und damit den Kern ihrer didaktischen Vorstellungen gravierend mitbestimmen,
- zum zweiten aber auch, indem sie die Vorstellungen der Studierenden vom *fachlichen Gegenstand*, in unserem Fall also der *Politik, bzw. der Gesellschaft, der Wirtschaft oder des Rechts*, in hohem Maße prägen und
- zum dritten – und auch das darf in dieser Diskussion nicht übersehen werden – indem sie schon vor Beginn der Lehramtsausbildung die Wahl des zukünftigen Fächerschwerpunkts gravierend mit beeinflussen (vgl. Groß 2006, S.80).

Ob also Politik als Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums *überhaupt* gewählt wird und welche Motive hier die eigentlich ausschlaggebenden sind, muss vor allem bei der Gestaltung von Einführungsveranstaltungen, in der die Studierenden an ihr zukünftiges professionelles Aufgabenfeld herangeführt werden, dringend mit berücksichtigt werden. Doch was wissen wir über-

haupt über die biographischen Vorerfahrungen angehender Lehramtsstudierender? Was bringen sie an Vorstellung mit und warum entscheiden sie sich überhaupt für diesen Beruf und dieses spezielle Fach?

3. Studienmotive und fachliche Orientierung angehender Lehramtsstudierender

Betrachtet man die Ergebnisse der vergleichenden Hochschul- und Studierendenforschung oder der sehr speziellen Lehrerforschung wird schnell deutlich, dass heute häufig eher strukturkonservative Motive zur Wahl eines Lehramtsstudiums führen (vgl. Ebtsch/Karschnick 2008). So konnten Udo Rauin und Andreas Gold in einer umfangreich angelegten Längsschnittstudie der Universität Frankfurt a.M. beispielsweise zeigen, dass es – zumindest gemessen an den erreichten Abiturnotendurchschnitten – offenbar nicht die Leistungsstärksten eines Abiturjahrgangs sind, die sich entscheiden ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Vielmehr scheinen Lehramtsstudierende in ihren schulischen Leistungen deutlich schlechter abzuschneiden als ihre Kommilitonen, die in den gleichen Fächern einen Magister- oder Diplomabschluss anstreben. Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium sei deshalb – so zumindest Gold und Rauin – nicht selten mit einer Negativauswahl vergleichbar, weil sich die Bewerberinnen und Bewerber ein reines Fachstudium offenbar nicht zutrauten. Eine nicht unbeträchtlich große Gruppe von etwa 25 Prozent aller Studienanfänger, die im Rahmen der Studie befragt wurden, gaben entsprechen auch an, eigentlich nie Lehrerin oder Lehrer werden zu wollen, und empfanden die Studienwahl nur als Notlösung. Problematisch erscheint auch, dass 27 Prozent der Studierenden sich selbst schlechte Noten gaben, als sie nach sechs Semestern über berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale wie Engagement im Studium, berufliche Motivation und fachliches Wissen Auskunft geben sollten; trotzdem hielten sie allerdings am Berufsziel Lehrer oder Lehrerin fest. Im Rahmen der Längsschnittstudie ließ sich zudem zeigen, dass solche negativen Selbsteinschätzungen des Studienverlaufs häufig auch mit eher hedonistischen Motiven der Studienwahl verbunden waren: wie beispielsweise geringe Anforderungen im Studium, wenig Zeitaufwand, Zeit für andere Interessen. Nicht ganz überraschend zeigte sich aber auch bei Studierenden, die das Studium optimistisch einschätzten und erfolgreich abgeschlossen haben, eine stark pragmatische Orientierung: Der Wunsch, im Studium und im späteren Beruf in der Nähe des Heimatortes bleiben zu können, oder die Hoffnung auf ein überschaubares Studium und einen sicheren, familienfreundlichen Arbeitsplatz lagen im Vergleich mit anderen Motiven bei über 50 Prozent aller Befragten weit oben. „Etwas überspitzt könnte man formulieren, nicht nur 'geborene Erzieher'

drängen ins Lehramt, sondern oft auch Pragmatiker oder Hedonisten“ (Rauin/Gold, 2007, S. 84).

Dass Lehramtsstudierende häufig auf einen eher durchschnittlichen Erfolg im öffentlichen Schulsystem zurückblicken können, ist vor allem dann problematisch, wenn man der Meinung ist, dass für einen anspruchsvollen Beruf wie den der Lehrerin oder des Lehrers nur die notenstärksten Abiturienten wirklich geeignet sind. Andererseits könnten Erfahrungen mit schulischen Misserfolgen für zukünftige Lehrkräfte aber auch als hilfreiche Erfahrungen gedeutet werden, sensibilisieren sie doch - so sollte man zumindest meinen - für den Umgang mit Schwierigkeiten in schulischen Lernprozessen. Bedenklich bleiben aber in jedem Fall die eher niedrige berufliche Motivation und das häufig negative berufliche Selbstkonzept.

Die pädagogische Motivation angehender Lehrerinnen und Lehrer ist allerdings nur ein Aspekt, der für unsere Fragestellung interessant ist, einen anderen wichtigen Aspekt stellt die fachliche Motivation dar, also das Interesse am zu vermittelnden Gegenstand. Und auch wenn Rauin und Gold in diesem Zusammenhang ebenfalls eine eher düstere Interpretation vorschlagen, wären die von ihnen erhobenen Daten grundsätzlich auch in einer anderen Weise interpretierbar. So wäre es beispielsweise durchaus möglich, dass gerade *weil* ein stark ausgeprägtes Interesse am fachlichen Gegenstand vorhanden ist, aber vielleicht die dafür vorgesehenen Abiturnotendurchschnitte nicht erreicht werden konnten, ein Lehramtsstudium in Betracht gezogen worden sein könnte. Heißt es nicht beispielsweise (und durchaus böseartig), dass die verhinderten Künstler letztlich Kunstlehrer werden? Für die zukünftigen Politik/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde-Lehrerinnen und -Lehrer wäre es dementsprechend wichtig zu wissen, welches Interesse sie an politischen oder gesellschaftlichen Fragestellungen haben. Sind sie vielleicht besonders politisch interessiert oder auch engagiert?

Empirisch liegen zu dieser speziell ausgerichteten Frage bislang leider noch sehr wenige Informationen vor, deshalb lohnt sich hier zunächst ein Blick auf einige Studien, die sich in eher allgemeiner Weise mit dieser Fragestellung beschäftigen. Erste aktuelle Hinweise finden sich in diesem Zusammenhang beispielsweise im Kontext einer Umfrage der Wochenzeitung DIE ZEIT, die in Zusammenarbeit mit dem Hochschulinformationssystem HIS im Sommersemester 2008 unter 6000 Studierenden durchgeführt wurde. Doch auch hier zeichnet sich leider kein wirklich erfreuliches Bild, was die politische Engagementbereitschaft von Lehramtsstudierenden betrifft. Denn von allen Fächergruppen erreichen diese auch hier mit die schlechtesten Werte. So geben nur 10,9 Prozent der Lehramtsstudierenden im Rahmen dieser Studie an, sich in Zukunft politisch engagieren zu wollen, während 61,1 Prozent das für sich sogar kategorisch ausschließen (vgl. HIS 2008, S.8).

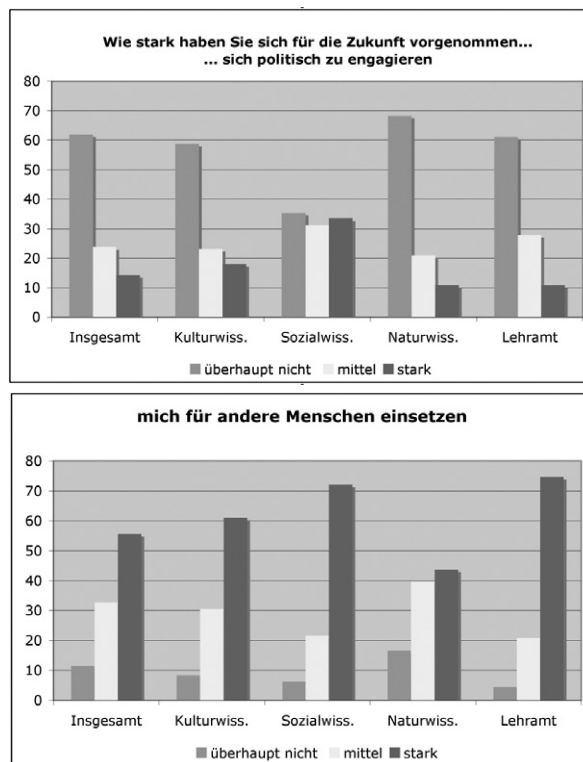


Abb.1 und 2 eigene Berechnung nach HIS 2008

Interessanterweise erreichen die Lehramtsstudierenden aber gleichzeitig mit die höchsten Werte, was die Bereitschaft zum Engagement für Mitmenschen angeht. Zwischen dieser grundsätzlichen Bereitschaft zum sozialen Engagement und einer politischen Beteiligungsbereitschaft scheint allerdings überraschenderweise keine Verbindung zu bestehen. Ohne diesen Befund zu stark zu gewichten oder endgültig interpretieren zu wollen, muss diese Kluft zwischen politischem und sozialem Engagement stark irritieren. Eine Begründung könnte in einem sehr verengten Politikbegriff gesucht werden, der politische Aktivitäten nur in den engen Wegen der traditionellen politischen Institutionen denkbar erscheinen lässt und soziales Engagement eher mit Altruismus verbindet. Eine andere Begründung könnte auch im Fehlen einer noch so vorläufigen und unvollständigen Gesellschaftstheorie gesucht werden, wodurch es den Befragten schlechterdings unmöglich erscheinen muss, die Brücke von partikularen, aus unterschiedlichsten Motiven gespeisten sozialen Aktivitäten zur gesellschaftsverändernden Praxis zu schlagen.

Nun könnten Lehramtsstudierende mit Haupt- oder Nebenfach Politik, Sozialkunde, Politik und Wirtschaft – oder wie auch immer das Fach in den unterschiedlichen Hochschulen und Bundesländern genau bezeichnet wird – sich gerade in diesem Kontext ja unter Umständen von Lehramtsstudierenden anderer Fachrichtungen unterscheiden. Schließlich lässt sich von außen schwer beurteilen, ob sich die entsprechenden Studierenden selbst eher *als Studierende der sozialwissenschaftlichen*



Fächergruppe oder in erster Linie als Lehramtsstudierende verstehen. Allerdings spricht einiges dafür, dass Lehramtsstudierende, anders als es vielleicht noch vor 20 Jahren der Fall war, heute das Fach Politik nicht aus einer persönlichen Leidenschaft oder Begeisterung heraus belegen. Im Vordergrund stehen auch hier häufig pragmatische Überlegungen wie Machbarkeit, Leistung u.Ä.m. Das Interesse für sozialwissenschaftliche Fragen ist in diesem Zusammenhang oft deutlich untergeordnet (vgl. Kromrey 2001, S. 43 oder Denzler u.a. 2006). In qualitativen Gruppeninterviews, die ich mit insgesamt 58 Lehramtsstudierenden im Frühjahr/Sommer 2006 durchgeführt habe, wird das Fach Politik sogar nicht selten explizit als Fach der zweiten Wahl beschrieben. Besonders auffällig ist das beispielsweise in folgender Schilderung:

Motivation:

„Ich hab - direkt nach dem Abi, hab ich beschlossen, dass ich jetzt direkt was studier mit was ich sehr viel Geld verdienen kann und dann hab ich angefangen Softwaretechnik zu studieren (...)nach drei Semestern hab ich's dann wieder gelassen und dann saß ich wie ein Häufchen Elend bei meiner Mutter in der Küche und hab gefragt Mama was soll ich machen? Oh Gott <lacht> und hab da mehr oder weniger Panik geschoben, weil es war da so Anfang Juli also so kurz vor Bewerbungsschluss an den ganzen Unis und Hochschulen und so und dann hat sie gemein: Komm Kind, werd einfach Lehrerin, das kannst du! <lacht> Und da war ich sehr dankbar, dass endlich mal jemand gesagt hat was ich machen soll. Hab mich dann beworben, bin dann auch gleich genommen worden. Hab dann Deutsch, nee Mathe und Geschichte studiert und hab dann beschlossen, dass Mathe doch irgendwie nicht so mein Ding ist und hab dann gewechselt auf Deutsch. Bin dann in die neue Prüfungsordnung reingerutscht und dann haben die im Studiensekretariat gesagt, dass ich neben Deutsch und Geschichte noch ein drittes Fach brauch und dann habe ich so überlegt ok <lacht> dass dann noch zur Auswahl Wirtschaftslehre (.) Politik (.) Erdkunde (...) auf jeden Fall, ich dacht, gut dann nehme ma am liebsten halt Politik, weil <lacht> das war dann so halt das kleinste Übel.“

(Lehramtsstudentin 1976 geboren Baden-Württemberg)

4. Biographische Differenzen

Dass dies vor einigen Jahren noch deutlich anders gewesen sein muss, deutet sich in verschiedenen Interviewsequenzen mit Lehrerinnen und Lehrern der Geburtsjahrgänge 1948 -1960 an (vgl. auch Besand 2006), die beispielhaft in folgender Schilderung deutlich werden.¹

1 Auch diese Interviews wurden als Gruppeninterviews im Frühjahr/Sommer 2006 durchgeführt. Teilgenommen haben insgesamt 32 Lehrerinnen und Lehrer der Geburtsjahrgänge 1940-1960.

„Ich kann also auch bestätigen was von den Kollegen eben gesagt wurde, dass war bei mir also genauso, weil wie die Kollegin eben gesagt hat, zunächst als ich angefangen hab zu studieren, konnte man das Fach gar noch nicht studieren. Das wurde bei uns erst 1970 eingeführt und ich hab dann ein anderes Fach, was ich studiert hab sofort fallen lassen und stattdessen Politik gemacht. Und die Motive waren wirklich ganz ähnlich, wie sie jetzt hier von Kollegen geschildert wurden. Wobei bei mir vielleicht auch noch n bisschen dazu kam, ich hatte ja vorhin gesagt äh Thema Nationalsozialismus fand bei uns im Geschichtsunterricht nicht statt und das hat eigentlich hab ich als n äh Mangel empfunden und=und ähm dadurch fand bei mir auch persönlich diese Politisierung statt, die dann eben in die Zeit fiel, wo das also allgemein sehr stark politisiert war. Und das hat mich dann <räuspert sich> für dieses Fach interessiert und begeistert auch so n bisschen mit dem Bewusstsein auch was beitragen zu wollen äh zu ner Veränderung.“

(Lehrer 1948 geboren Saarland)

Nun soll in diesem Beitrag keinesfalls der Eindruck entstehen, die Lehramtsstudierenden von heute seien politisch wie gesellschaftlich desinteressiert, fachlich minder qualifiziert und damit zumindest aus hochschuldidaktischer Perspektive für die politische Bildung in einem überaus beklagenswerten Zustand. Vielmehr muss beachtet werden, dass die hier vorgestellten Interviewsequenzen und Ergebnisse verschiedener Studien tatsächlich nur bedingt Zugriff auf die fachliche wie didaktische oder auch allgemeinpädagogische Motivation der sehr speziellen Gruppe von Lehramtsstudierenden mit Haupt- oder Nebenfach Politik o.Ä. bieten, sondern bestenfalls erste Einblicke und Hinweise in diesen Zusammenhang liefern können. Die tatsächliche Motivstruktur von Lehramtsstudierenden im Fach Politik kann sich von Seminar zu Seminar, von Region zu Region und von Jahrgang zu Jahrgang tatsächlich ganz deutlich unterscheiden. Fest steht in diesem Zusammenhang nur, dass – anders als bei ihren Vorgängerinnen und Vorgängern – ein überdurchschnittliches politisches Interesse und eine entsprechende Engagementbereitschaft nicht einfach vorausgesetzt werden können. Politik ist für Lehramtsstudierende häufig ein Fach wie jedes andere auch. Ein Fach, für das sie keine besondere Leidenschaft empfinden müssen, um es unterrichten zu können: Das unterscheidet und trennt heutige Studierende nicht selten von ihren Ausbilderinnen und Ausbildern an der Hochschule oder in den Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase, wie beispielsweise folgende Interviewsequenz deutlich macht:

„Ich hab eher so den Eindruck, dass für die Jüngeren öh ja Politik zu unterrichten eher so ein Fach unter vielen ist. [I: Mhmm] Ich hab also noch letzte Woche meinem Referendar die Frage gestellt: Warum haben sie eigentlich Sozialwissenschaften studiert? Weil ich bei ihm so ein inneres Engagement so ein bisschen vermisst habe. Und

„Oh ja er hat dann auch gesagt, na ja war eigentlich so zweite Wahl und sein anderes Fach das interessiert ihn mehr. Und das glaube ich unterscheidet sich von mir.“

(Lehrerin 1950 geboren NRW)

Und ein Lehrer aus Hamburg schließt daran an mit den Worten:

„ (...) Wenn ich jetzt die Jüngeren anucke, Referendare hab ich keine äh, aber Studenten, >holt tief Luft< tja dann hab ich den Eindruck, für die ist Politik n Fach wie jedes andere auch. Man könnte auch Erdkunde nehmen, man könnte auch Geschichte nehmen, man könnte auch sonst irgendwas nehmen, hmm, viel Herzblut hängt da nicht dran, aber bei Einigen durchaus die Absicht, die ganze Sache vollständig Ernst zu machen, richtig zu machen äh viel persönliches Engagement, aber das ist so ein Art von Engagement, das man in jedem anderen Beruf auch hätte. Auch in jedem anderen Beruf haben könnte, äh vom selben, spezifischen Gegenstand äh dann nicht geprägt.“

(Lehrer 1948 geboren Hamburg)

Die Ausbilderinnen und Ausbilder, sei es an der Hochschule oder im weiteren Verlauf in den Studien-seminaren oder der Schule, stehen der nicht selten distanzierten Haltung der zukünftigen Politiklehrerinnen und -lehrer zuweilen skeptisch und ratlos gegenüber. Da entsprechend ihrer biographischen Vorerfahrung eine empathische Haltung zum Gegenstand eine der wesentlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Berufsleben darstellt. Sie verstehen einfach nicht, wie man Politik ohne besondere Leidenschaft und inneres Engagement unterrichten können sollte. Gleichzeitig haben aber zumindest einige Studierende mit eben diesem Typus des politisch engagierten Lehrers oder der entsprechenden Lehrerin während ihrer Schulzeit bereits tiefgreifende und nicht immer positive Erfahrungen gemacht und haben sich ob bewusst oder unbewusst deshalb nicht selten entschieden, sich von diesem Muster zu distanzieren. Eine Verständigung zwischen beiden Seiten fällt deshalb nicht immer leicht, denn explizit oder implizit werfen sich beide Seiten ihre leidenschaftliche vs. pragmatische Beziehung zum Gegenstand vor, was letztlich dazu führt, dass die differierenden biographischen Vorerfahrungen im Ausbildungsprozess oft unausgesprochen bleiben.

5. Zur Reflexion biographischer Vorerfahrungen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen

Biographische Vorerfahrungen auszublenden oder zu übergehen ist allerdings, wie oben bereits ausgeführt, für den Ausbildungsprozess insgesamt wenig hilfreich, denn erst indem eigene Vorerfahrungen thematisiert werden und angebotene Handlungsperspektiven „in vergleichsweise großer Offenheit neue Orientierungen versprechen, entsteht ein Rahmen für das Lernen, der vielfältige Umstrukturierungen als möglich erscheinen lässt“ (Gruschka 2002, S. 22). Biographisch

lassen sich didaktische Vorstellungen zudem gleich gut über positive wie negative Modelle aus erlebtem Unterricht vermitteln. So berichten manche Studierende beispielsweise darüber, wie sie durch einen besonders faszinierenden Lehrer inspiriert worden sind, andere begründen umgekehrt ihre Lehrvorstellungen mit negativen Erfahrungen von Unterricht, von dem sie sich in ihrer zukünftigen beruflichen Praxis unbedingt abheben wollen. Ob man deshalb so weit gehen sollte wie Gruschka, der im Jahr 2002 formuliert: „(...) mit der Voraussetzung von 13 Jahren Schulerfahrung ist bei den Studierenden ein Bild von der Sache (Unterricht und Didaktik) bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums in Grundzügen festgelegt. Wenig spricht dafür, dass während des Studiums Studierende eine völlig neue Sicht ihrer späteren Praxis entwickeln. Sie sind vielmehr lediglich empfänglich für praktische Modelle, die sie mit ihren Vorerfahrungen verknüpfen können“ (Gruschka, ebd.), sei dahin gestellt. Denn fragt man beispielsweise angehende Erzieherinnen und Erzieher nach den Gründen, warum sie bestimmte pädagogische Entscheidungen getroffen haben, so beziehen sich diese – wie Schlicht (1994) gezeigt hat – kausal fast ausschließlich auf Erfahrungen aus der eigenen Erziehungs- und nicht Ausbildungsgeschichte. Dass dies auch für Lehrerinnen und Lehrer der Fall ist, hat Drechsel (2001) gezeigt und scheint sich in Untersuchungen von Koring (1989), Grammes (1991 und 1998), Henkenborg (2006), Schelle (2003) und Klee (2008) allesamt zum Professionsverständnis von (Politik)lehrerinnen und -lehrern zumindest anzudeuten. Fachdidaktische Lehrerbildung scheint, das wird in diesem Zusammenhang mehr als deutlich, ein Unterfangen mit geringer Wirkung zu sein (vgl. Klee 2008, S. 122ff.). Das bedeutet freilich nicht, dass Studierende dieser Fächergruppe ihr Studium nicht erfolgreich abschließen können, sondern dass die Ausbildung bislang wenig nachhaltig zu sein scheint. „Ausbildungsinhalte können zwar bei Prüfungen wiedergegeben werden und stehen als handlungsrechtfertigendes Wissen zur Verfügung, daneben bleiben die traditionelle Überzeugungssysteme aber bestehen“ (Seel 2007, S. 35).

Jochen Grell, der sich bereits in den frühen 1980er Jahren mit dieser Frage beschäftigt hat, weist in diesem Zusammenhang auf folgende Ursachen hin:

„Traditionelle Verhaltens- und Denkmuster schleichen sich auf allen erdenklichen Wegen in das Individuum ein, dringen durch die unsichtbarsten Ritzen in die Persönlichkeit und setzen sich in ihr fest, oft ohne dass die Person davon bewusst etwas merkt. Das Lernen traditioneller Handlungsmuster ist so wirkungsvoll, weil alle verfügbaren ‚Straßen des Lernens‘ (...) bedenkenlos ausgenutzt werden, um die traditionellen Programme im Individuum zu verankern. Das Lernen von Traditionen geht den kognitiven Weg der Informationsvermittlung ebenso wie die Wege des handelnden Einübens und der emotionalen Selbsterfahrung. Wir lernen Traditionen durch Mitmachen und



Zuschauen, durch Zuhören und Mitempfinden. Wir lernen Traditionen, weil sie uns unentwegt vorgeführt, angetragen, wiederholt werden. Die Traditionen bearbeiten uns von allen Seiten und über alle Sinnesorgane. Sie rechnen nicht nur auf unseren Verstand, sondern berücksichtigen auch, daß wir Stimmungen und Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse, Einstellungen und Erwartungen haben.“ (Grell 1981, S.177)

Um die blinde Reproduktion biographisch erworbener Muster zu vermeiden, gilt es, frühzeitig im Rahmen der Ausbildung vielfältige Instrumente zu entwickeln, mit deren Hilfe die häufig un- oder vorbewussten biographischen Vorstellungen über das Lernen und Lehren in bestimmten Fächern zugänglich gemacht werden können. Denn „(...) die (selbst)reflexive Rekonstruktion der berufsbio-graphischen Handlungs-verstrickungen in die professionellen Antinomien ist nur unter ganz spezifischen Bedingungen und zudem deutlich eingeschränkt bereits vor der Einbindung in die schulische Praxis möglich: etwa in Form der selbst-reflexiven Auseinandersetzung auf Seiten der Studierenden mit der eigenen Schulerfahrung als SchülerIn, mit den daher stammenden eigenen positiven oder negativen LehrerInnenbildern oder mit den Motiven für die Studienwahl Lehramt“ (Beck 2000, S 43). Einführungsseminare mit ihrer relativ frühen Verortung im Studium sind in diesem Zusammenhang eigentlich die einzigen Orte, an denen dies geschehen kann, da

sich spätestens im Rahmen der obligatorischen Schulpraktika die biographisch erworbenen Muster eher verfestigen als relativieren (vgl. v. Hentig 1996, S.24; oder auch: Hedtke 2000).

6. Von der Reflexion über Lehrerbilder zu ersten didaktischen Theorien

Ein Ansatzpunkt biographischer Selbstreflexion im Lehramtsstudium kann – wie an verschiedenen Stellen bereits angedeutet – die Reflexion von Lehrerbildern sein. Eine geeignete Möglichkeit, um solche Vorstellungen und Bilder vom Fachlehrer oder von der Fachlehrerin zugänglich und damit reflektierbar zu machen, wird in folgender Übung dargestellt.

6.1 Übung 1 oder: „weil wir da immer...“

Gleich zu Beginn des Semesters (z.B. am Ende des ersten Sitzungstermins) werden die Studierenden aufgefordert Gegenstände mitzubringen, mit deren Hilfe sie etwas über ihren Politik-/Sozialkunde-/Gemeinschaftskundeunterricht erzählen können. Die Gegenstände können direkt aus dem Unterricht stammen oder aber metaphorisch gemeint sein. Es sollen einfach Gegenstände sein, die nach der persönlichen Meinung der Studierenden in der Lage sind das Fach zu repräsentieren. Eine tiefer gehende Erklärung oder Beispiele werden nicht gegeben, um die Studierenden in ihrer Wahl nicht unnötig zu beeinflussen.



Abb. 3

Zu Beginn der zweiten Veranstaltung und damit (zumindest idealer Weise) in der zweiten Woche ihres Lehramtsstudiums werden die Studierenden dann aufgefordert, den jeweils mitgebrachten Gegenstand zu präsentieren und die Wahl und Bedeutung des ausgewählten Gegenstandes kurz zu erläutern.

Zwei Begründungsstrategien sind dabei auffällig häufig zu beobachten:

1.) Zum einen werden Gegenstände gewählt, die häufig wiederkehrende Ereignisse im Fachunterricht repräsentieren, wie z.B.:



Zeitungen oder Zeitungs-
 artikel, weil man „jede
 Woche“ eine aktuelle
 Stunde hatte



Das Handy oder der
 MP3-Player, weil man da
 „immer“ etwas anderes
 gemacht hat



Das GG, weil man das
 „immer“ dabei haben
 musste



Weil es da „fast immer“
 Kaffee gab



Unterrichtsmaterialien
 oder Arbeitsblätter die
 „ständig“ eingesetzt
 wurden.

Abb. 4

Außerdem: Karikaturen, „weil die immer zum Einstieg
 genutzt wurden“, der Spiegel, „weil der Lehrer ein ech-
 ter Spiegelfan war“, eine Zigarette, weil „man manch-
 mal gemeinsam mit dem Lehrer in der Raucherecke
 gequarzt hat“ etc.

2.) Erheblich seltener, aber trotzdem regelmäßig wer-
 den von Studierenden auch Gegenstände ausgewählt,
 die an singuläre Ereignisse erinnern, z.B.:



Uno-Flagge aus einem
 Planspiel, weil man da
 ein ganzes Wochenende
 für weggefahren ist



Alcopos, weil man an
 diesem Beispiel eine
 spannende Pro und Kon-
 tra Diskussion geführt
 hatte



Ein Stuhl, weil man den
 Lehrer damit einmal
 aus dem Klassenzimmer
 ausgesperrt hat

Abb. 5

Wichtig für die Durchführung dieser Übung ist es,
 dass alle Studierenden die Möglichkeit bekommen,
 ihren Gegenstand vorzustellen, beispielsweise auch
 diejenigen, die vergessen haben einen Gegenstand
 mitzubringen oder heute zum ersten Mal am Seminar
 teilnehmen, denn über Erinnerungen verfügt jeder
 und es gibt keine richtigeren oder falschen Darstel-
 lungen. Die Erinnerungen und Darstellungen der
 Studierenden werden entsprechend von der Seminar-
 leitung nicht kommentiert, lediglich Nachfragen sind
 manchmal nötig, um ein plastischeres Bild zu erhalten.
 Wenn die Studierenden ihre jeweils eigenen Beschrei-
 bungen selbst kommentieren oder bewerten, ist dies
 allerdings willkommen und wird entsprechend auch
 angeregt. Sinn der Übung ist es, dass sich Seminarlei-
 tung und Studierende in der Seminargruppe zunächst
 besser kennen lernen, einen ersten Einblick über Erfah-
 rungshintergründe erhalten und gleichzeitig die eige-

nen Vorerfahrungen mit den Erfahrungen der anderen
 Teilnehmerinnen und Teilnehmern abzustimmen be-
 ginnen. Zuweilen kommt es bereits im Rahmen dieser
 frühen Übung zu ersten Irritationen und Aha-Erlebnis-
 sen von a) Studierenden, die erleben, dass andere u.U.
 vollständig andere Erfahrung als sie selbst gemacht
 haben, oder aber b) der Seminarleitung, wenn diese
 beispielsweise mit einer fast 50 Kopf starken Gruppe
 Studierender ganz unterschiedlicher Herkunft konfrontiert
 ist, die, ohne sich abzusprechen, fast ausnahmslos
 ein Grundgesetz als den prägenden Gegenstand
 ihres Politikunterrichts mitgebracht haben.

6.2 Übung 2: Auf der Besetzungscouch

Um von den *individuellen* Erinnerungen der Seminar-
 teilnehmerinnen und Seminarteilnehmer zu verdich-
 teteren Beschreibungen zu gelangen, kann es sinnvoll
 sein, im Anschluss die Frage zu diskutieren, wie die

Seminargruppe die Rolle des Sozialkunde-/Politik-/Gemeinschaftskundelehrers oder der entsprechenden Lehrerin in einer Filmproduktion besetzen würde. Welche Attribute hätte dieser Lehrer bzw. diese Lehrerin in Abgrenzung zur Rolle der Lehrkräfte für Sport, Latein oder Physik? Welche Frisur, Kleidungsstücke oder Charaktereigenschaften sollte er oder sie haben, welches

Auto fahren, damit diese als solche von den Zuschauerinnen und Zuschauern erkannt werden können.

Als Kreativitäts- und diskussionsförderndes Material können hier auch speziell abgestimmte Schablonen, sog. Paper-Dolls, eingesetzt werden, mit denen an der Tafel oder in Gruppenarbeit aussagekräftige Figurbeschreibungen hergestellt werden können.

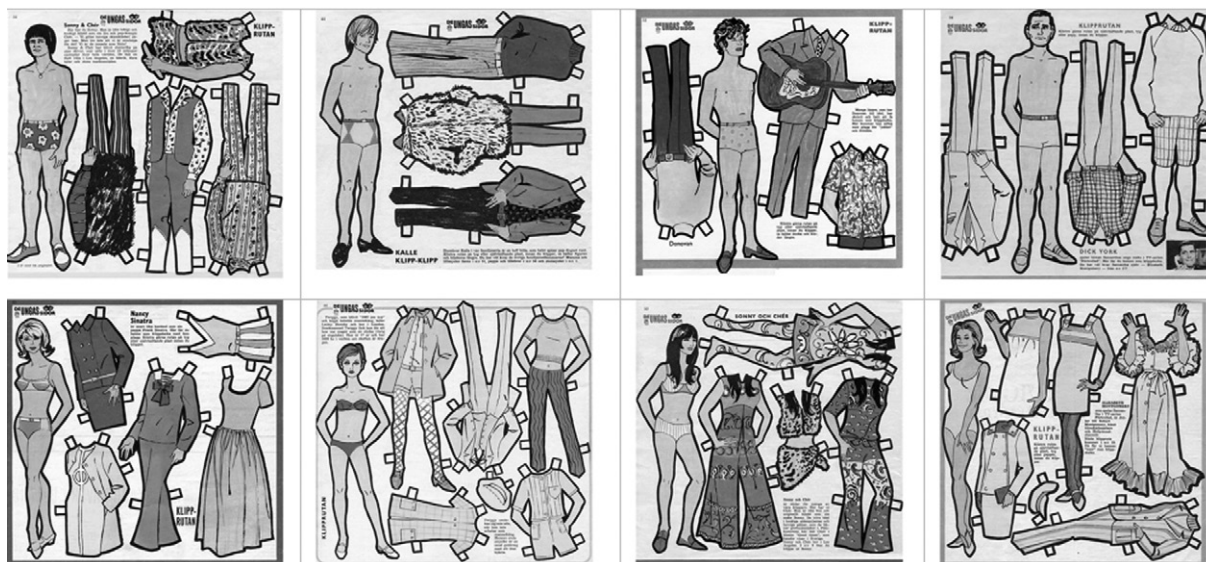


Abb. 6: Bildquelle: <http://flickr.com/photos/modmom/tags/paperdolls/>

Die von den Studierenden auf diesem Weg entwickelten Rollenbeschreibungen, die erfahrungsgemäß durchaus unterschiedlich ausfallen können, können anschließend auf der Grundlage einer Stereotypenanalyse (vgl. Besand 2004, S. 170-184) durch die Seminarleitung kommentiert und zur weiteren Diskussion gestellt werden.

6.3 Übung 3 oder: „ein guter Lehrer muss nur ...“

Nach dieser kreativen und verspielten kurzen Übung schließt sich nun wieder eine ernsthaftere Arbeitsphase an, in der die Frage bearbeitet werden soll, was einen guten und was einen schlechten Politiklehrer oder aber eine Politiklehrerin eigentlich ausmacht. Vorschläge und Antworten der Studierenden werden spontan, vollständig und ohne weitere Kommentierung an der Tafel gesammelt, auf der zwei Spalten vorbereitet wurden: eine für die Eigenschaften guter, eine für die Eigenschaften schlechter Lehrpersonen. In diesem Prozess wird zumeist sehr schnell deutlich, dass eine klare Trennung dieser beiden Bereiche nicht aufrechtzuerhalten ist und Eigenschaften, die zunächst als negative Eigenschaften genannt wurden, von anderen Seminarteilnehmerinnen oder -teilnehmern als positive Eigenschaften bewertet werden. Während also beispielsweise für manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein offenes Unterrichtsklima mit vielen Diskussionen ein Garant für gegliederten Unterricht dar-

stellt, grenzen sich andere vom so genannten „Laborunterricht“ und den unendlichen Diskussionen scharf ab. Sinn dieser Übung ist es, möglichst viele solcher Zuordnungsschwierigkeiten herauszuarbeiten, denn es gehört zu den didaktischen Grundüberzeugungen dieser Vorgehensweise, dass erst durch die auf diesem Weg entstandenen Dissonanzen und Irritationen die vorhandenen biographischen Deutungsmuster einer bewussteren Reflexion zugeführt werden können.

6.4 Übung 4: Textlektüre Gruschka

Um die vorangegangene Übung zu vertiefen, bietet sich im Anschluss die Lektüre eines Textes von Andreas Gruschka an, in dem dieser sich mit Lernertypologien von Lehramtsstudierenden beschäftigt hat (vgl. Gruschka 2002, S. 21-44). Diese zugespitzt formulierten Typologien (S. 24-31) sollen im Seminar vorgestellt werden. Dazu werden drei Typen maximaler Kontrastierung gelesen und diskutiert. Die Studierenden sollen sich im Stillen überlegen, welchem Typus sie sich zuordnen würden, bzw. versuchen, sich an Mitschülerinnen und Mitschüler zu erinnern, die einem dieser Typen sehr stark entsprochen haben. Für jeden Typus wird anschließend herausgearbeitet, welche didaktischen Grundüberzeugungen dieser ins Studium mitbringt und wie schwer es ihm fällt, die didaktischen Grundüberzeugungen anderer Typen als in gleicher Weise gültige zu akzeptieren.

Typ A

„... Die didaktische Theorie ist am Ende die für ihn gültige, die seiner normativen Orientierung über das Lernen am nächsten kommt: Schüler sollen zur Mitarbeit motiviert werden. Dafür ist ein Klima zu schaffen, in dem jeder ohne Angst Fehler zu machen, sich mit seinen Interessen und Möglichkeiten einbringen kann. Ein Lehrer, der jeden Fehler sofort korrigiert, würde das Engagement der Schüler abwürgen. Die Lebendigkeit von Unterricht ist demnach ungleich wichtiger als strenge Ausrichtung auf ein gewünschtes Lernergebnis.“ (S.25)

Typ C

„...Die didaktische Orientierung von C besteht im gut gegliederten Lektionsunterricht. Die Schüler sollen mit Hilfe von Arbeitsblättern deutliche Lenkung erfahren. Damit kann verhindert werden, dass der Unterricht zerfranst oder zerredet wird, und viele Schwierigkeiten bekommen dem Stoff zu folgen. Solide Kenntnisse und ordentliche Arbeitsformen würden den Schülern wie ihm selbst das Lernen erleichtern.“ (S. 28)

Typ D

„... Jede Didaktik ist D ein Gräuel, mit der unabhängig von der geistigen Bewältigung von Themen ein Inhalt den anderen ablöst. Er kann nicht verstehen, warum Lehrer Schüleräußerungen durchgehen lassen, die offensichtlich falsch sind. Deswegen kommt für ihn nur eine Unterrichtsform in betracht, mit der Halbwissen bearbeitet und Geschwätz ausgeschlossen werden.“ (S. 29)

6.5 Übung 5: Die Selbstverständlichkeiten von Schule oder: „das geht aber leider nicht ...“

In der nächsten und damit wahrscheinlich der dritten Sitzung des Semesters soll im Anschluss an die Reflexion biographischer Erfahrungen mit Fachunterricht die Reflexion von Erfahrungen und Grundüberzeugungen über das System Schule im Mittelpunkt stehen. Damit wird der Fokus über den eigentlichen Fachunterricht hinaus auf die systemischen Kontextbedingungen erweitert, unter denen dieser Fachunterricht stattfindet. Als Ausgangspunkt dient eine Reflexion über die Selbstverständlichkeiten des Systems Schule, so wie sie von den Studierenden in 12 bis 13 Jahren ihrer Schulzeit erfahren wurden. Diese werden zunächst benannt und ohne Kommentierung an der Tafel gesammelt.

Üblicherweise werden dabei folgende Aspekte angesprochen:

- Einschulung mit 6 Jahren,
- 4 Jahre Grundschulzeit, Übergang in die weiterführende Schule nach der 4. (6.) Klasse,
- 3-gliedriges Schulsystem,
- Unterricht in 45 (90)-min-Stunden,
- Stundenplan,
- Unterricht hauptsächlich am Vormittag,
- Fachstrukturen,
- Klassenarbeiten, Tests,
- Noten, Zeugnisse, Versetzung vs. Sitzenbleiben,
- (Fach-)Lehrer,
- Pausen, Ferien,
- Elternvertreter, etc.

Nach der Sammlung dieser Aspekte werden die Studierenden aufgefordert, diese zu bewerten. Welche Aspekte finden sie gut, welche schlecht? Die Begriffe werden an der Tafel mit unterschiedlichen Farben markiert. In diesem Zusammenhang stellt sich ähnlich wie in Übung Nr. 3 meist schnell heraus, dass die Semi-

nargruppe sich nicht auf Bewertungen einigen kann. Trotz allem sollten alle und d.h. auch widersprüchliche Kommentare aufgenommen werden.

Nachdem die Sammlung und Bewertung der verschiedenen Aspekte des deutschen Schulsystems abgeschlossen wurde, wird ein Visionsspiel durchgeführt. In diesem Spiel geht es darum sich vorzustellen, man wäre als Seminargruppe (vergleichbar der Kultusministerkonferenz) in der Lage, das Schulsystem ganz nach eigenen Wünschen umzugestalten. Diesem Umgestaltungsprozess sind (außer vielleicht ein paar finanziellen) keine Grenzen gesetzt, vorausgesetzt man kann sich in der Gruppe einigen. Anschließend werden einzelne Aspekte und Veränderungsvorschläge diskutiert und per Handzeichen zur Abstimmung gebracht. Enthaltungen werden nicht akzeptiert. Zum Entsetzen der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer kommt dieser Prozess regelmäßig zu dem Ergebnis, dass nur sehr wenige Änderungen des bestehenden Systems von der Gruppe mehrheitlich getragen werden. Als Begründung wird dabei immer wieder vorgetragen, dass das doch einfach nicht funktioniert (z.B. ohne Noten, ohne Sitzenbleiben etc.). Auch kommen so in anschaulicher und prägnanter Form die biographisch erworbenen Grundüberzeugungen der Studierenden zum Ausdruck und werden zunehmend von ihnen selbst als Hindernis empfunden. Um eine nachhaltige Wirkung dieser Übung zu erreichen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Sitzung mit einem kleinen Filmbeispiel zu beenden, in dem anhand eines anschaulichen Beispiels deutlich gezeigt werden kann, dass Lernen auch (und manchmal sogar besser) jenseits der Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulsystems möglich ist. Geeignetes Filmmaterial bieten beispielsweise die Filme *Auf den Anfang kommt es an* oder *Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen*, beide von Reinhard Kahl.





Einige dieser Filme sind auch auf der Seite <http://de.youtube.com/user/archivderzukunft> online abrufbar

Mit diesen im Rahmen von zwei bis maximal drei Einstiegssitzungen durchführbaren fünf Übungen sollte eine Grundlage für die Reflexion biographischer Vorstellungen über Lernen und Lehren in der politischen Bildung gelegt worden sein, auf die man sich auch im

weiteren Verlauf der Einführungsveranstaltung immer dann beziehen kann, wenn fachdidaktische Lernangebote in Spannung zu den Vorstellungen und Konzepten der Studierenden geraten.

Literatur

Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. 2000. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.

Beck, Christian. 2000. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. In: Ders.; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner. Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt, S. 55-80.

Besand, Anja. 2004. Angst vor der Oberfläche - Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach.

Besand, Anja (2006) „Wir sagen nicht mehr wo die Bösen sitzen - Oder die Frage: Was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? In: Politisches Lernen, 3/4, S. 76-81.

Combe, Arno; Helsper, Werner, Hg. 1996. Pädagogische Professionalität. Frankfurt.

Denzler, Stefan; Bieri Buschor, Christine; Keck, Andrea. 2006. Studienoption Lehrberuf. Untersuchung zur Studien- und Berufswahl von Maturandinnen und Maturanden. In: CEST (Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien) Workshop Higher Education Studies 2006. Fächerwahl ñ Doktorierende, Cest 2006/1, S. 47-49.

Drechsel, Babara. 2001. Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema bei angehenden Lehrpersonen. Münster.

Ebitsch, Sabrina; Karschnick, Ruben. 2008. Lehrer – der Beruf im Überblick. In: DIE ZEIT vom 28.2.2008 online publiziert unter: <http://www.zeit.de/2008/10/C-Lehrer-10-Fragen?page=1>.

Grammes, Tilman. 1991. Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Schwalbach /Ts.

Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Opladen.

Grell, Jochen. 1981. Zwischen Theorie und Tradition: Warum es so schwierig ist, das Unterrichten zu lernen. In: Weber, A., Hg. Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode. Paderborn.

Groß, Maritta. 2006. Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Schwalbach/Ts.

Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik: das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hafeneger, Benno (1999) Professionelle Selbstbilder. In: kursiv, 3, S. 12-18.

Hartung, Manuel (2008) Die Studenten haben neue Werte. In: DIE ZEIT, Nr. 33, S.1.

Hedtke, Reinhold. 2000. Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen, Hg. Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische

- Schriften; 21). Bergisch Gladbach, 67-91. URL: <http://www.jsse.org/lehrerbildung/hedtke.htm>.
- Helsper, Werner. 2000. Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.
- Helsper, Werner. 2002. Lehrerprofessionalität als anomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia, Hg. Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64-102.
- Henkenborg, Peter (2006) Die Idee der Emanzipation in der politischen Bildung – empirische Rekonstruktion und theoretische Neubeschreibung. In: Politisches Lernen, 3-4, S. 52-66.
- Hentig, Hartmut v. 1996. Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel, Dagmar; Huber, Ludwig, Hg. Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim.
- HIS Hochschulinformations-System GmbH, Hg. 2008. Glück und Zufriedenheit Studierender. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2008, publiziert unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus20.pdf>.
- Hoppe, Heidrun. 1996. Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.
- Klee, Andreas. 2008. Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- Koring, Bernhard. 1989. Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Weinheim.
- Kraul, Margret; Marotzki Winfried; Schweppe, Cornelia, Hg. 2002. Biographie und Profession. Bad Heilbrunn.
- Kromrey, Helmut. 2001. Studierendenbefragung als Evaluation der Lehre. In: Engel, Uwe, Hg. Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung in Studium und Lehre, Frankfurt. S. 11-48.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried, Hg. 1999. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Rauin, Udo; Gold, Andreas (2007) Lehrberuf: Warum Studierende oft die falsche Wahl treffen. In: Forschung Frankfurt, 3, S. 83-87.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla. 2000. Biographie und Professionalität. Die Reflexivität berufsbiographischer Erzählungen. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla, Hg. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen, S. 107-124.
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar; Scherer, Klaus-Jürgen. 1996. Politik und Biographie. Schwalbach.
- Schelle, Carla. 2003. Politisch- historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Bad Heilbrunn.
- Schlicht, Hermann-Joseph. 1994. Schüler erzählen wie sie Erzieher wurden. Frankfurt.
- Schulze, Theodor. 1999. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried, Hg. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 33-55.
- Schweppe, Conelia (2001) Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: neue praxis, H. 3, S. 271-286.
- Seel, Andrea. 2007. Lehrerbildung zwischen geringer Wirkung und hohen Erwartungen. In: Radits, Franz, Hg. Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik. Münster, S. 35-43.

Andreas Petrik

„... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung

Abstract

Der Politikdidaktik fehlen bisher hochschuldidaktische Lehrstandards für eine effektive Politiklehrausbildung. Auf der Ziel- und Inhaltsebene werden vier Lehrer-Kompetenzen vorgeschlagen: Analysekompetenz, Inszenierungskompetenz (Methoden- und Planungskompetenz), Aushandlungskompetenz und Diagnosekompetenz. Deren Ausgestaltung umreißt zugleich ein mögliches Theorie- und Methodencurriculum. Hochschulmethodisch gilt es, einen ersten, universitären Praxisschock zu inszenieren, um die Beharrlichkeit bestimmter vordidaktischer Alltagstheorien aufzuweichen. Dazu wird ein Konzept doppelter Fallorientierung vorgestellt: 1. Basismodul: In Lehrkunstwerkstätten Best-Practice-Modelle durchspielen, die den politikdidaktischen Methodenfundus und die dahinterliegende konzeptionelle Ebene exemplarisch-genetisch aufschließen (Analyse- und Methodenkompetenz). 2. Aufbaumodul: An Unterrichtsszenen und biografischem Material Lehr-Lern-Probleme bearbeiten (Diagnose- und Aushandlungskompetenz).

The German social studies education is still missing university standards for teaching prospective teachers in pedagogical content knowledge and subject methodology. The author proposes four competencies each social studies teacher should develop: Analytical skills (application of didactic theories), methodical and planning skills (to „direct“ lessons), negotiation skills (for teaching) and diagnostic skills. A university program for social studies education should be able to provoke conceptual changes to alter the student's partly oversimplified and pre-didactical beliefs. For this purpose the author presents a dual conception of case study work: 1. In a basic course students try out best-practice teaching units in microteaching scenarios. Hereby they acquire a set of basic methods and the didactic theories behind them (analytical and methodical skills). 2. In an advanced course students examine biographic material (of students and teachers) and transcriptions of typical classroom scenes to understand content related learning and teaching problems (diagnostic and negotiation skills).

Inhalt

1. Brauchen wir eine Didaktik der Politikdidaktik?
 - 1.1 Das „Klappt nicht!“-Phänomen
 - 1.2 Ziel, Gliederung und Methodik dieses Aufsatzes
 2. Didaktische Lernprozesse: Das Theorie-Praxis-Problem
 - 2.1 Von der Notwendigkeit fachdidaktischen Wissens
 - 2.2 Ein Bad in der Konstanzer Wanne: Veränderungsresistenz oder Gestaltungsspielraum?
 - 2.3 Berufswahlmotive: Burn-Out, ohne jemals gebrannt zu haben?
 - 2.4 Was kann fachdidaktisches Wissen für die Praxis leisten?
 3. Ziele und Inhalte einer „Didaktik der Politikdidaktik“
 - 3.1 Hochschuldidaktische Ansätze
 - 3.2 Struktur einer Didaktik der Politikdidaktik
 - 3.3 Politikdidaktische bzw. Politiklehrer-Kompetenzen
 4. Methodische Vorschläge für die Politiklehrausbildung: Fallorientierte Zugänge
 - 4.1 Basismodul: Analyse- und Methodenkompetenz in Lehrkunstwerkstätten
 - 4.2 Selbstreflexion und Schulpraktikum
 - 4.3 Aufbaumodul: Diagnose- und Aushandlungskompetenz durch rekonstruktive Fallarbeit
 5. Ausblick: Entwicklungsaufgaben der politikdidaktischen Lehre
- Literatur

Keywords

Hochschuldidaktik, Genetisches Prinzip, Konstanzer Wanne, Politiklehrausbildung, Fallorientierung, Methodencurriculum, Handlungskompetenz

1. Brauchen wir eine Didaktik der Politikdidaktik?

1.1 Das „Klappt nicht!“-Phänomen

Seit meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter begegnet mir ein hartnäckiges studentisches Lern-Phänomen: Das Seminar erarbeitet und erprobt komplexe handlungsorientierte Unterrichtsmodelle, von denen einige sogar mehrfach in der Schulpraxis eingesetzt wurden, beispielsweise die Planspiele des Münchener Centrums für angewandte Politikwissenschaft (CAP). Dennoch gibt es in fast jeder Auswertungsrunde einige StudentInnen, die aus dem Brustton der Überzeugung heraus verkünden: „Ist ja alles interessant und spannend, aber in der Schulpraxis klappt das nicht!“ Wenn sich diese Vorstellung bis über das Referendariat hinaus hält, dann werden diese StudentInnen in ihrem späteren Beruf vermutlich bei lehrerzentrierten und häufig ineffektiven Methoden bleiben, zumeist solche, die sie selbst als SchülerInnen kennen gelernt haben. Das „Klappt nicht!“-Phänomen weist auf zwei Grundprobleme der Lehrerausbildung hin: Auf der Subjektseite erstens auf die Beharrlichkeit von Alltagstheorien, die uns auch aus schulischen Lernpro-



zessen bekannt ist und die mit Identitätsbehauptung und Unsicherheit gegenüber dem Neuen zu tun hat. Auf der Objektseite zweitens auf das vielbemühte „Theorie-Praxis-Problem“, das sich mit der Lernbarkeit und Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der gesellschaftlichen Praxis beschäftigt. Dieses Doppelphänomen bestimmt das hochschuldidaktische Brückenproblem: Mit welchen hochschuldidaktischen Arrangements können wir angemessen an didaktische Alltagsvorstellungen von LehramtskandidatInnen anknüpfen, um zentrale Lehrer-Kompetenzen zu fördern? Allgemeiner gefragt: Gibt es eigentlich eine Hochschuldidaktik zur Vermittlung didaktischen Wissens?

Theodor Schulze, Biografieforscher, Künstler, Allgemeindidaktiker und Mitbegründer der auf Martin Wagenschein basierenden Lehrkustdidaktik (vgl. Berg/Schulze 1995), soll in seiner Abschiedsvorlesung 1991 in Bielefeld die Einsicht vermittelt haben, „als Didaktiker zumeist das Gegenteil von dem getan zu haben, worüber er geredet habe“ (Wildt 2000, 171). Sein akademischer Schüler Johannes Wildt, einer der führenden Hochschuldidaktiker, sieht in dieser Selbsterkenntnis den „blinden Fleck der Lehrerbildung“: Die Diskrepanz zwischen unserem verfügbaren didaktischen Wissen und unserem hochschuldidaktischen Handeln. Jürgen Oelkers (2003) zeigt exemplarisch an zwei Studienseminar- und Hochschulstandorten die „Dozentenorientiertheit“ in der Lehrerbildung: Statt Standards der Lehrerbildung aufzufinden, die sich explizit an Handlungssituationen von LehrerInnen orientieren, diagnostiziert er ein Sammelsurium an persönlichen und unkoordinierten Lehrvorlieben der VeranstaltungsleiterInnen. Er bilanziert, dass nominell studentenzentrierte und individualisierte Methoden die zukünftigen LehrerInnen häufig schlicht orientierungslos und wenig kompetent zurücklassen (ähnlich Oser 2003).

Auch in der universitären Politiklehrer-Ausbildung müssen wir PolitikdidaktikerInnen¹ uns selbstkritisch fragen, wie groß die Kluft zwischen unserem beachtlichen Fundus an didaktischen, methodischen und lernpsychologischen Werkzeugen und unseren faktischen Lehrstandards ausfällt. Sind wir in der Lage, über den Beutelsbacher Konsens hinaus zentrale Inhalte (Kompetenzen, didaktische Modelle, Methoden und Unterrichtsmodelle) zu einem Kerncurriculum zu bündeln und als Mindeststandards festzuschreiben? Dominieren methodisch traditionell rezeptiv angelegte Vorlesungen und Seminare, in denen einzelne umfangreiche Wissensbestände vortragen, die Mehrheit zuhört,

zurückfragt und eventuell, falls die Zeit reicht und die Gruppe nicht zu groß ist, das Referierte gemeinsam diskutiert? Oder sind unsere Vorlesungen bereits ausreichend visualisiert, interaktiv aufgelockert, in kleine Abschnitte eingeteilt, die intensive Kleingruppendiskussionen und Stillarbeitsphasen integrieren und so zu Diskussionsbeiträgen auch vor großem Plenum ermuntern? Wie hoch ist der Anteil politikdidaktischer Seminare, in denen StudentInnen didaktisches Wissen nicht nur rezipieren, sondern auch erforschen und erproben können? Inwiefern ist die vielgepriesene Kompetenzorientierung nicht bloß zum unabwendbaren Lehrinhalt geworden, sondern zur verlässlichen Richtschnur unseres hochschuldidaktischen Handelns?

1.2 Ziel, Gliederung und Methodik dieses Aufsatzes

Die Frage nach der politikdidaktischen Effizienz lässt sich bisher empirisch nicht beantworten, hier sind entsprechende Studien gefragt. Mein Aufsatz zielt auf die konzeptionelle und handlungspraktische Ebene der Politiklehrerausbildung und vertieft damit den ersten Entwurf einer Hochschuldidaktik für die Politiklehrerausbildung im Handbuch Lehrerbildung (Reinhardt 2004). Ich gehe in drei Schritten vor: Ausgehend von Befunden über typische Lernprobleme angehender (Politik-)LehrerInnen (2.) werde ich die Strukturmomente einer Hochschuldidaktik für die Politiklehrerausbildung skizzieren: Auf der Ziel- und Inhaltsebene werde ich untersuchen, welche Kompetenzen und Kerninhalte zukünftige PolitiklehrerInnen erlernen sollten (3.). Auf der hochschulmethodischen Ebene werde ich ein Methodencurriculum als Zugang zum Politischen und zu politikdidaktischen Konzeptionen entwerfen sowie fallorientierte Ausbildungsmodulvorstellungen (4.).

Ein solches Vorhaben ist auf Nachbarwissenschaften angewiesen: Aus der deutschen und us-amerikanischen soziologischen und pädagogischen Professions- und Wissens-Verwendungsforschung entnehme ich Hinweise auf studentische Lernprobleme und hochschuldidaktische Aufgaben. Die neuerdings in Deutschland entstehenden allgemeinen und fachbezogenen Hochschuldidaktiken sowie die noch junge Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) liefern Kriterien für hochschuldidaktische Standards. Zusätzlich werde ich die us-amerikanischen Standards und empirischen Studien zur Sozialkundelehrerausbildung einbeziehen. Die Studien konzentrieren sich jedoch zumeist auf historisches Lehren und Lernen (vgl. Adler 2008). Die deutsche Schulpädagogik wiederum gibt anspruchsvolle Anregungen für die universitäre Arbeit mit Fällen.

Vor allem geht es mir darum, die spezifische deutsche fachdidaktische Tradition zu profilieren, die – im Gegensatz zur beispielsweise französischen und amerikanischen Tradition der Lehrerausbildung – eine eigene Disziplin jenseits von „Fachwissenschaft“ und fachübergreifender „Methodenlehre“ herausgebildet

1 Dieses „Wir“ schließt hier alle ein, die an der Universität PolitiklehrerInnen ausbilden, da es mir um didaktische Perspektiven für unsere Lehre geht. Und „unsere“ StudentInnen lade ich ein, sich (selbst-)kritisch mit den Befunden zu ihren universitären Lernerfolgen und Lernproblemen auseinanderzusetzen – als zusätzliche metadidaktische Reflexionsebene.



hat. Auf unsere Domäne bezogen heißt das zu verdeutlichen, dass unser Gegenstand im Gegensatz zu demjenigen der PolitologInnen nicht „Politik“ oder „Politikwissenschaft“ ist, sondern „Politikbewusstsein“ und „politisches Lernen in Schule, Gesellschaft und Wissenschaft“. Damit verfolgen wir neben dem Ziel der Lehrerbildung immer auch die Generierungsprozesse sozialwissenschaftlichen Wissens. Fachdidaktik ist „Denk- und Kooperationspartner“ für Fachwissenschaften, erfüllt eine „Begleitfunktion“, indem sie die Geschichte des Faches, dessen elementare Strukturen, gesellschaftliche Relevanz und Bewusstseinsformen, Forschungspotenziale, Kommunikationsformen innerhalb und außerhalb der community beleuchten kann (vgl. Vollmer 2007; Wildt 2007, 178; Reinhold 2004).

Vor dem Hintergrund dieser fachdidaktischen Theorietradition möchte ich das bisweilen unreflektierte Mantra der mangelnden Internationalisierung deutscher Sozialwissenschaften relativieren. Sicherlich gibt es Beispiele für eine deutsche Nabelschau, aber die gibt es eben (z.T. sprachbedingt) auch und gerade in den USA, deren Einbeziehung oft mit Internationalisierung gleichgesetzt wird. Dort sind genuin fachdidaktische Denkweisen, die Prinzipien, Inhalte und Methoden sozialwissenschaftlich verbinden (pedagogical content standards) noch relativ neu. Erst langsam wächst die Erkenntnis, dass „teaching social studies for civic competence“ etwas anderes ist als „teaching the discipline“ (vgl. Adler 2008, 331ff.). Auch die genuin fachdidaktischen Anregungen, die Carole Hahns Schülerin Patricia Avery (2003a/b) z.B. aus der internationalen Civics-Studie zur „Verbesserung“ der Politiklehrerbildung ableitet (Perspektivenübernahme, Konfliktorientierung, Orientierung an politischen Alltagstheorien und Identitätsentwicklungsprozessen, Arbeit mit kognitiven Landkarten, Schulbuch- und Medienanalyse) werden in der deutschen Politikdidaktik seit längerem theoretisch reflektiert, praktisch erprobt und empirisch zumindest explorativ untersucht.

Der Bostoner Erziehungswissenschaftler Dennis Shirley (2008) spricht von einem „lack of a dynamic pedagogical canon“ in den USA und berichtet von wachsenden Zweifeln angesichts rein psychometrischer Standardisierung und „high-stakes“-Testung von Bildungsprozessen. Diese Kritik erklingt zunehmend auch aus den Reihen der American Federation of Teachers und der National Education Association. Shirley spricht „the German Didaktik Tradition“ eine zukunftsweisende Rolle für ein, wie er es nennt, „poststandardisiertes“ Bildungswesen zu. Ich stimme ihm zu und plädiere für ein Verständnis von Internationalisierung, das den Export eigener Errungenschaften ebenso fördert wie bisher den Import überwiegend angloamerikanischen Wissens.

2. Didaktische Lernprozesse: Das Theorie-Praxis-Problem

2.1 Von der Notwendigkeit fachdidaktischen Wissens

Internationale, v.a. us-amerikanische pädagogische, soziologische und psychologische Studien zur Wirkung der Lehrerbildung bündeln ein Sammelsurium an Fragestellungen und Erhebungsmethoden, die von einfachen Befragungen bis zu standardisierten Beobachtungen reichen. Settings in realen oder hypothetischen Lehr-Lern-Situationen kommen jedoch so gut wie nicht vor (vgl. im Folgenden Blömeke 2004a, 60ff. u. 66ff.; Adler 2008). Dennoch lassen sich nützliche Trends Aussagen ableiten, sofern man den bildungspolitischen Faktor herausrechnet: In den USA, in denen mit Abstand die meisten Lehrerbildungsstudien stattfanden, kämpfen die sogenannten „Deregulierer“ gegen die sogenannten „Professionalisierer“. Die Professionalisierer, vertreten durch die Pädagogin Linda Darling-Hammond, wollen die Lehrerbildung mit höheren Standards versehen. Die Deregulierer, vertreten durch die Abell Foundation, wollen staatliche Ausbildungs-Vorgaben abschaffen, auf dass der Markt die besten LehrerInnen auswähle. Ihr groß angelegtes Review zahlreicher Studien findet keine hinreichenden Belege dafür, dass ausgebildete LehrerInnen tatsächlich höhere Schülerleistungen erzielen, vielmehr seien Persönlichkeitsmerkmale und Sprachfähigkeiten entscheidend. Wenn dieser Befund pauschal zuträfe, müssten wir uns über eine sinnvolle Lehrerbildung keine Gedanken mehr machen. Doch es lässt sich einiges methodisch und inhaltlich einwenden. Es handelt sich um ein kleines Lehrstück in Wissenschaftspolitik.

Methodisch problematisch erscheint Sigrid Blömeke zufolge, dass die Deregulierer im Gegensatz zu den Professionalisierern nur large-scale-Untersuchungen und Aufsätze im blind-peer-review-Verfahren untersuchen, wobei qualitative Studien und Doktorarbeiten systematisch herausfallen und sie sich ausschließlich auf den Faktor Schülerleistungen stützen (vgl. ähnlich Reinhold 2004). Zweitens ergab Blömekes Re-Analyse (ebenda, 71ff.) der verwendeten Studien sehr viel höhere Übereinstimmungen zwischen beiden Kontrahenten, als öffentlich von der Abell Foundation verkündet: So scheint ein fachlicher oder pädagogischer Masterabschluss eben doch einen qualitativen Unterschied im Lehrerhandeln zu machen, vor allem die Kombination von pädagogischem und fachlichem Wissen zählt sich aus. Allerdings tritt hier auch ein Deckeneffekt auf: Ab einer gewissen Schwelle fachlichen Wissens (z.B. Promotion) kann der Effekt sogar negativ sein, da die Fülle an verfügbarem Wissen offenbar vielen LehrerInnen dessen Elementarisierung schwerer macht und sie sich folglich an konventionellen Lehrmethoden orientieren.

Uns FachdidaktikerInnen bringt die Re-Analyse der Studien gute Nachrichten: Zieht man die wenigen

fachdidaktischen Studien heraus, die sich explizit mit pedagogical content knowledge, subject methodology oder subject education beschäftigen, so ergibt sich offenbar eine signifikant positive Wirkung auf Lehrer-Kognitionen, Lehrerhandeln und Schülerleistungen.

2.2 Ein Bad in der Konstanzer Wanne: Veränderungsresistenz oder Gestaltungsspielraum?

Ich komme zur subjektiven Seite der Lehrerbildung. Zahlreiche Studien bescheinigen den studentischen didaktischen Alltagstheorien eine gewisse „Veränderungsresistenz“ (vgl. Blömeke 2004, 64ff.; Messner/Reusser 2000; Adler 2008, 336). Demnach beginnen viele StudentInnen ihr Lehrstudium mit der optimistischen Einstellung, „schon zu wissen, wie es läuft“, nämlich effektiv per frontaler Vermittlung, so dass man bloß noch ein pädagogisches Methodenrepertoire lernen müsse, um die SchülerInnen „im Griff zu haben“. Das universitäre Angebot wird an die eigenen Vorstellungen assimiliert, vorzugsweise solche Wissensbestände werden integriert, die bisherige Vorstellungen bestätigen. Dennoch machen offenbar viele StudentInnen im Studienverlauf eine Liberalisierung ihrer didaktischen Vorstellungen durch: Anfänglich konservative, vordidaktische Vorstellungen von der Notwendigkeit pädagogischen Drucks, der Angeborenheit bestimmter Lernschwierigkeiten und der entscheidenden Rolle der Lehrerpersönlichkeit im Gegensatz zu didaktischem Wissen werden tendenziell abgelöst durch die Einsicht in die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Gestaltung des Lehr-Lern-Verhältnisses.

Dabei bleibt es aber nicht: So tendieren zahlreiche JunglehrerInnen während ihrer Berufsanfangsphase dazu, wieder ihren früheren vordidaktischen Lehr-Lern-Vorstellungen zu folgen. Dieses Phänomen ist im deutschsprachigen Raum unter der Metapher „Konstanzer Wanne“ bekannt geworden: Den linken „Wannenrand“ bzw. die y-Achse der grafischen Darstellung bilden die anfänglichen hohen konservativen Vorstellungen. Das tiefere Becken wird durch die liberalere Orientierung im Studium gebildet (x-Achse = Ausbildungsverlauf) und der Praxisschock lässt schließlich einen rechten Wannenrand entstehen (vgl. Dann u.a. 1978). Diese Entwicklung zeigt einen Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld: Vorhandene Handlungsroutinen zwingen zum Handeln gegen neue Überzeugungen, um des professionellen „Überlebens“ Willen.

Obwohl viele Studien die überwältigenden Eigenschaften institutioneller Routinen bestätigen, ist die Konstanzer Wanne bis heute umstritten: Sie wurde zum Anlass klärender Kontroversen über die Genese von Handlungskompetenzen bei LehrerInnen (vgl. die Kritik bei Gehrman 2003, 153ff.). So könnte die angeblich liberalere Haltung während des Studiums

auch der sozialen Erwünschtheit geschuldet sein: StudentInnen gelten nicht gern als konservativ. Außerdem konnte die Hinwendung zu pädagogisch konservativeren Orientierungen bei zuvor bereits progressiv eingestellten JunglehrerInnen nicht oder kaum ermittelt werden.

Maßgeblich für eine Relativierung der Praxisschock-Befunde ist der sozialisationstheoretische Paradigmenwechsel von der strukturfunktionalistischen Rôlentheorie zur konstruktivistischen Sichtweise (vgl. Grundmann 1999). Demnach sind angehende LehrerInnen (wie auch SchülerInnen) keine passiven Objekte ihrer sozialisierenden Umstände. Sozialisation wird vielmehr – analog zur konstruktivistischen Lerntheorie – als interdependentes, reziprokes Geschehen angesehen: Vorgefundene Strukturen werden aktiv übernommen, aus Fremdsozialisierung wird Selbstsozialisierung.

Die Kritik an der Konstanzer Wanne verdeutlicht die Gefahr, das Kind „Lehrerprofessionalität“ mit dem Bad „Praxisschock“ auszuschütten. Schule als Institution wäre veränderungsresistent, wenn der Berufseinstieg nicht auch die Chance von Gestaltungsspielräumen ermöglichen würde (vgl. Sikes/Measor/Woods 1985). Eine überzeugende Synthese aus Praxisschock und Gestaltungsfähigkeit verkörpert meines Erachtens das nach Sichtung von etwa 300 empirischen Lehrstudien konzipierte dreistufige Modell des Aufbaus von Handlungskompetenz (vgl. Fuller/Brown 1975; ähnlich Viebahn 2008, 191f. für die universitäre Lehre):

1. Survival stage: Das eigene Überleben im Klassenraum steht im Vordergrund. Ziel: möglichst stressfreie Bewältigung der neuen Handlungssituation.
2. Mastery stage: Der Ich-Bezug wandelt sich zum Situationsbezug. Ziel: wissensbasierte Gestaltung von Unterricht.
3. Routine stage: Individuelle Lernprobleme geraten in den Fokus. Ziel: diagnostischer Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen.

Die Veränderungsresistenz von didaktischen Alltagstheorien lässt sich also analog zur schülerbezogenen Konzeptwechselforschung sensu Piaget rekonstruieren: Handlungsorientierte Methoden, die wir in der universitären Lehre einführen, assimilieren viele StudentInnen zunächst an ihre Vorstellungen von effizientem Unterricht. Sie lassen sich zwar intellektuell auf diese Methoden ein, glauben jedoch nicht an ihre Anwendbarkeit („Klappt nicht“-Phänomen). Je stärker die Methodenausbildung jedoch praktische Erprobungen integriert, umso wahrscheinlicher erleben Studierende bereits im Studium ihren *ersten, universitären Praxisschock*. Dieser dürfte bei den meisten StudentInnen nach und nach eine Akkommodation an die Vorstellung breiter didaktischer Handlungsmöglichkeiten auslösen – ohne dass ihre älteren Konzepte damit gänzlich verschwinden würden. Während des *zweiten, schulischen Praxisschocks* können sich vordidaktische

Konzepte zumindest zeitweilig wieder handlungswirksam vor die neuen Konzepte legen, weil sie im survival stage größere Sicherheit vermitteln. Einige JunglehrerInnen werden allerdings das survival stage überspringen: Weil sie in ihren konservativen oder liberalen didaktischen Vorstellungen derart gefestigt sind, dass sie sich gleich auf die wissensbasierte Gestaltung von Unterricht konzentrieren können.

Für die politikdidaktische Lehre bedeuten die bisherigen Überlegungen folgendes: Den jahrelang trainierten Schulerfahrungen müssen wir positive Gegenfahrungen in der Intensität eines ersten heilsamen Praxisschocks entgegensetzen. Dies kann nur durch universitäres Probehandeln in Seminar und Praktikum sinnvoll geschehen, denn eine frühere Referendariats-Praxis oder gar ein Verzicht auf die erste Phase, wie vielerorts gefordert, hieße auf das kognitive Schutzschild der liberalen, besser gesagt konzepterweiternden Zwischenphase ganz zu verzichten.

2.3 Berufswahlmotive: Burn-Out, ohne jemals gebrannt zu haben?

Eine neue Längsschnittstudie gibt Hinweise darauf, dass die Veränderungsresistenz von didaktischen Alltagstheorien auch etwas mit den Berufswahlmotiven zu tun haben könnte (vgl. Rauin 2007). 1100 LehrerstudentInnen für Haupt- und Realschule wurden vom Studium bis in die ersten Berufsjahre begleitet und nach ihrer Selbsteinschätzung sowie ihren Berufswahlmotiven befragt. Demnach ist das Lehramtsstudium für ein Viertel bloß eine Art Notlösung, um ein (angeblich) überschaubares Studium in Heimatnähe absolvieren zu können, sowie einen sicheren, familienfreundlichen, halbtäglichen Arbeitsplatz zu erhalten. Ein Drittel der untersuchten StudentInnen gibt sich selbst schlechte Noten für ihr Fachwissen, ihre pädagogisch-didaktischen Persönlichkeitsmerkmale und ihr Engagement im Studium; soziale Beziehungen sind ihnen wichtiger als die Mitarbeit in Seminaren. Die Autoren der Studie sprechen hier vom Typus der „riskant Studierenden“. Ca. 60% der später im Berufsleben ausgebrannten LehrerInnen waren bereits im Studium überfordert, während unter der größeren Gruppe der engagierten StudentInnen nur 10% am Burn-Out leiden. „Die über besondere Belastung Klagenden haben vermutlich nie ‚gebrannt‘“ (Rauin 2007, 64) lautet daher die Schlussfolgerung.

Eine scheinbare Gegenposition nimmt die noch unveröffentlichte Längsschnittstudie „Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden Lehramtskandidaten unterschätzt?“ ein (vgl. DIE ZEIT, 19.03.2009; faz.net 24.3.2009). Dieser Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zufolge zeigen viele LehramtskandidatInnen schon vor dem Schulabschluss ein besonderes Interesse am Umgang mit Menschen. Sozial orientierte Abiturienten wählen sogar mit dreimal höherer Wahrscheinlichkeit das Lehramt für Grund-

Haupt-, Real- oder Sonderschule als ein anderes Studieneinfach. Stärker als von der schulischen Leistung hängt demnach der spätere berufliche Erfolg von der Qualität der Lehrerausbildung ab, insbesondere vom erworbenen fachdidaktischen Wissen. Meines Erachtens ergänzen sich beide Studien. Selbst eine hohe soziale Motivation und Kompetenz muss nicht mit fachlichem und fachdidaktischem Engagement im Studium einhergehen: „Menschenliebe“ und pädagogisches Bewusstsein allein kann Überforderung und Burn-Out nicht verlässlich verhindern. Beide Befunde stärken also die Rolle der Fachdidaktik, die offenbar gleichermaßen die berufliche Zukunft von LehrerstudentInnen sowohl mit „unpädagogischen“ (Rauin) als auch mit „pädagogischen“ (Baumert u.a.) Berufswahlmotiven positiv oder negativ beeinflussen kann. Bildungspolitisch zentral ist allerdings der Befund der Max-Planck-Studie, dass die Abiturnote keine ausreichender Indikator für den Erfolg im späteren Berufsleben sein kann.

Für die Übertragbarkeit der Befunde Rauins auf den Werdegang von PolitiklehrerInnen sprechen die Interviews, die Anja Besand (2006) mit drei verschiedenen Politiklehrer-Generationen geführt hat: Die JunglehrerInnen des dritten Jahrgangs (1965-1973) berichten häufig über ihre pragmatische Berufswahl des kleinsten Übels. Politikunterricht gilt vielen von ihnen als Fach wie jedes andere, für das sie keine besondere Leidenschaft hegen. Die Interviewten zeigen zwar nicht die technokratische Vermittlungshaltung, die ihnen von der vorherigen Achtundsechziger-Generation unterstellt wird, sondern häufig ein echtes methodisches Interesse. Dieses bleibt aber, wie Anja Besand schreibt, häufig „naiv“ und an eigenen Schulerfahrungen orientiert – eine Tendenz, die us-amerikanische Studien zur Politiklehrerausbildung bestätigen (vgl. Adler 2008, 340ff.).

Diese „Lernerverschiedenheiten“ im Studium, die sich z.B. in verschiedenen Leistungsprofilen und Berufswahlmotiven zeigen, werden gemeinhin in der universitären Lehre unterschätzt (vgl. Viebahn 2008, 186ff.). In dieser Hinsicht gebärden wir uns ähnlich wie viele GymnasiallehrerInnen, die von einer homogenen Klientel ausgehen, ich schließe mich da ausdrücklich ein. Eine zukünftige universitäre Binnendifferenzierung verlangt nicht nur nach zusätzlichen studentenzentrierten Methoden, sondern auch nach verstärkter Beratungstätigkeit: Um verschüttete Potenziale derer zu erkennen und zu wecken, die aus Notlösungs-Erwägungen heraus PolitiklehrerInnen werden wollen; um den pädagogisch Motivierten die wesentliche Rolle fachdidaktischen Wissens für den pädagogischen Erfolg zu verdeutlichen und um denjenigen StudentInnen frühzeitig und deutlich einen anderen (sozialwissenschaftlichen, pädagogischen oder ganz anderen) Beruf zu empfehlen, die voraussichtlich im späteren Lehrerberuf sich und ihre SchülerInnen unglücklich machen würden.

2.4 Was kann fachdidaktisches Wissen für die Praxis leisten?

Ich komme nun zur „objektiven“ Seite der Lehrerbildung: zum Verhältnis von didaktischem, also sozialwissenschaftlichem Wissen und schulischer Handlungspraxis. Interessanterweise verlaufen die Stationen der Verwendungsforschung didaktischen Wissens parallel zur Entwicklung didaktischer Lehr-Lern-Auffassungen: von Transfer- über Transformations- zu Relationierungs-Vorstellungen. Auch im sozialisationstheoretischen Paradigmenwechsel von Fremdsozialisierungs- zu Selbstsozialisierungsmodellen (s.o.) zeigt sich diese konstruktivistische Tendenz zur Aufwertung individueller Denk- und Handlungsspielräume (vgl. im Folgenden Bommes/Dewe/Radtke 1996, 219ff.):

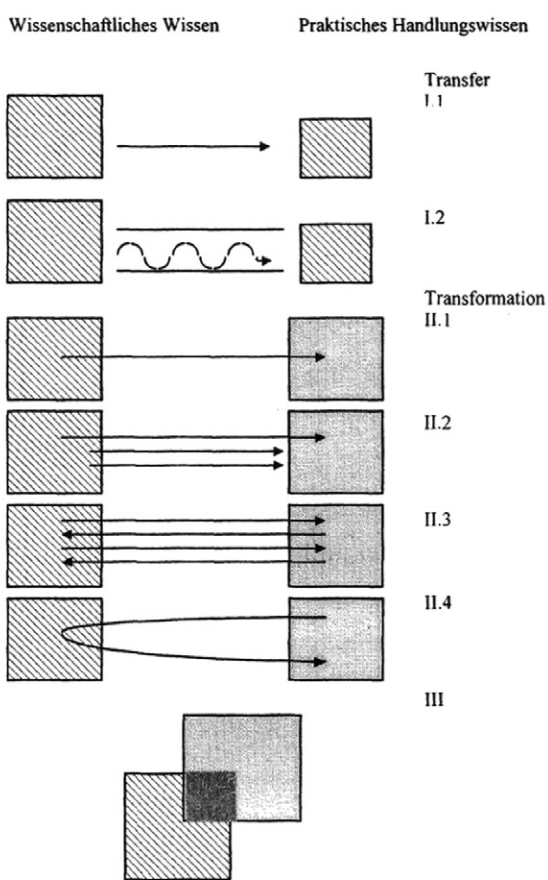


Abb. 1: Modelle der Beziehung zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen (Bommes/Dewe/Radtke 1996, 221)

1. *Transfer:* Grundlage sind behavioristische Annahmen einer sozialtechnisch-direkten Anwendbarkeit des Wissens, so dass der Wissenschaft eine direkte Steuerungsfunktion der Praxis zukäme, ähnlich wie im didaktischen Trichtermodell (I.1. in Abb. 4). Dieses Modell verkennt den Generalisierungscharakter des wissenschaftlichen Wissens, das nicht mit Handlungswissen in eins gesetzt werden, sondern nur in der Praxis erlernt werden könne. Daran ändert

prinzipiell auch die Variante I.2 nichts, die auf Schulorganisationsstrukturen als Manipulationsfaktor des Wissenstransfers hinweist.

2. *Transformation:* Auf Basis phänomenologisch-interaktionistischer und kognitionspsychologischer Theorien wird eine Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen festgestellt (II.1): Demnach kann Wissenschaft Handlungswissen nicht ersetzen, aber dessen Revision befördern. Durch die Selektion der Handelnden, durch ihren produktiven Umgang mit wissenschaftlichem Wissen transformiert es sich (II.2). Andere Studien sprechen auch von einer wechselseitigen Befruchtung beider Wissensformen (II.3) bis hin zu völligen Konzentration auf die „Abnehmerseite“ und deren „subjektive Theorien“: Situativ-pragmatische und latent verfügbare Handlungsregeln werden rekonstruiert, der Wissenschaft wird kein direkter Einfluss mehr eingeräumt (II.4).
3. *Relationierung:* Frank-Olaf Radtke u.a. differenzieren die transformatorische Beziehung weiter aus, indem sie von einer „Begegnung“ und „gegenseitigen Beobachtung“ zweier eigenständiger Wissensformen sprechen, die einen „nicht-identischen“ dritten Wissensbereich erzeugen. Damit wäre die Beziehung von didaktischem Theoriewissen und praktischem Handlungswissen eine komplementäre, relationierende (III.).

Meines Erachtens ist damit jedoch nicht etwa der „Zusammenbruch“ des Transformationsmodells und jedweder „Sender-Empfänger-Beziehung“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996, 225) beschrieben. Vielmehr arbeiten die Autoren konsequent die jeweilige Eigenlogik und Eigenständigkeit der Wissensformen heraus, die sich jedoch gegenseitig durchaus transformieren können. In der universitären Lehrpraxis wird mit dieser Differenzierung überfrachtenden Erwartungen an ihre einfache Wirksamkeit ein Riegel vorgeschoben um stattdessen das Tor zu lernpsychologisch fundierten Ausbildungsmethoden zu öffnen. Fritz-Ulrich Kolbe (2004, 220ff.) sieht dementsprechend eine „Konvergenz“ der Verwendungsforschung im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Combe/Helsper 1996; Oevermann 1996): Zwar lässt sich die Praxis nicht durch Theorie steuern, doch können wir je fall- und situationsspezifisch die widersprüchliche Einheit von Theorie- und Praxiswissen rekonstruieren und damit Handlungsalternativen bewusst machen helfen. Die Chance zum Konzeptwechsel und zur Integration des neuen Wissens hängt, wie in allen Lernprozessen, unmittelbar mit der Krisenhaftigkeit der erlebten Situation oder des untersuchten Falls zusammen (vgl. Oevermann 1996: 77f.).

Ich fasse die Befunde zum Theorie-Praxis-Verhältnis unter Zuhilfenahme des Modells der Wissensformen der Kommunikativen Fachdidaktik (vgl. Grammes 1998, 70) zusammen:

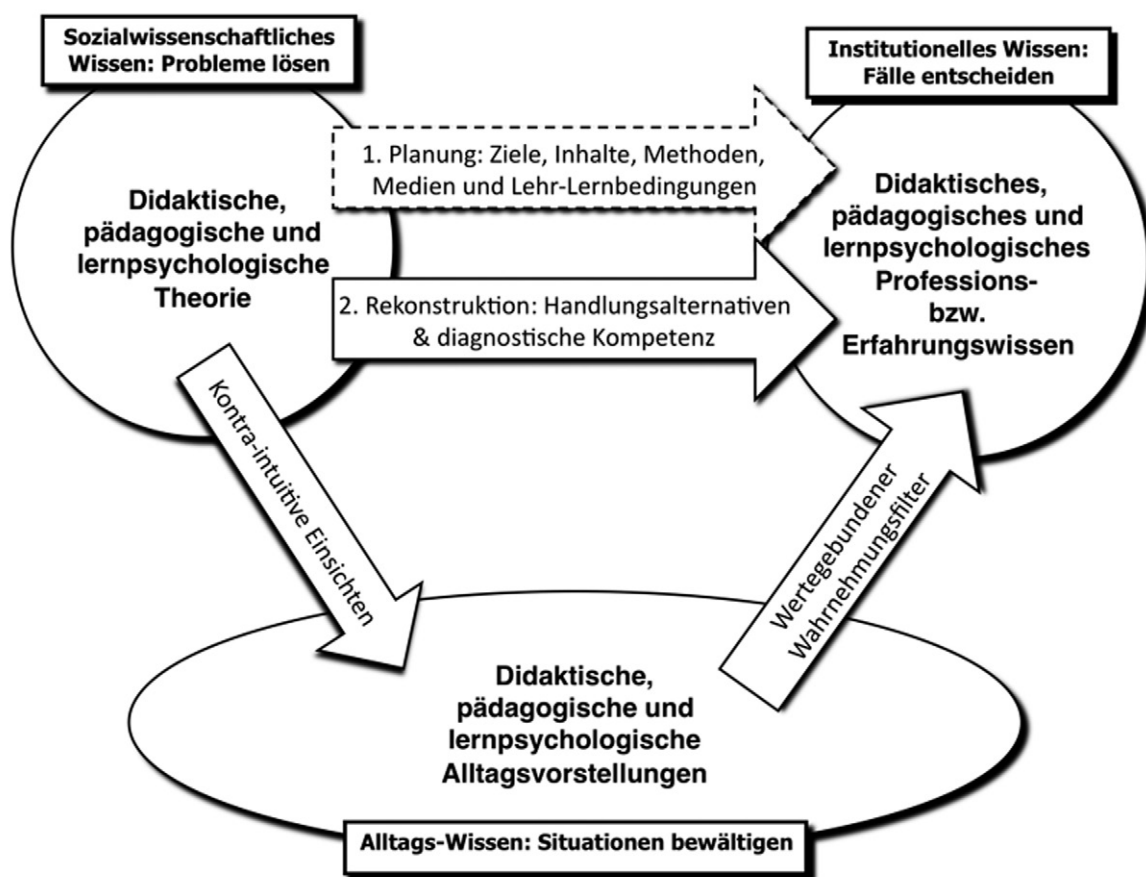


Abb. 2: Die Rolle des didaktischen Theoriewissens für die Unterrichtspraxis

Didaktisches Handeln wird primär aus zwei Quellen gespeist: Didaktisches Theoriewissen vermischt sich mit beständigen didaktischen Alltagsvorstellungen, die als wertebundener Wahrnehmungsfiter fungieren und institutionellen Handlungsbedingungen, so dass ein direkter Wissenstransfer unmöglich ist. Allerdings können Pädagogik und Didaktik durch praktische Einübungen und theoretische Rekonstruktion des didaktischen Handelns kontra-intuitive Einsichten befördern, die wiederum das didaktische Alltagswissen erweitern und Handlungsalternativen aufzeigen können. Der forschende Habitus, die hermeneutisch-rekonstruktive oder diagnostische Kompetenz einer LehrerIn wäre damit eine doppelte: Einmal ein inhaltliches Wissen um typische Antinomien des Lehrerhandelns und zum anderen ein methodisches Interpretationswissen.

3. Ziele und Inhalte einer „Didaktik der Politikdidaktik“

3.1 Hochschuldidaktische Ansätze

Um auf universitärer Ebene zu lehren benötigt man keine didaktische Ausbildung. Diesen Status Quo zu ändern wird jedoch selten eingefordert. Viele HochschullehrerInnen und -dozentInnen teilen mit vielen GymnasiallehrerInnen die Auffassung, für *die Sache*

an sich zuständig zu sein und nicht für Didaktik als „unstatthafte Transformation“ der Sache (vgl. Gruschka 2002: 31ff.). Die Zurückweisung didaktisierter Hochschullehre hat Tradition: Schon 1902 erteilt der Historiker Friedrich Paulsen einer Hochschuldidaktik für die Lehrerausbildung eine deutliche Abfuhr und plädiert für die Fortführung der bisherigen seminarförmigen „Meisterlehre“: „Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschulseminar zu lehren sei. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben“ (zit. n. Wildt 2007, 166).

Dabei könnte die Beharrlichkeit didaktischer Alltagsvorstellungen bzw. die Frage, warum kompetenz-, schüler- und handlungsorientierte sowie lernpsychologisch motivierte Unterrichtsmodelle noch kaum in den alltäglichen Schulunterricht einziehen – neben Belastungs- und Lehrplanproblemen (vgl. dazu Henkenborg u.a. 2008, 103ff.), durchaus *auch* mit dem „institutionalisierten Bildungskreislauf“ der herkömmlichen Uni-Lehre zu tun haben: In einer Vergleichsstudie zu traditionellen versus selbstgesteuerten Seminarformen führen letztere zwar zu ähnlichen Lernergebnissen. Sie schneiden jedoch im Urteil der Studierenden als nutzlos, zeitraubend und ineffektiv ab (vgl. Kotzschmar 2004: 193ff.). Dies kann mit mangelnder Vorbereitung und Betreuung seitens der Seminarleiterin zusammen-

hängen. Dennoch halte ich dieses studentische Feedback mit der AutorIn auch für das Symptom eines „lehrerzentrierten“ Lehr- und Lernverständnisses, das Schule und Universität den StudentInnen als scheinbar alternativlos vorführt. Damit wird auch ihre spätere Lehrerrolle in eben diese Bahnen gelenkt, anstatt sach-, methoden- und schülerzentriert zu arbeiten.

Welchen Beitrag kann nun die *allgemeine* Hochschuldidaktik (vgl. z.B. Stelzer-Rothe 2005; Wörner 2006; Hawelka/Hammerl/Gruber 2007; Kotzschmar 2004: 207) zur kompetenzorientierten Politiklehrausbildung leisten? Sie bietet auf den ersten Blick wenig Überraschendes für FachdidaktikerInnen, denn sie führt in allgemeine Didaktik und in sozialwissenschaftliche Lehrmethoden ein. Sie erinnert uns aber daran, dass unser Verhältnis zum Gegenstand „Politikdidaktik“ mit denselben Kategorien beschrieben werden kann und sollte wie das Verhältnis von PolitiklehrerInnen zum Gegenstand „Politik“: Es geht

1. um die Begründung und Strukturierung der Sache Politikdidaktik mithilfe von Ziel-, Inhalts-, Methoden und Medienanalysen, analog der seit über 10 Jahren konvergierten lerntheoretischen (Heimann/Otto/Schulz) und bildungstheoretischen (Klafki) Didaktik;
2. um die Analyse der universitären Lehr-Lern-Bedingungen und Kompetenzentwicklungsprozesse mithilfe lernpsychologischer, v.a. kognitivistischer und konstruktivistischer Instrumente;
3. um didaktisch und lernpsychologisch begründete methodische Handlungsmuster: von angemessenen Sozialformen über deduktive, induktive, synthetische oder analytische Verfahren zur Erschließung des Gegenstands, die sich in hochschuldidaktischen (!) Methoden wie Vortrag, Referat, Diskussion, Gespräch, Simulation, Rollen- und Planspiel, Kreativitätstechniken, Fallstudie, Experiment, Szenariotechnik, Zukunftswerkstatt, Erkundung, Praktikum, Projekt u.a. konkretisieren.

Dass sozialwissenschaftliche Methoden wie Planspiel, Fallstudie, Projekt usw. auch und vor allem in der Domäne der Politikdidaktik genutzt werden, erleichtert

uns das hochschuldidaktische Geschäft. Andererseits könnte man einwenden, dass wir FachdidaktikerInnen die allgemeine Hochschuldidaktik kaum benötigen, da wir sie erstens als Strukturgerüst immer schon implizit nutzen und zweitens unsere eigentliche Aufgabe darin besteht, dieses Gerüst mit der Fachlichkeit zu bekleiden, die schulisches und universitäres Lernen ausmacht. Bildungspolitisch, forschungspolitisch und -praktisch sollten wir jedoch, über eine Vernetzung der Fachdidaktiken hinaus, auch Beziehungen zur allgemeinen Hochschuldidaktik aufbauen, um unsere Schlüsselstellung als Vermittlungswissenschaften auszubauen (vgl. Wildt 2007, 177ff.).

Fachbezogene Hochschuldidaktiken sind verbreiteter, als es die universitäre Praxis vermuten ließe: Die Theologie, die Medizin, Chemie, Erziehungswissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaften haben entsprechende Fachzeitschriften und Weiterbildungsangebote; die Veröffentlichungen zur Lehrerbildung könnten gar „ganze Bibliographien“ füllen (vgl. Wildt 2007, 174ff.). Ein exemplarischer Blick in die „Hochschuldidaktik Philosophie“ (Rohbeck 2007) umreißt deren Aufgaben: Fachdidaktische Konzeptionen, die Sinn und Zugänge des Fachs beleuchten, Kompetenzen, exemplarische Gegenstände wie „Gewalt“, ausgewählte Projekte wie „Verantwortung wahrnehmen“, lernpsychologische Vermittlungstheorie, Methoden wie „Essays schreiben“, Lehrkonzepte und Praxisbeispiele aus verschiedenen Hochschulen inklusive einzelner Einblicke in Forschungsseminare. Es handelt sich also noch nicht um eine systematisch ausgearbeitete Didaktik, wohl aber um eine exemplarische Öffnung des hochschuldidaktischen Feldes.

3.2 Struktur einer Didaktik der Politikdidaktik

Wie lässt sich eine Didaktik der Politikdidaktik strukturieren? Wenn man das didaktische Dreieck (vgl. Petrik 2007a, 21ff.) hochschuldidaktisch verwendet, ergeben sich – analog zu schuldidaktischen Beziehungen – folgende problemhafte Beziehungen und Handlungsfelder:

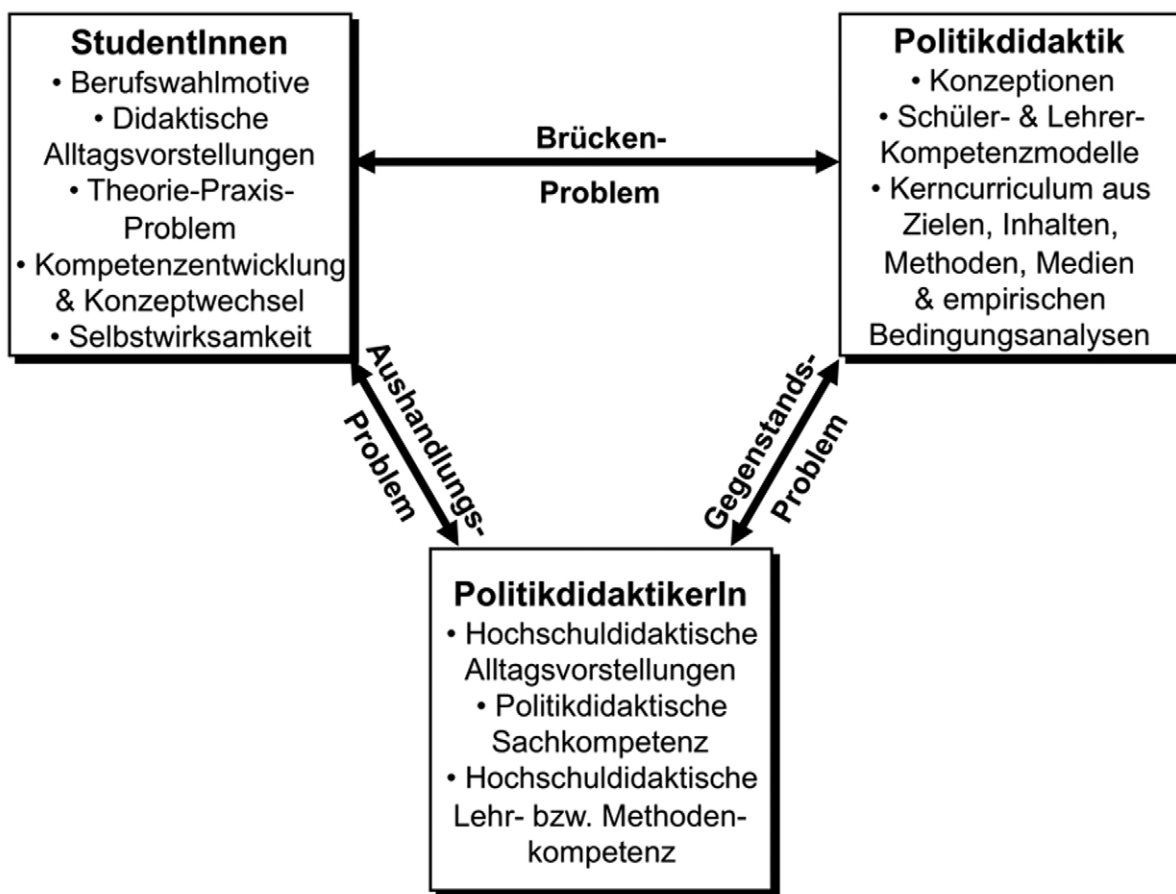


Abb. 3: Hochschuldidaktisches Dreieck am Beispiel des Gegenstands Politikdidaktik

Politikdidaktik als Gegenstand beinhaltet im Kern Konzeptionen, die das „Warum“ und „Wozu“ abstecken und Kompetenzmodelle, die mögliche Bildungserfolge markieren. Diese betreffen zum einen die Fähigkeiten von SchülerInnen, aber auf hochschuldidaktischer Ebene auch diejenigen zukünftiger PolitiklehrerInnen. Dazu kommt ein im Gegensatz zu vielen Naturwissenschaftsdidaktiken noch unterentwickeltes Kerncurriculum aus Zielen, Inhalten, Methoden und Medien sowie empirischen Befunden zu Lehr-Lernprozessen sowie Alltagstheorien von SchülerInnen und LehrerInnen.

Das *Gegenstandsproblem* einer Hochschuldidaktik für Politikdidaktik fragt nach einem kollektiv definierten Kerninhalt (der auch, aber nicht vor allem klare Kontroversen einschließen darf). Ein solcher wird jedoch in Veröffentlichungen noch selten herausgestellt. In unserer Domäne oszilliert der wissenschaftliche Streit

- im Gegensatz zur pädagogischen Lehrerbildungsforschung – weniger um eine sinnvolle Didaktik der Politikdidaktik als auf der Ziel- und Inhaltsebene. Er verläuft zwischen den Fronten einer tendenziell politikwissenschaftlich und einer tendenziell sozialwissenschaftlich, also auch soziologisch und pädagogisch orientierten Auffassung mit entsprechenden Variationen dessen, was als inhaltlicher und methodischer Kern, als Basiskonzept des Faches gelten könnte. Ver-

gleich man jedoch die zahlreichen Kategoriensysteme von Spranger über Giesecke bis Henkenborg (vgl. Petrik 2007a, 41ff. u. 138ff.) sowie die aktuellen Varianten der Basiskonzepte und Kompetenzmodelle, so lassen sich deutliche Konvergenzen feststellen:

- Die kursierenden Kompetenzmodelle besitzen einen gemeinsamen Kern (Analyse, Urteil, Partizipation = sehen, beurteilen, handeln) werden nur unterschiedlich in Teil- oder Subkompetenzen ausdifferenziert.
- Alle kategorialen oder basiskonzeptuellen Bemühungen lassen sich den Kategorien des Politikzyklus und den Dimensionen des Politischen zuordnen. Vor allem dann, wenn der Politikzyklus, wie bereits Spranger 1963 vorschlägt, soziologisch erweitert wird und auch für zur Reflexion des alltagspolitischen Nahraums, der Demokratie als Lebenswelt verwendet wird.
- Der müßige Streit zwischen kategorialer Politikdidaktik und Demokratiepädagogik löst sich mit der Bereitschaft *beider* Seiten auf, den alltagspolitischen Nahraum der sozialwissenschaftlich-kategorialen Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Petrik 2009a).
- Vor allem bei der Graduierung von Lernprozessen scheint noch eine ungeklärte Kontroverse zwischen stufen- und entwicklungsbezogenen Konzepten zu bewältigen zu sein (vgl. Petrik 2007b).

Der Streit um ein methodisches Kerncurriculum steht noch aus, ich mache dazu weiter unten einen Vorschlag.

Das hochschuldidaktische *Brückenproblem* verweist auf die Lernprobleme unserer StudentInnen bei dem Versuch, sich politikdidaktische Theorie anzueignen bzw. sie sinnvoll und handlungswirksam in das eigene Vorverständnis zu integrieren.

Das hochschuldidaktische *Aushandlungsproblem* beschreibt die Schwierigkeiten von uns Lehrenden, eine solche sinnvolle Begegnung in Vorlesungen, Seminaren und Praktika anzubahnen. Dazu zähle ich auch die Diskrepanz zwischen unseren eigenen (hochschul) didaktischen Alltagstheorien und (hochschul) didaktischer Theorie.

Im nächsten Schritt werde ich einen Vorschlag für Politiklehrerkompetenzen ausformulieren, um den Zielhorizont unseres Handelns zu entfalten und das Gegenstandsproblem durch ein angedeutetes Kerncurriculum abzumildern.

3.3 Politikdidaktische bzw. Politiklehrer-Kompetenzen

Der sogenannte PISA-Schock hat den Fokus nicht nur auf Lernergebnisse von SchülerInnen, sondern auch auf Lehrerleistungen verlagert. Denn bekanntlich werden Schülerleistungen nicht durch messen besser, sondern durch besseren Unterricht. Die Kultusministerkonferenz (KMK) benennt 2004 vier Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. Gröschner/Nicklaussen 2008). Für die Politikdidaktik sind alle vier Kompetenzbereiche inklusive des Erziehens relevant: Mit Trainings der Konflikt- und Urteilskompetenz beispielsweise wirken PolitiklehrerInnen immer auch auf das Verhalten ihrer SchülerInnen ein, „erziehen“ sie deren politische Persönlichkeit. Wir müssen diese Kompetenzen jedoch fachdidaktisch ausformulieren. Die COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die speziell das Professionswissen von MathematiklehrerInnen untersucht, basiert auf einem weiter ausdifferenzierten Modell professioneller Handlungskompe-

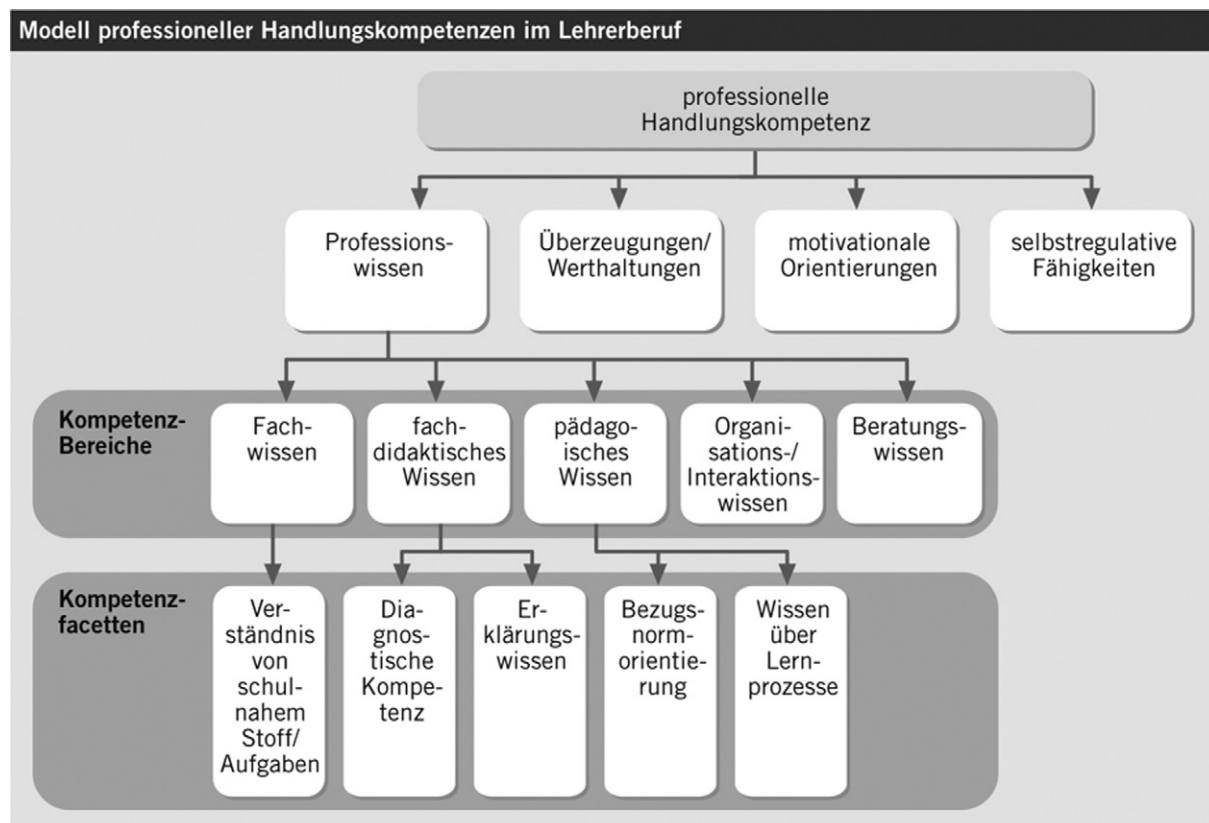


Abb. 4: Modell professioneller Handlungskompetenzen im Lehrerberuf (Krauss u.a. 2004)

tenzen im Lehrerberuf (vgl. Krauss u.a. 2004, hier die grafische Umsetzung aus Rauin 2007, 61): Der Studie zufolge unterteilt sich das Professionswissen von LehrerInnen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations-/Interaktionswissen und Beratungswissen. Genuin fachdidaktische Kompetenzen beschränken sich hier erstaunlicherweise nur auf eine diagnostische und eine rekonstruktive Erklärungskompetenz. Das nötige Inhaltswissen über Lerngegenstände und Methoden bzw. Aufgaben weisen die AutorInnen dem Fachwissen zu. Sie vernachlässigen dabei, dass Fachdidaktik nicht bloß eine Wissenschaft der Rekonstruktion und Beurteilung von Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln und ihren Alltagstheorien ist, sondern einen eigenständigen inhaltlichen und methodischen Zugang zum fachlichen Wissen herstellt (vgl. auch Vollmer 2007). Beide Lehrerkompetenz-Modelle bleiben also lückenhaft. Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat 2005 ein in seiner Verdichtung vollständiges Modell fachdidaktischer Kompetenzbereiche entwickelt:

Fachdidaktische Kompetenzbereiche (GFD 2005, Vollmer 2007)

1. *Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion*
 - 1.1 Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen.
 - 1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen
2. *Fachbezogenes Unterrichten*
 - 2.1 Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen.
 - 2.2 Fähigkeit, Fachunterricht adressatenorientiert zu gestalten.
3. *Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen*
 - 3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen.
 - 3.2 Fähigkeit, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lehrerfahrungen zu analysieren und zu beurteilen.
4. *Fachbezogene Kommunikation*
 - 4.1 Fähigkeit, fachliche und fachübergreifende Themen zu kommunizieren.
 - 4.2 Fähigkeit zur Analyse von Kommunikationsprozessen im Unterricht und zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
5. *Entwicklung und Evaluation*
 - 5.1 Fähigkeit, fachdidaktische Forschung zu rezipieren und an Forschungsvorhaben mitzuwirken.
 - 5.2 Fähigkeit, an der Weiterentwicklung von Unterricht, Curricula und Schule mitzuwirken.

Vor dem Hintergrund dieser fünf Kompetenzbereiche werden die charakteristischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur us-amerikanischen Lehrerausbildung deutlich. Die „Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers“ zeigen die stärkere Trennung zwischen fachlichen Basiskonzepten (Thematic und Disciplinary Standards) aus den Bereichen Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft und Psychologie auf der einen und pädagogischen Standards auf der anderen. Beide Standard-Arten enthalten Anschlussstellen für fachdidaktisches Denken, die sich in den abschließenden Evaluationsratschlägen für die Sozialkundelehrerausbildung andeuten:

Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers – Advice for Preparation of Program Reports (NCSS 2004, 60ff.)

Advice for Internal and External Test Evidence

Candidates demonstrate through course-based and external assessments that they possess the knowledge and skills necessary to teach the standard.

Performance Evidence – Planning and Teaching

Candidates demonstrate that they possess the knowledge, skills and dispositions to create meaningful classroom experiences, to teach the content and skills appropriate to this standard utilizing active learning and technology appropriate to the needs of the learners, and to assess and analyze student learning stemming from the classroom experience.

Performance Evidence – Candidate Effects on P-12

Student Learning

Candidates demonstrate that they are able to create and utilize appropriate assessments to diagnose student achievement and to monitor pupil progress.

Pedagogical Evidence

Candidates are provided the opportunity to learn content and skills dealing specifically with the nature of the social studies and with ideas, strategies, and techniques for teaching social studies in a social studies methods course that is taught by qualified social studies faculty.

Gemeinsam ist also beiden Ausbildungskulturen die Orientierung an exemplarischem Fachwissen (Basiskonzepte), Planungs- und Umsetzungswissen sowie Diagnosewissen. Die eigenständige und explizite Rolle einer fachdidaktischen Theorie- und Reflexionsebene fehlt im NCSS-Programm, mangels einer entsprechenden Theorietradition. Allerdings lassen sich zum einen manchen Formulierungen der Basiskonzepte fachdidaktische Prinzipien zuordnen (zum Beispiel eine konstruktivistische Geschichtsdeutung oder ein erfahrungs-, werte- und konfliktorientiertes Politikbild). Zum anderen weist der Methodenbegriff der pädagogischen Standards konstitutive Züge auf: LehramtskandidatInnen sollen befähigt werden, „to select, integrate, and translate the content and methods of investigation of history and the social science disciplines for use in social studies instruction“ (NCSS 2004, 54). Sie sollen also nicht bloß eine pädagogisch-allgemeindidaktische „teaching technology“ beherrschen, sondern ebenso die Methoden, die das Fach konstituieren, angemessen auf den Unterricht zuschneiden können.

Der bisher einzige deutsche hochschuldidaktische Entwurf für die Politiklehrausbildung demonstriert die besondere Rolle politikdidaktischer Schulen und ihrer Prinzipien sowie domänenspezifischer Methoden (Reinhardt 2004):

1. *Handlungsziel der Politikdidaktik:* Förderung angemessener Bürgerrollen in den demokratischen Teilsystemen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik; Unterstützung der Perspektivenübernahme, der Konfliktfähigkeit, der (propädeutischen) sozialwissenschaftlichen Analyse, des politischen Urteilens und der Partizipation.
2. *Handlungsziel der politikdidaktischen Lehrerausbildung:* Förderung eines professionellen Habitus als Fähigkeit, Jugendliche von der sozialen Mikrowelt in die institutionelle und sozialwissenschaftliche Makrowelt zu begleiten.
3. *Inhalte der Politiklehrausbildung:*
 - a) Fachdidaktische Prinzipien und Konzeptionen (nach Walter Gagel); Zusammenspiel von normativem Wissen (Werte und Überzeugungen), sozialwissenschaftlichem Wissen, Alltagswissen sowie

Berufswissen der Lehrenden (Modell der Wissensformen nach Tilman Grammes, s.u.);

- b) Analyse- und Planung von Unterricht mithilfe interdependenter Strukturmomente (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Bedingungsanalyse);
 - c) methodische Strukturierung nach den drei Handlungsmodi reflexives (z.B. Konfliktanalyse), simulatives (z.B. Planspiel) und reales Handeln (z.B. Projekt).
4. *Methodik der Politiklehrausbildung:* Verschränkung aus theoretischen und praktischen Anteilen schon im Grundstudium; fallorientiertes Einüben des Politiklehrerhabitus anhand exemplarischer Fragestellungen (Geschlechterverhältnis, Kosovo-Konflikt usw.)

Meine Kompetenzskizze verknüpft den Entwurf Sibylle Reinhardts mit den fachdidaktischen Kompetenzen der GFD und verortet sie an den typischen politikdidaktischen Problemstellen des schulbezogenen didaktischen Dreiecks (vgl. Petrik 2007, 80ff.). Die vier Kompetenzbereiche, die ich leicht abweichend von denen der GFD unterscheide, folgen der Forderung, Standardisierungen an typischen Handlungssituationen des Lehrerberufs zu orientieren (vgl. Oser 2003; Oelkers 2003). Solche fachdidaktischen Handlungen, die auf problemhaltige Anforderungen des Faches reagieren, sind im Kern: den Gegenstand *analysieren*, Unterricht *inszenieren*, Bedeutung im Unterricht *aushandeln* sowie Lernprozesse und Unterrichtsqualität *diagnostizieren*:

1. *Didaktische Analysekompetenz* (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)
2. *Didaktische Inszenierungskompetenz* (fachbezogenes Unterrichten)
3. *Didaktische Aushandlungskompetenz* (fachbezogene(s) Kommunikation & Unterrichten)
4. *Didaktische Diagnosekompetenz* (fachbezogenes Diagnostizieren, Beurteilen, Entwickeln und Evaluieren)

Diese vier Kompetenzen lassen sich folgendermaßen in das didaktische Dreieck integrieren, das hier, wie gesagt, *schuldidaktisch* ausgefüllt ist:

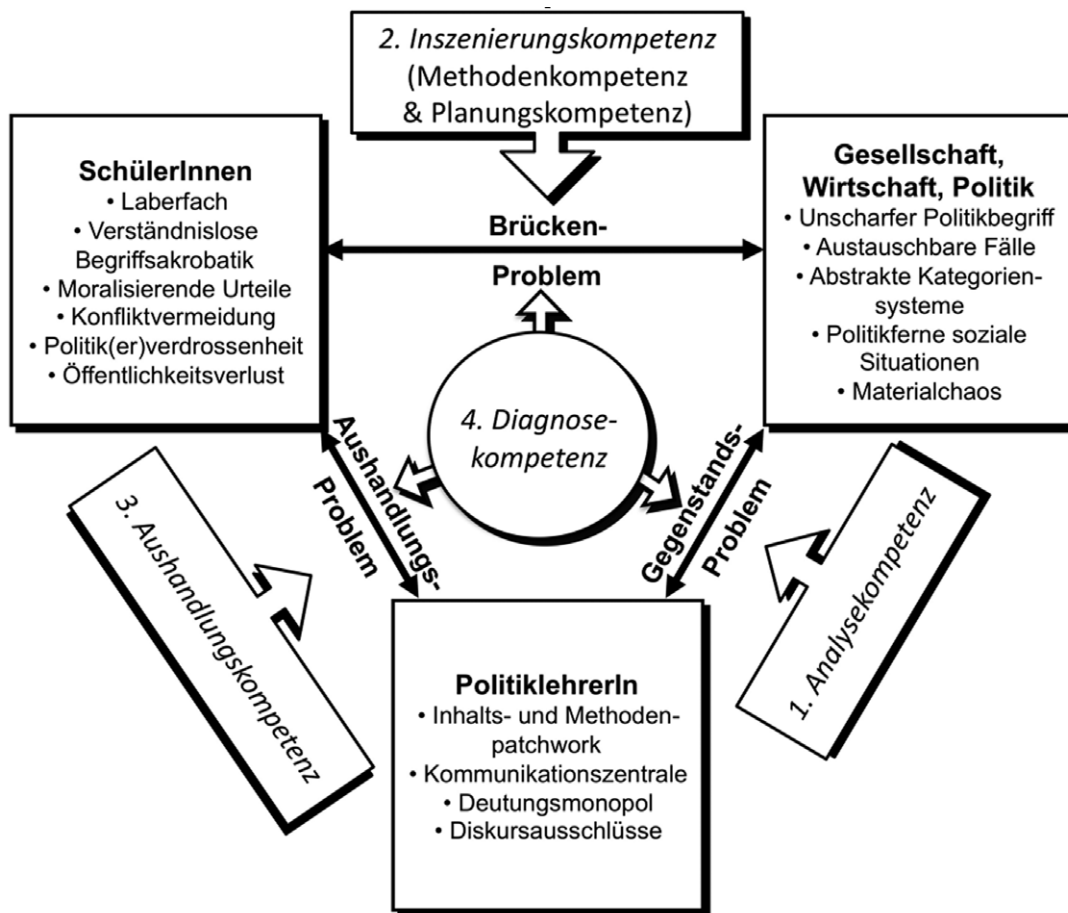


Abb. 5: Politikdidaktische Problemstellen und Lehrer-Kompetenzen

Der „unscharfe Ort des Politischen“ (Beck) hindert die Politikdidaktik bisher daran, einen gemeinsamen Politikbegriff zu formulieren und entsprechende Analysewerkzeuge zu standardisieren, die aus der Vergänglichkeit des Politischen Bleibendes herauschälen können. Das schulische Gegenstandsproblem bezeichnet die daraus resultierende doppelte Schwierigkeit von LehrerInnen, einen exemplarischen, potenziell bildsamen (alltags-)politischen Konflikt bzw. ein sozialwissenschaftliches Problem auszuwählen und den jeweiligen kontroversen Gehalt (zunächst zur Vorbereitung, dann mit den SchülerInnen zusammen) herauszuarbeiten und zu bewerten. Das Gegenstandsproblem verlangt nach einer theoriegeleiteten Analysekompetenz (1).

Das schulische Brückenproblem kennzeichnet die methodische Schwierigkeit von LehrerInnen, im Unterricht eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen, die an die Gesellschaftsbilder, Alltagstheorien und Erfahrungen von Lernenden anknüpft (implizite Wertesysteme, Politikverdrossenheit, Konfliktflucht, alltäglich-personale Begriffsverwendung u.ä.) und deren kritische Prüfung und Entfaltung mithilfe wissenschaftlicher Kategorien und Methoden ermöglicht. Das Brückenproblem verlangt nach einer didaktischen Inszenierungskompetenz (2), die sich

nochmals in eine Methoden- und eine Planungskompetenz unterteilen lässt.

Das schulische Aushandlungsproblem schließlich umfasst das Ensemble der Kontaktschwierigkeiten zum politischen Gegenstand, die in der direkten Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und der SchülerInnen untereinander erzeugt werden. Das Aushandlungsproblem verlangt nach einer Aushandlungskompetenz, die die vorherrschende Tendenz zu „Diskursausschlüssen“ ablösen hilft (3).

Schließlich verlangt der auszubildende forschende Habitus eine Diagnosekompetenz (4), die LehrerInnen ermöglicht, mit wissenschaftlichen Methoden und Befunden das Unterrichtsgeschehen auf der Gegenstands-, Methoden- und Aushandlungsebene zu evaluieren und zu bewerten (vgl. auch Kuhn 2004). Die Fähigkeit, die eigene Fachdidaktik forschend mitzuentwickeln, halte ich im Gegensatz zur GFD nicht für eine Lehrerkompetenz, die folglich alle LehrerInnen erwerben müssten oder auch nur könnten: Es handelt sich hier um eine wissenschaftliche Kompetenz, die immer nur einige wenige neben dem Lehrerberuf weiterentwickeln können, um dann wiederum als wissenschaftlicher Nachwuchs zur Verfügung stehen.

Ich stelle die vier Kompetenzbereiche noch einmal ausführlich dar und umreißte damit zugleich auch mei-

nen Vorschlag für ein politikdidaktisches Kerncurriculum:

1. *Didaktische Analysekompetenz* (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)

Fähigkeit, politikdidaktische Konzeptionen und ihre sozialwissenschaftlichen Grundlagen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis eigenes und fremdes politikdidaktisches Handeln sowie eigene und fremde Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medien-Entscheidungen zu analysieren.

- Kenntnis zentraler fachdidaktischer Schulen und Prinzipien: Problemorientierung, Kategoriale Konfliktorientierung, Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Zukunftsorientierung, Moralische Urteilsbildung, Kommunikativ-konstruktivistische bzw. Wissensformen-Orientierung, Genetische Orientierung, Demokratiepädagogische Orientierung usw. inklusive ihrer didaktischen UrheberInnen und ProtagonistInnen.
- Kenntnis des Beutelsbacher Konsens' sowie zentraler fachdidaktischer Kontroversen, z.B. zwischen Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik oder zwischen konkurrierenden Kompetenzmodellen.
- Kenntnis der verschiedenen Bürgermodelle (z.B. Aktiv-, Interventions-, Informiert zuschauende und desinteressiert-passive BürgerIn) sowie der anzustrebenden politisch-demokratischen Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz. Kenntnis, dass Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und Methodenkompetenz als eigenständige politische Kompetenzen umstritten sind.
- Kenntnis zentraler Inhalte und Strukturen der politologischen, soziologischen, ökonomischen und rechtswissenschaftlichen Grundlagen des Schulfachs Politik sowie der bildungswissenschaftlichen (pädagogischen und psychologischen) und politikdidaktisch erforschten Grundlagen des politischen Lernens (v.a. Kognitivismus, Konzeptwechseltheorie und Konstruktivismus).

2. *Didaktische Inszenierungskompetenz* (fachbezogenes Unterrichten)

Fähigkeit, politikdidaktische Methoden, ihre sozialwissenschaftlichen Grundlagen und Lernbedingungen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis politische Inhalte angemessen methodisch zu inszenieren sowie fertige Inszenierungen auf ihre Angemessenheit zu prüfen.

- **Methodenkompetenz:** Kenntnis sozialwissenschaftlicher Grundlagen, Einsatzmöglichkeiten, Phasen, unterschiedlicher Wirkungsweisen und Schwierigkeiten sowie von Praxisbeispielen der zentralen

Makro-Methoden wie Planspiel, Zukunftswerkstatt, Dilemma-Methode, Projekt, Szenariotechnik, Konfliktanalyse, Fall-Studie (institutioneller Fall), Fall- bzw. Situationsanalyse (lebensweltlicher Fall), genetische Lehrstücke und Rollenspiel sowie Mikro-Methoden bzw. Verfahren wie Pro-Kontra-Debatte, Talkshow, Podiumsdiskussion, Streitgespräch, WebQuest u.a. Kenntnis guter und erprobter Unterrichtsmodelle und Lehrstücke („Best-Practice“), Einrichtung eines eigenen „Fundus“.

- **Planungskompetenz:** Fähigkeit zur wissenschaftlich begründeten Planung einzelner Unterrichtsstunden und ganzer Unterrichtseinheiten: Anzustrebende Lernziele und Kompetenzen, gegenstandsbezogenes Vorwissen und Alltagsverständnis der SchülerInnen sowie mögliche Fehlkonzeptionen, exemplarische Auswahl und didaktische Strukturierung des Gegenstands, Wahl der angemessenen Methode(n) und Medien, Reflexion alternativer Planungsmöglichkeiten sowie der angemessenen Lehrerrolle.
- 3. *Didaktische Aushandlungskompetenz* (fachbezogene Kommunikation & fachbezogenes Unterrichten)
Fähigkeit, Lehrer- und Schülerperspektiven sowie -interessen kommunikativ und konstruktiv auszuhandeln, ohne dabei die didaktische Zielstellung und die Lernbedürfnisse der Lernenden zu vernachlässigen.
 - Fähigkeit, die eigene Unterrichtsplanung methodisch phasengerecht und zugleich flexibel mit Blick auf die aktuelle Lernsituation umzusetzen und gegebenenfalls anzupassen
 - Fähigkeiten, SchülerInnen methodisch zur aktiven Teilnahme und zur intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand anzuregen
 - Fähigkeit, im Unterrichtsgespräch angemessen, zum Denken motivierend auf vorwissenschaftliche, eigenwillige und sprachlich schwer zugängliche Beiträge sowie auf inhaltliche Kontroversen zu reagieren, ohne SchülerInnen zu entmutigen und zum Verstummen zu bringen
 - Fähigkeit Diskussionen anzuregen, Anleitung und Ermutigung zur konstruktiv-kontroversen Auseinandersetzung der SchülerInnen untereinander
- 4. *Didaktische Diagnosekompetenz* (fachbezogenes Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren und Entwickeln)

Fähigkeit, Schüleräußerungen, Schülerleistungen, Aushandlungsprozesse im Unterricht sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu beschreiben und zu bewerten.

- **Kenntnis und Anwendung von Studien zur politischen Sozialisation,** zu politischem Lernen und Lehr-Lern-Problemen in der Schule, sowie von Modellen politischer Deutungsmuster, Sinnbildungstypen, Politisierungstypen und Fehlkonzeptionen zur inhaltlichen Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Schüleräußerungen

- Kenntnis und Anwendung lern- und kognitionspsychologischer Modelle zum Lernen, z.B. Konzeptwechseltheorien sowie von Modellen zur Stufung politischen Lernens und zur Graduierung von Kompetenzmodellen (z.B. Pisa-Modell oder Kohlberg-Stufenschema)
- Kenntnis und Anwendung von Verfahren zur Lernprozessanalyse (z.B. fachdidaktischer hermeneutischer Dreischritt, Inhaltsanalyse, dokumentarische oder objektiv-hermeneutische Turn-by-turn-Analyse, Argumentationsanalyse, quantitative Kodierung, Concept maps)
- Kenntnis und Anwendung zentraler bildungswissenschaftlicher und ggf. politikdidaktischer Befunde zur Lehrer-Schüler-Interaktion, zur Lehrerrolle, zum Lehrer-Selbstverständnis und zum Schulsystem
- (Fähigkeit, an politikdidaktischer Forschung mitzuwirken)

Mit welchen hochschuldidaktischen Methoden lassen sich nun diese vier Kompetenzen sinnvoll fördern?

4. Methodische Vorschläge für die Politiklehrausbildung: Fallorientierte Zugänge

Die fallorientierte Lehrerbildung kann als „Erbe der reformpädagogischen Lehrerbildung“ (Kolbe 2004, 227f.) gelten, weil sie einen „mittleren Weg“ zwischen Didaktik als bloße Theorie und Didaktik als Theorie-Praxisvermittlung eröffnet (vgl. Helsper 2000a). An einem exemplarischen, begrenzten Ausschnitt aus der didaktischen Praxis oder aus nicht-schulischen Lernprozessen werden zentrale didaktische Prinzipien, Inhalte und Methoden erschlossen. Die Arbeit mit case studies gilt auch in der us-amerikanischen Lehrerausbildung (neben Portfolios, Forschungsseminaren u.ä.) als erfolgreiche Strategie für einen fruchtbaren didaktischen Konzeptwechsel von LehramtskandidatInnen (vgl. Cochran-Smith & Zeichner 2005).

Der „Wissensrelationierer“ Frank-Olaf Radtke (1996, 254) sieht jedoch die Möglichkeiten der universitären Lehre auf „Wissen“ beschränkt und weist „Können“ ausschließlich der schulischen Praxis zu. Er erkennt dabei, dass Universität bereits Praxis sein kann und dieses Potenzial ausbauen sollte. Aus strukturtheoretischer Perspektive erzeugt eine methodisch vielfältig inszenierte Fallarbeit durchaus innere Vorstellungsbilder, die in der späteren Schulpraxis als implizites Wissen fungieren können. Fallarbeit birgt die Chance einer „gedankenexperimentellen Simulation von Erfahrungskrisen“ (Reh/Schelle 2004, 209).

Die Frage ist, welche Art von Fällen wir wann und wie behandeln und welche Lehrerkompetenzen wir damit fördern wollen. Analog dem Modell der Wissensformen können wir drei Arten von Fällen unterscheiden:

1. Biografische Fälle, die sich mit der Entwicklung von fachlichen wie didaktischen Alltagstheorien, Bildungsgängen und Professionalisierungsprozessen beschäftigen und die Selbstreflexion der StudentInnen anregen.

2. Institutionelle Fälle, die Handlungsszenen aus dem Schulalltag dokumentieren. Dazu gehören auch schulerprobte Unterrichtsmodelle.
 3. Sozialwissenschaftliche Fälle, die die historische oder logische Genese und den Sinn politikdidaktischer Konzeptionen exemplarisch verdeutlichen.
- Jeder Fall soll ein exemplarischer Zugang zu theoretischem Wissen und damit zur Kompetenzbildung sein. Auch hier sind drei Variationen denkbar (vgl. ähnlich Beck/Stelmaszyk 2004, 215):

1. *Deduktiver Zugang*: Der Theoriezusammenhang wird zuvor erarbeitet, dann am Fall identifiziert und konkretisiert; Gefahr: eine zu schnelle und oberflächliche Subsumption des Falles.
2. *Induktiver Zugang*: Der Fall regt zu eigener Theoriebildung an, Theorie wird generiert und gegebenenfalls mit bestehender Theorie abgeglichen. Anspruchsvoll.
3. *Konstruktivistisch-produktiver Zugang*: Der Fall wird analog zur Brecht'schen Lehrstückpraxis als variable Handlungssituation gesehen und mehrfach variierend mit verteilten Rollen durchgespielt, um Handlungsalternativen zu erarbeiten und zu reflektieren.

Welchen Stellenwert hat die Fallorientierung im Rahmen der universitären politikdidaktischen Ausbildung? Können die angestrebten Kompetenzen in eine lerndramaturgisch sinnvolle Reihenfolge gebracht werden? Ich gehe dabei von der minimalen Versorgung aus, mit der viele Fachdidaktiken auskommen müssen:

1. ein Basismodul mit Vorlesung,
2. ein Planungsmodul mit schulpraktischer Übung und
3. ein Aufbaumodul mit Vorlesung.

Ob sich diese drei Module in den Rahmen eines Bachelorstudiengangs integrieren oder das Aufbaumodul bzw. beide Module Bestandteil eines Masterstudienganges sind, sei hintenan gestellt. Für entscheidend halte ich die Reihenfolge theoretische Einführung – reflektierte Unterrichtspraxis – theoretische Vertiefung. Nach welchen Kriterien sollten wir nun Grund- und Aufbauwissen unterscheiden? Ich schlage vor, dies nach Kompetenzanforderungen zu tun: Die Diagnosekompetenz kann meines Erachtens erst im Aufbaumodul erworben werden, wenn der Gegenstand der Diagnose theoretisch und praktisch erschlossen ist. Verlangen wir bereits im Grundstudium Lernprozessanalysen, so verdoppeln wir den theoretischen Anspruch: Zur didaktischen Theorie und ihrer Anwendung auf konkrete Unterrichtsgegenstände gesellt sich Lernpsychologie und Hermeneutik. Die Analysekompetenz sollte also den Anfang machen, noch vor eigenen studentischen Planungsversuchen, deren Werkzeuge auch erst erarbeitet werden müssen. In meiner Hamburg Dozentenzeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass StudentIn-

nen mit eigenen Planungen überfordert sind, solange sie nicht über fertige Unterrichtsmodelle Beispiele guten und schlechten Unterrichts kennen gelernt haben. Zumal wir ja damit rechnen müssen, dass die didaktischen Vorstellungen vieler StudentInnen einseitige eigene Unterrichtserfahrungen reproduzieren. Darüber hinaus zeigen Hausarbeiten und Praktikumsberichte immer wieder, dass Analysekompetenz und Inszenierungskompetenz eng zusammenhängen: Wer die eine unzureichend erwirbt, bekommt auch mit der anderen Schwierigkeiten. Den selbstreflexiven Anteil der Diagnosekompetenz sehe ich als permanente Dimension eines jeden Moduls an, die jeweils am Seminaregegenstand einzufordern ist. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, das Seminar nicht zu überfrachten (vgl. Helsper 2000b).

4.1 Basismodul: Analyse- und Methodenkompetenz in Lehrkunstwerkstätten

Der klassische (und sinnvolle) Zugang zu didaktischen Konzeptionen erfolgt über vergleichende Lektüre von Spranger, Wilhelm, Giesecke, Schmiederer, Sutor, Hilligen u.a. Zur Anbahnung einer vertieften Auseinandersetzung mit Theorien wähle ich einen induktiven, individualgenetischen Zugang: Zentrale Methoden, die wiederum zu möglichst schulerprobten Unterrichtsmodellen ausgestaltet sind („Modellfälle“), werden durchgespielt, um die ihnen zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien wie beispielsweise Hilligens Problem-, Gieseckes Konflikt-, Wilhelms und Schmiederers Lebenswelt- oder Sprangers genetische Orientierung erfahrungsgesättigt zu erschließen. Durchspielen erfolgt analog zur Lehrkunstdidaktik (Berg/Schulze 1995) bzw. zur Brecht'schen Lehrstückmethodik: Eine „LehrerIn“, die zumindest einige Sitzungen lang mit der SeminarleiterIn identisch sein sollte, gibt den Studierenden exemplarische Aufgaben und Handlungsimpulse aus dem gewählten Unterrichtsmodell, das den zu bearbeitenden Fall darstellt. Diese werden gelöst, um dann in der Auswertungsphase nicht nur die inhaltliche Lösung, sondern auch die didaktischen Konstruktionsprinzipien und Strukturmomente herauszuarbeiten und das Modell ggf. zu optimieren. Studentische Lehrkunstwerkstätten unterscheiden sich damit von den kollegialen Lehrkunstwerkstätten der Lehrkunstdidaktik, in denen LehrerInnen Lehrstücke verschiedener Fächer im Selbstversuch weiterentwickeln.

Aus Zeitgründen werden, ähnlich wie beim Microteaching, das jedoch stärker auf ein Training der Lehrerrolle abzielt, nur bestimmte Passagen in Echtzeit simuliert, während andere im Zeitraffer, narrativ oder per (Film)Dokumentation eingebracht werden. Selbst komplexe Methoden, die eigentlich ein Blockseminar oder mehrere Seminarsitzungen erfordern, lassen sich verdichtet in eine Seminarsitzung integrieren: So haben wir das Planspiel zur Osterweiterung der Euro-

päischen Union auf eine zentrale Verhandlung im Ministerrat konzentriert oder in einer Zukunftswerkstatt zur Zukunft der Politiklehrausbildung jede Phase angespielt, jedoch z.B. die theaterpädagogischen Anteile auf Konzeptbesprechungen beschränkt. Diese Verkürzungen sind jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn im Seminar komplexe methodische Anteile des verkürzten Unterrichtsmodells (Rollenspiel, Debatte etc.) am Beispiel anderer Unterrichtsmodelle trainiert und reflektiert werden.

Die begleitende oder anschließende konzeptionelle Arbeit lässt sich historisch-genetisch initiieren, um historische und biografische Auslöser durchschlagender politikdidaktischer Konzeptionen exemplarisch zu verdeutlichen: z.B. Herman Gieseckes kategoriale Konfliktanalyse-Experimente in der Jugendbildungsstätte (Spiegel-Affäre), Wolfgang Hilligens Amerikafahrten als Impuls für eine kognitiv-lernpsychologische Wende, Robert Jungks Experimente mit ArbeiterInnen als Urform der Zukunftsdidaktik oder die Freundschaft zwischen Martin Wagenschein und Eduard Spranger als Inspiration für eine genetische Politikdidaktik.

Die studentische Lehrkunstwerkstatt hat durchaus Ähnlichkeit mit dem „Konzept der alten Meister-Lehre“; Bommes, Dewe und Radtke (1996, 240) nennen sie daher zu Recht als einen Ausweg aus dem Theorie-Praxis-Problem. Von ungenauer Kenntnis dieses Vorgehens zeugt jedoch ihre Bewertung, damit sei ein „konsequenter Rückzug aus der wissenschaftlichen Lehrerausbildung“ verbunden. Vielmehr zeichnet sich die Lehrkunstwerkstatt durch ein mäeutisches Vorgehen aus, wie es auch in der Professionsforschung gefordert wird (vgl. Oevermann 1996). Der zunächst „mimetische Nachvollzug einer äußeren Formgebung“ bzw. eines „Algorithmus“ (Wildt 2007, 171), bei dem die StudentInnen (zunächst) wieder in die Schülerrolle schlüpfen, provoziert drei Arten von Konzeptwechsel:

1. Erstens, wie StudentInnen oft in Auswertungen feststellen, lernen sie sich einen politischen Gegenstand methodisch zu erarbeiten und fachwissenschaftliche Lücken zu entdecken.
2. Zweitens können sie sich so später besser in die Lernerperspektive hineinversetzen.
3. Drittens werden sie mit ihren didaktischen Alltagstheorien konfrontiert, indem sie methodische Gegen Erfahrungen zu ihrer eigenen Schulzeit durchleben.

Ich steige in das Basismodul häufig mit einem einhalb-tägigen Blockseminar zum Lehrstück Dorfgründung ein (vgl. Petrik 2007a; 2009b). Es handelt sich hierbei um die interaktiv und institutionell ausgebaute Version einer Inselgeschichte, wie sie Adelson (1971) als Impuls für seine berühmte Studie zu den politischen Vorstellungen Jugendlicher verwendet. Diese Setting gilt auch in der heutigen us-amerikanischen Politiklehrausbildung „as a model for understanding young people's thinking about social and political concepts“ (vgl. Avery 2003a). Die Lerngruppe (hier also das

Seminar) simuliert die Besiedelung eines leerstehenden Bergdorfes, um eigene politische Grundwerte zu entdecken, diese argumentativ und ideengeschichtlich auszubauen, zunehmend demokratisch auszuhandeln und schließlich auf aktuelle politische Fälle übertragen zu lernen. Zum einen führt das Lehrstück mit dem Basiskonzept „politische Grundorientierungen“ in das Phänomen des Politischen ein. Die StudentInnen lernen die Dialektik aus Verfahrenskonsens und Ideenstreit nachzuvollziehen und eine Idealtypik aus elementaren Macht- und Rechtsvorstellungen aufzubauen. Zum anderen vereint die umfangreiche didaktische Anlage des Lehrstücks zahlreiche politikdidaktische Methoden und Verfahren in einem Exempel: Simulation, genetische Theorie-Erschließung, Phantasiereise, Pro-Kontra-Debatte und Argumentation, Umgang mit sozialwissenschaftlichen Texten und Modellen, szenische Interpretation und Rollenspiel, Talkshow im Fishbowl-Format, kategoriale Konflikt-Analyse.

Diese Arbeit mit Unterrichtsmethoden darf nicht mit dem „Hokuspokus“ reiner Methodentrainings (Gruschka 2002, 364 über Klippert) verwechselt werden. Hinter ihr steckt vielmehr der konstitutive Methodenbegriff, den Diesterweg 1848 in die Didaktik eingeführt hat: Die Lehrform soll dem zu erarbeitenden Gegenstand entsprechen, soll den Gegenstand konstituieren bzw. konstruieren. Die Politikdidaktik hat es mit den „Methoden der Demokratie“ zu tun (vgl.

Grammes 2005), also denjenigen Methoden, die gesellschaftliches Wissen generieren. Einen überzeugenden Fundus der zentralen Makro- und Mikromethoden bzw. Verfahren hat Sibylle Reinhardt (2007) in ihrer Didaktik zusammengestellt und jeweils mit zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien, Konzepten und politikdidaktischen KlassikerInnen verknüpft: Beispielsweise das Prinzip der Problemorientierung mit der Methode Problemstudie und Hilligens didaktischem Ansatz, die Konfliktorientierung mit der Konfliktanalyse und Gieseckes Didaktik usw. Mit Dagmar Richter zusammen hat Sibylle Reinhardt diesen Fundus zusätzlich von anderen PolitikdidaktikerInnen darstellen lassen (Reinhardt/Richter 2007). Angesichts teilweise abweichender Definitionen werden Methoden-Kontroversen sichtbar: Zum Beispiel zur Frage der Abgrenzung von Fallstudie und Fallanalyse oder zur Frage, ob Planspiele dem Prinzip Zukunftsorientierung zuzuordnen sind, wie Sibylle Reinhardt das tut, oder der Konfliktorientierung, wie ich es vorschlage (s.u.).

Dass es sich hier um einen echten Fundus handelt, den jede PolitiklehrerIn im Sinne eines Mindeststandards kennen und anwenden können sollte (Methodenkompetenz), wird deutlich, wenn man die Methoden in das Modell der Wissensformen einordnet. Dabei zeigt sich, dass unser Methodencurriculum den Kosmos gesellschaftlichen Wissens umfassend und multiperspektivisch bearbeitet, durch reales, simulatives und

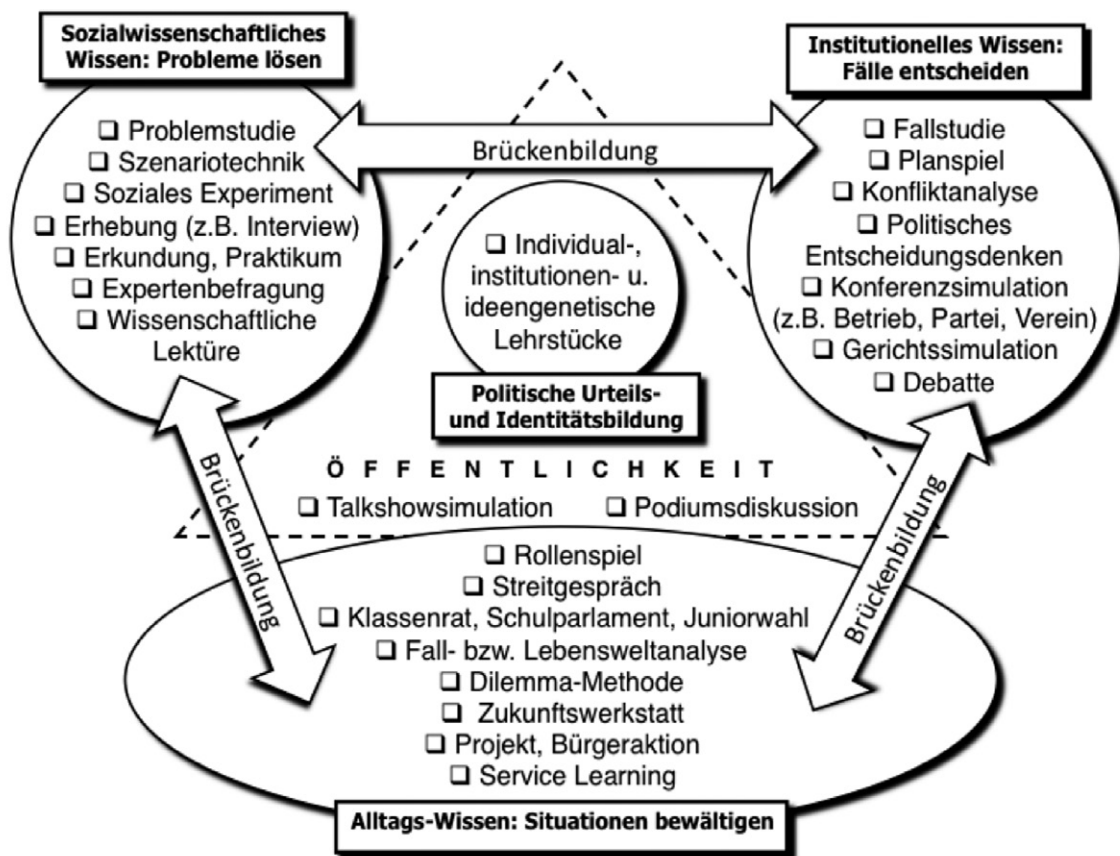


Abb. 6: Einbettung des Methodencurriculums in gesellschaftliche Handlungskontexte

reflexives Handeln in lebensweltlichen, institutionellen und sozialwissenschaftlichen Kontexten:

Die politikdidaktischen Methoden sind überwiegend transformierte sozialwissenschaftliche Methoden. Sie erschließen unterschiedliche Wissensformen und geben damit der Zukunfts-, Problem-, Konflikt-, Lebenswelt-, Werte- und demokratiepädagogischen Orientierung jeweils einen konkreten Ort, einen primären gesellschaftlichen Handlungskontext. Damit konkretisiert sich der komplementäre, arbeitsteilige Charakter politikdidaktischer Prinzipien. Das genetische Prinzip dagegen kann in allen drei Kontexten umgesetzt werden. Handlungsorientierung wiederum definiere ich nicht als eigenständiges methodenprägendes Prinzip, sondern als Überbegriff für reales, simulatives oder reflexives *Schülerhandeln* in Abgrenzung zu einem lehrerzentrierten Vorgehen. Demnach wären z.B. die Konfliktanalyse und die Fallstudie *institutionenbezogene* Methoden, die SchülerInnen überwiegend zu *reflexivem* Handeln auffordern, es sei denn, man integriert eine Konferenzsimulation o.ä. Demokratiepädagogische Projekte und Service Learning konzentrieren sich auf *reales* Handeln in der *Lebenswelt*.

Die Methoden lassen sich nach zwei Kriterien den Wissensformen zuordnen: Erstens, wenn sie in einem der Handlungskontexte *real angewendet* werden (wie das Streitgespräch oder der Klassenrat in der Lebenswelt) oder einen Handlungskontext *simulieren* (wie das Planspiel institutionelle Zusammenhänge oder die Talkshow die Medienöffentlichkeit). Zweitens können Methoden bestimmte Handlungskontexte *analytisch erschließen* (wie die Konfliktanalyse institutionelle bzw. institutionell relevante Konflikte oder Problemstudie und Szenariotechnik sozialwissenschaftlich-theoretische Perspektiven auf gesellschaftliche Probleme). Jede Methode bildet stets Brücken zu den anderen Handlungskontexten. Entscheidend für die primäre Zuordnung ist, ob die Methode zunächst auf eine lebensweltliche Situation, einen institutionellen Fall oder ein sozialwissenschaftliches Problem angewendet wird. Die **Brückenbildung** kann dann folgendermaßen erfolgen:

- Eine lebensweltliche Fallanalyse – wie in Sibylle Reinhardts klassischem Fall „Christian“ über einen Jugendlichen, der von zu Hause abhaut – kann und sollte durch die Behandlung der rechtlichen Rahmenbedingungen des Familienkonfliktes zum institutionellen Wissen (und damit zur Fallstudie) überleiten.
- Im sozialen Experiment oder per Problemstudie erarbeitetes sozialwissenschaftliches Wissen sollte auf seine institutionellen Umsetzungsmöglichkeiten und auf Folgen für privates Denken und Handeln geprüft werden.
- Die kategoriale Konflikt-Analyse nutzt bereits sozialwissenschaftliche Grundlagen zum Verständnis des institutionellen und gesellschaftlichen

politischen Handelns. Sie erlaubt darüber hinaus, Politikerhandeln gezielt mit abweichenden wissenschaftlichen Expertisen zu vergleichen (Beispiel Klimawandel) und Gründe dafür zu benennen.

- Genetische Lehrstücke arbeiten zwar häufig mit nahräumlich-personifizierten bzw. situativen Exempeln. Diese können jedoch potenziell in alle drei Wissensformen einführen: Als Exempel können z.B. auch WissenschaftlerInnen (wie Robert Jungk) oder in Institutionen Handelnde (systemkritische DDR-SchülerInnen 1988/89) dienen (vgl. Petrik 2007a, 261ff., 500).
- Talkshowsimulationen und Podiumsdiskussionen sind ebenfalls per se Brückenmethoden, weil sie der medialen Sphäre öffentlicher Vermittlung zwischen allen drei Wissensformen angehören.
- Service Learning (beispielsweise in einem Altersheim) regt genau dann zu politischem Denken an, wenn die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der erfahrbaren Pflegepraxis systematisch während und nach der Praxisphase im Unterricht reflektiert werden.
- Praktika habe ich als Form der teilnehmenden Beobachtung dem wissenschaftlichen Wissen zugeordnet, obwohl man sie in allen drei Handlungskontexten absolvieren kann.

Meiner Erfahrung nach erleichtert dieses Modell den Studierenden die Aufgabe, die Methoden auseinanderzuhalten und die jeweils zum Gegenstand passende auszuwählen. Folgende Missverständnisse bzw. Fehlkompetenzen sind typisch:

- Die sozialwissenschaftliche, auf „Wahrheit“ gerichtete Perspektive wird bei Unterrichtsanalysen oder -entwürfen weggelassen oder schlicht mit der institutionellen, auf „Macht“ gerichteten in eins gesetzt.
- Die Selbstdistanzierung von eigenem Alltagswissen mithilfe von sozialwissenschaftlichem Wissen fällt schwer.
- Die institutionelle Fallstudie („case study“) und die kategoriale Konfliktanalyse werden oft verwechselt mit der lebensweltlich basierten Fallanalyse. Die Fallanalyse sollte daher besser, analog zur entsprechenden soziologischen Methode, „Lebensweltanalyse“ (nach Alfred Schütz u.a.) genannt werden. Ob man sich Fällen, wie Gotthard Breit vorschlägt, auch aus der Binnenperspektive der AkteurInnen nähert oder, wie bei Sibylle Reinhardts Fall Christian, mit externen Analysekatégorien, ist zwar eine wichtige *methodische Binnenfrage*, jedoch kein hinreichendes Kriterium, um hier von zwei unterschiedlichen Methoden zu sprechen. Entscheidend für die Methodenabgrenzung bleibt die Einordnung des gewählten Falles als lebensweltlich, institutionell oder sozialwissenschaftlich.
- Rollenspiele, die persönliche, soziologische Rollen erschließen, werden verwechselt mit Konferenz-

und Planspielen, deren Rollen stets institutionelle Funktionsträger verkörpern.

- Die Zukunftswerkstatt wird als Simulation missverstanden, obwohl sie eine realpolitische Bürgermethode zur Entwicklung umsetzbarer Projekte ist. Eine Simulation bearbeitet zwar auch reale gesellschaftliche Probleme, jedoch an fiktiven Handlungsorten (Parlament, Familie, Dorf...) und häufig auch mittels Übernahme fremder Rollen. Falls die Realisierungsphase der Zukunftswerkstatt schulbedingt nicht in real umgesetzte Projekte münden kann, so handelt es sich bei den zuvor entwickelten Kritiken, Utopien und Realisierungsvorstellungen dennoch um Vorstellungen *der SchülerInnen* zur *gesellschaftlichen* Problemen, von denen sie selbst *betroffen* sind. Treffen diese Kriterien nicht zu, dann ist man methodisch eher beim Planspiel oder bei der Szenariotechnik.
- Streitgespräche als künstlich auf Wettbewerbseffekte zugeschnittene Form des alltagspolitischen Streits werden gern mit Debatten verwechselt, die einer institutionellen Logik per Geschäftsordnung folgen.
- Der Unterschied zwischen einer *Position* als geistiges Phänomen (beim Streitgespräch) und einer situativ eingebundenen, untrennbar mit Emotionen verbundenen *Rolle* (beim Rollenspiel) wird verwischt und nicht als entscheidender Faktor zur Entscheidung für eine der beiden Methoden gesehen.
- Die Dilemma-Methode wird nicht primär als konkreter, situativ eingebetteter und damit personen- gebundener (individueller oder kollektiver) Entscheidungskonflikt (Abtreibung, Wehrpflicht etc.) behandelt, sondern vorschnell und abstrakt auf interpersonale Konflikte zwischen Parteien oder gar Staaten übertragen. Der abschließende Transfer sollte allerdings die politischen Rahmenbedingungen des personalen Dilemmas fokussieren (z.B. Heinz-Dilemma und Gesundheitssystem).

Die geschilderten studentischen Lernprobleme verkörpern mehr als pure Begriffsstreitigkeiten. Es geht nicht darum, ob ein bestimmter Umgang mit Fällen nun „Analyse“ oder „Studie“ *genannt* wird. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, Fälle inhaltlich zu differenzieren und demzufolge deren methodische Erschließung angemessen gestalten und auswerten zu können. An einer sinnvollen sozialwissenschaftlichen Einbettung und Modellierung von Methoden mangelt es meiner Erfahrung nach in Lehrerbildung und Schulpraxis gleichermaßen.

Dieses Methodencurriculum, seine sozialwissenschaftlichen Grundlagen inklusive der zugehörigen didaktischen Prinzipien, Konzeptionen und Klassiker sind Bestandteil der seminarbegleitenden Vorlesung.

4.2 Selbstreflexion und Schulpraktikum

Selbstreflexion als Mittel zum Abbau des „Klappt nicht“-Phänomens und zu höherer Selbstwirksamkeit in der Praxis kann durch biografisches Material an-

geregt werden (vgl. den Beitrag von Anja Besand in dieser Ausgabe u. Helsper 2000b): Das können mitgebrachte Gegenstände sein, die den als SchülerIn erlebten Politikunterricht symbolisch repräsentieren oder zur Identifikation und Abgrenzung einladende Lerner- und Lehrertypologien (vgl. Gruschka 2002, 24ff.), bis hin zu Bildungsgangstudien über SchülerInnen und LehrerInnen. Ich verwende als Seminar-Einstieg – nach einer Meta-Plan-Kartenabfrage zu den je individuellen Berufswahlmotiven – die Lehrertypen, die Peter Henkenborg (2006, vgl. auch 2008) empirisch in Hessen und Sachsen ermittelt hat. Sie verkörpern exemplarisch politikdidaktische Grundhaltungen: Missionierung, Moderation, Politisierung (lebensweltlicher Interessen), Handlungsorientierung, Werteorientierung, Wissensorientierung, kritische Urteilsbildung, in Ansätzen auch Konfliktorientierung und lassen spezifisch ost- oder westdeutsche Perspektiven durchscheinen. Ich lasse die Typenbezeichnungen weg und nehme Originalzitate der von mir ausgewählten sieben Typen, die dann von den StudentInnen individuell mit Kategorien versehen und in ein Ranking gebracht werden. Die Auswertung dieser Bewertung soll a) erlebte Lehrertypen im eigenen Politikunterricht kritisch in Erinnerung rufen und b) eigene implizite politikdidaktische Vorstellungen bewusst machen.

Im anschließenden Schulpraktikum sollen die im Basismodul erspielten und studierten Analyse- und Methodenkompetenzen in eigene Planungen und Unterrichtsversuche umgesetzt werden. In Halle werden daraus nicht selten später Examensarbeiten. (Mangels Praktikumszeit kann im Notfall simulativ im Microteaching gearbeitet werden). Sabine Stein (2007) hat ein überzeugendes Praktikumskonzept erprobt, das wir in Halle noch nicht umsetzen konnten: Im Begleitseminar zum Praktikum bilden sich kleine „communities of practice“ als „Gegenhorizont zu Rückzugs- und Segregationsstrategien“ (ebenda 392ff.), die durch den Praxischock ausgelöst werden können. Die Praktikumerfahrungen werden ethnografisch nachgezeichnet und im Seminar bearbeitet.

4.3 Aufbaumodul: Diagnose- und Aushandlungskompetenz durch rekonstruktive Fallarbeit

Politikdidaktische Veröffentlichungen zur Fallarbeit in der Lehrerbildung sind noch selten (vgl. z.B. Interpretationswerkstatt PH Freiburg 2004). Es existieren jedoch unzählige Monografien und Aufsätze aus der pädagogischen Forschung. Daher kann ich mich hier auf einen kurzen Einblick in meine Interpretationswerkstatt beschränken. Diagnosekompetenz soll trainiert werden, indem im Schonraum des universitären Probedelns Ausschnitte aus schulpraktischen Handlungssituationen methodisch kontrolliert erschlossen werden. Anders als in einem Lehr-Forschungs-Projekt (vgl. Reh/Schelle 2004), bei dem das Seminar selbst in



die Schule geht und Falldokumentationen erstellt, arbeite ich bisher mit Materialien aus zurückliegenden Erhebungen. Idealerweise wähle ich Fälle aus schulischen Umsetzungen von Unterrichtsmodellen, die den StudentInnen bereits aus dem Basismodul und/oder ihrem Praktikum bekannt sind. Muss das untersuchte Material zunächst erst noch auf seine didaktischen Strukturmomente untersucht werden, kann die Zeit für den Interpretationsprozess und abschließenden Selbstreflexionsprozess knapp werden.

Im vergangenen Wintersemester ging es darum, aus Transkripten verschiedener Dorfgründungssimulationen der Sekundarstufe I und II Hypothesen über alterbedingte politische Lerneffekte sowie über unterscheidbare Politisierungstypen herauszuarbeiten. In der Vorlesung legte ich soziologische und lernpsychologische Grundlagen und stellte das bisherige politikdidaktische Wissen um politische Alltagstheorien vor. Im Seminar habe ich den hermeneutischen Dreischritt und eine Variante der Argumentationsanalyse als Heuristik eingeführt. Ich möchte an einer exemplarisch ausgewählten Szene den möglichen Lerneffekt für Lehrer-StudentInnen aufzeigen:

Szene: Brauchen wir eine Dorfkasse? (8.Klasse)

- Anja: Aber was sollen wir denn für das ganze Dorf kaufen?
- Paul: Alles Mögliche, Bibliotheken, Supermarkt, ...
- Carsten: Hochspannungsleitung, Telefonanschlüsse ...
- Paul: Saatgut, Samen für den Dings da, Acker. [Durcheinander]
- Thorsten: Das kann man doch auch selber kaufen.
- Ramona: Ich find's eigentlich besser, dass man jetzt den Samen selber kauft.
- Regina: Ja, aber es gibt noch die Telefonleitungen und alles Mögliche.
- Birte: Hallo, wenn mal etwas kaputt geht oder so, ist doch Scheiße. [Durcheinander] Ja, oder zum Beispiel Medikamente. Wenn jemand krank wird (...)
- Ramona: Ja, aber wenn niemand von uns krank wird und wir dafür bezahlt haben und auch nicht das Telefon kaputt geht ... (...)
- John: Und ich denke, dass man um Geld nicht irgendwie abstimmen kann, dass man eine Dorfkasse macht. Weil im normalen Leben kann man auch nicht sagen, ich will jetzt Geld haben, gib mir was...

Diese 8. Gymnasialklasse hält ihre konstitutive Dorfversammlung ab, bei der sich der Lehrer komplett heraushält. Thematisch springt die Lerngruppe zwischen politischen Grundfragen wie der Entscheidungsfindung, der Güterverteilung, dem Umgang mit der Kirche und einem möglichen Wirtschaftssystem, hin und her. Als entscheidende Kontroverse wird die Frage nach einer gemeinsamen Dorfkasse aufgeworfen.

Wie wird diese Szene im Seminar erschlossen? Mit der offenen Frage, was den StudentInnen an dieser Szene auffällt, geht es kurz in Arbeitsgruppen, die verschiedene Lesarten entwickeln. Einige Arbeitsgruppen kommen zu dem Schluss, dass hier latente politische Grundorientierungen aufeinanderprallen, die sich individuell-eigentumsorientiert versus kollektiv-gemeinschaftsorientiert benennen lassen. Und das könne man schließlich so oder so sehen. Und beide Seiten würden formal begründet argumentieren. Aber damit ist wesentliches noch nicht gesagt. Ich spitze in diesem Fall die Fragestellung zu: Gibt es Aussagen, die die Studierenden als problematisch bewerten würden, im Sinne von Fehlkonzeptionen als lernförderliche Hürden zum Konzeptwechsel? Wie denken sie insbesondere über Johns Beitrag? Angeregt durch die Beiträge einiger StudentInnen erschließt das Seminar nach und nach, dass wir es hier mit einem altersbedingten Phänomen eingeschränkter Perspektivenübernahme zu tun haben:

John, und mit ihm Ramona und Thorsten, betrachten die mikropolitischen Aufgaben der Dorfgemeinschaft aus personaler Sicht. John zieht eine falsche Analogie zwischen Diebstahl im Privatleben und dem demokratischen Recht einer politischen Institution (wie hier dem Dorfrat, in dem demokratisch abgestimmt wird) Steuern o.ä. einzuziehen. Der Gegenseite um Paul, Carsten, Birte und Regina dagegen ist klar, dass auch die „mikrostaatliche“ Ebene nicht ohne ein Minimum an öffentlichen Geldern auskommt, um handlungsfähig zu sein, angefangen von der Infrastruktur (Telefonleitungen) bis hin zu einem Sozialsystem (Krankheit). Diese 8. Klasse steht hier also an der Lernschwelle zwischen noch privaten und schon öffentlichen oder gar institutionellen Perspektiven (zur Graduierung vgl. Petrik 2007a, 339ff.). Durch gegenseitige Perturbation entdecken die SchülerInnen nach und nach „genetisch“ die Notwendigkeit des Solidarprinzips für Demokratien – ohne dass der Lehrer es als moralischen Imperativ deduktiv einführt. Ich habe dieser Klasse, deren Lehrer ich war, ein Jahr später das anonymisierte Transkript dieser Stunde gezeigt: Nun schüttelten auch John, Ramona und Thorsten den Kopf über die „Individualisten“ im Dorf. In Dorfgründungen der Sekundarstufe II setzen die SchülerInnen das Solidarprinzip meist voraus, ihr Streit dreht sich darum, wer welchen Anteil in die Dorfkasse zahlen muss.

Zurück zur universitären Lernebene: Indem sich unsere StudentInnen mit den Fehlkompetenzen, Lernerfolgen und Politisierungsprofilen von SchülerInnen beschäftigen, reflektieren sie unterschwellig ihre frühere schulische Lernerrolle mit und schärfen ihre Diagnosekompetenz. Und wenn sie sich darüber hinaus mit Unterrichtsszenen beschäftigen, in denen die Lehrerrolle stärker im Mittelpunkt steht, arbeiten sie auch an ihrer zukünftigen Aushandlungskompetenz – auch wenn diese sich selbstverständlich erst in der Praxis voll entwickeln kann. Insbesondere dort, wo sich die



Studierenden bei ähnlichen Fehlkompetenzen ertappen, wie die SchülerInnen sie zeigen, oder wo ihre didaktischen Alltagstheorien „perturbiert“ werden, findet Konzeptwechsel statt.

Welche Rolle habe ich als Veranstaltungsleiter bei dieser Art von Fallarbeit? Ich muss, wie oben gezeigt, ähnlich wie in der Schule sokratisch auf bestimmte Phänomene hinweisen, damit sie nicht untergehen. Ich muss Lesarten kontrastieren, begründen und erweitern helfen, bei festgefahrenen Kontroversen Schlichtungshilfe geben und auch bisweilen unplausible Lesarten zurückweisen. Besonders wichtig ist der Schutz derjenigen, die sich in selbstreflexiven Phasen angreifbar machen, vor unangemessenen Reaktion oder Stigmatisierungen anderer. Anders als in der Schule lege ich in der universitären Lehre so oft wie möglich meine hochschuldidaktische Strategie offen und vergleiche sie mit schulischen Strategien – als „didaktische Metakommunikation“ (vgl. Wildt 2000, 177ff.). So zu Beispiel, als ich die Beiträge zweier ReferentInnen auf ein Maximum von 10 Minuten beschränkte, weil aus der bisherigen Diskussion ersichtlich wurde, dass ich zentrale Werkzeuge nochmals erläutern musste: „Auch in der Schule werden Sie Ihre Planungen den Schülerlernbedürfnissen zuliebe mehrfach umwerfen, möglichst, ohne dies als Problem zu empfinden“. Wir HochschullehrerInnen würden ja unsere Rolle missverstehen, wenn wir uns nur als ModeratorInnen verstünden: Es soll ja z.B. auch immer noch Universitäts-KollegInnen geben, die schlechte Referate *nicht* unterbrechen – zum Leidwesen des Seminars und der Vortragenden zugleich.

5. Ausblick: Entwicklungsaufgaben der politikdidaktischen Lehre

Wir haben es mit zwei Beharrlichkeiten der Politiklehrrausbildung zu tun, die dem Theorie-Praxis-Problem geschuldet sind:

Erstens mit der Beharrlichkeit der Struktur der Lehrerbildung, die auch in der Politikdidaktik weit von gemeinsamen Mindeststandards entfernt ist. Hier wäre eine kompetenzorientierte Revision nötig, ohne bloß Semantiken auszutauschen. Der Versuch, Basiskonzepte festzulegen, geht sicher in die richtige Richtung, bleibt jedoch zumeist politikwissenschaftlich-fachlich und damit noch jenseits einer hochschuldidaktischen Betrachtung. Wir werden also demnächst darum ringen müssen, mit welchen (Mindest-)Inhalten und hochschuldidaktischen (Mindest-)Methoden welche Lehrerkompetenzen gefördert werden können. Wir müssen unsere Erfolge und Misserfolge empirisch prüfen und uns darüber hinaus von unseren Abnehmern, den Studienseminaren, evaluieren lassen. Diese müssen ihre Arbeit wiederum von FachdidaktikerInnen und von ihren Ausbildungsschulen kritisch auswerten lassen. Denn bisher arbeiten alle drei Institutionen eher gegen- als miteinander (vgl. Oelkers 2003).

Zweitens sind wir mit der Beharrlichkeit didaktischer Alltagstheorien von Studierenden konfrontiert, mit dem „Klappt nicht“-Phänomen als *einer* wesentlichen Barriere einer sinnvollen Schul- und Unterrichtsreform. Hierzu habe ich zwei Vorschläge unterbreitet:

1. Im Grundstudium in Lehrkunstwerkstätten an konkreten Unterrichtsmodellen zu arbeiten, die unseren Methodenfundus und die dahinterliegende konzeptionelle Ebene exemplarisch-genetisch aufschließen, um so die Analyse- und Methodenkompetenz zu fördern.
 2. Im Hauptstudium an Unterrichtsszenen und biografischem Material (Interviews...) zu arbeiten, um die Diagnose- und Aushandlungskompetenz zu stärken.
- Für die Zukunft wünsche ich mir daher zwei kollektiv zugängliche Online-Archive:
- Ein *Lehrstückarchiv*, in dem Best-Practice-Modelle gesammelt und zugänglich gemacht werden, wie im didaktischen Koffer, der jedoch bisher noch wenige mehrfach erprobte und optimierte Unterrichtseinheiten enthält (<http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>) und
 - ein *Fallarchiv* als Fundus für empirisches Untersuchungsmaterial zum politischen Lernen, wie es bereits für den schulpädagogischen Bereich existiert (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>).

Die zukünftige Qualität der Politiklehrrausbildung hängt meines Erachtens entscheidend von zwei Faktoren ab: Erstens von der konsequenten Öffnung zur Schulpädagogik und zu anderen Fachdidaktiken. Zweitens davon, dass Professuren *in der Regel* an ausgebildete und berufserfahrene PolitiklehrerInnen mit *politikdidaktischer* Promotion oder Habilitation bzw. Juniorprofessur vergeben werden. Das „Training on the job“ hat in unserer Zunft zwar immer wieder gute VertreterInnen hervorgebracht und ich will auch für die Zukunft nicht ausschließen, dass in Einzelfällen politikdidaktische Kompetenzen jenseits eigener schulischer Lehrtätigkeit erworben werden können. Doch dürfte es für die meisten Menschen schlicht eine Überforderung darstellen, für einen Beruf auszubilden, den sie selbst nie ausgeübt haben. Zwar lassen sich Analyse- und Diagnosewerkzeuge und das Methoden-curriculum zum Teil anlesen. Doch der Analysegegenstand Politikunterricht/politisches Lernen und die innere Dynamik der Methoden erschließen sich nur auf Basis praktischer Erfahrung mit ihnen sinnvoll. Ganz zu schweigen von der zentralen politikdidaktischen Aushandlungskompetenz, die DozentInnen aus ihrer zurückliegenden Schulpraxis mitbringen sollten, zugunsten der universitären Lehrpraxis.²

2 Diese Forderung impliziert, dass jede HochschullehrerIn, auch außerhalb der Lehrerausbildung, eine didaktische Zusatzausbildung benötigt. Universitäre Lehre als Bildungsveranstaltung ernstzunehmen heißt, genau dies zu fordern, was ich hiermit tue.



Man stelle sich vor, ein studierter, promovierter und evtl. habilitierter Mediziner, der noch nie ein Krankenhaus-Praktikum gemacht hat und zudem keinerlei Berufserfahrung als Arzt aufweist, sollte plötzlich als Professor Medizinstudenten ausbilden. Während dieses

Szenario absurd klingt und auch gar nicht eintreten kann, wird jedoch der analoge Fall in der Lehrerbildung (noch) nicht als Skandal betrachtet. Vielleicht, weil es in der Schule nicht um Leben und Tod geht?

Literatur

Adelson, Joseph. 1977. Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz. In: Döbert, Rainer; Habermas, Jürgen; Nunner-Winkler, Gertrud, Hg. Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 272-293.

Adler, Susan. 2008. The education of social studies teachers. In: Levstik, Linda S.; Tyson, Cynthia A., Hg. Handbook of Research in Social Studies Education. New York; London: Routledge, S. 329-351.

Avery, Patricia G. 2003a. Civic Education in the Preparation of Social Studies Teachers: Research-Based Recommendations for the Improvement of Teaching Methods Courses. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2005-1/civic.htm> (10.9.2008)

Avery, Patricia G. 2003b. Using research about civic education to improve courses in the methods of teaching social studies. In: J.J. Patrick; G.E. Hamot & R. Leming, Hg. Civic learning in teacher education: Vol. 2. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED475581&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED475581 (3.4.2009)

Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes, Hg. 2000. *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn/Obb.

Beck, Christian; Stelmaszyk, Bernhard. 2004. Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Koch-Priewe/Kolbe/Wildt, S. 212-234.

Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner. 2000. Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor. 1995. *Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand.

Besand, Anja (2006) „Wir sagen nicht mehr wo die Bösen sitzen“ Oder die Frage: Was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? In: Politisches Lernen, 3/4, 76-81.

Blömeke, Sigrid, Hg. 2004. *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].

Blömeke, Siegrid. 2004a. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Dies 2004., 59-91.

Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung.* Opladen : Leske + Budrich.

Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.M., Hg. 2005. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.* Washington, D.C.: AERA.

Combe, Arno; Helsper, Werner. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt: Suhrkamp.

Dann, H.-D.; Cloetta, B.; Müller-Fohrbrodt, G.; Helmreich, R. 1978. *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation in Ausbildung und Beruf.* Stuttgart.

Fuller, F.; Brown, O.H. 1975. *Becoming a Teacher.* In: Ryan, K., Hg. *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II.* Chicago, S. 25-52.

Gehrmann, Axel. 2003. *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion.* Opladen: Leske + Budrich.

Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), Hg. 2005. *Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA).* Kiel: IPN. <http://gfd.physik.rub.de/statements.htm>

- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.
- Grammes, Tilman. 2005. Das sachlogische Kerncurriculum. In: Jung, Eberhard, Hg. Standards für politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-61.
- Gröschner, Alexander; Nicklaussen, Julia. 2008. Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, 136-161.
- Grundmann, Matthias. 1999. Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung. In: Ders., Hg. Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 20-34.
- Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hawelka, Birgit; Hammerl, Marianne; Gruber, Hans, Hg. 2007. Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementati-on in der Praxis. Kröning : Asanger.
- Helsper, Werner. 2000a. Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrerbildung. In: Beck u.a., S. 29-50.
- Helsper, Werner. 2000b. Seminartyp: Fallrekonstruktion mit theoretischen und selbstreflexiven Erweiterungen. In: Beck u.a., S. 81-105.
- Henkenborg, Peter (2006) Alltägliche Philosophien in der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2, S. 76-88.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett; Pinseler, Jan; Behrens, Rico. 2008. Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Interpretationswerkstatt PH Freiburg, Hg. 2004. Studieren und Forschen Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung. Herbolzheim: Centaurus-Verlag.
- Kolbe, Fritz Ulrich. 2004. Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke 2004, S. 206-232.
- Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes. 2004. Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kotzschmar, Julika. 2004. Hochschulseminare im Vergleich. Chancen und Ergebnisse unterschiedlicher Lehrformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Krauss, S.; Kunter, M.; Brunner, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Jordan, A. & Löwen, K. 2004. COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: J. Doll & M. Prenzel, Hg. Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann, 31-53. Vgl. auch www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/publikationen/coaktiv%20artikel.pdf
- Kuhn, Hans-Werner. 2004. Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg, S. 67-90.
- Lemmermöhle, Doris; Jahreis, Dirk, Hg. 2003. Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, Beiheft 7. Weinheim: Juventa-Verl.
- Lütgert, Will; Gröschner, Alexander; Kleinespel, Karin. 2008. Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000) Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157-171.
- NCSS (2004) = National Council for the Social Studies: Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers. 2004 Revision. http://downloads.ncss.org/NCATE/NCSS_NCATE_STDS-04rev.pdf (4.4.2009)
- Oelkers, Jürgen. 2003. Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle/Jahreis, S. 54-70.
- Oevermann, Ulrich. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie pädagogischen Handelns. In: Combe/Helsper, S. 70-182.
- Oser, Fritz. 2003. Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: Lemmermöhle/Jahreis, S. 71-82.

- Petrik, Andreas. 2007a. Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/ Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Petrik, Andreas (2007b) Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! Drei politikdidaktische Kontroversen und vier genetische Lösungsvorschläge. In: GWP 4, S. 555-568.
- Petrik, Andreas. 2009a. Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie“. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk, Hg. Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Verlag für Sozialwissenschaften, im Druck.
- Petrik, Andreas. 2009b. Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Ein praxiserprobtes Simulationsspiel zur Einführung in das demokratische und wirtschaftliche System, politisches Argumentieren und Debattieren sowie politische Theorien. Für Sek. I u. Sek. II. Schwalbach/Ts., i.V.
- Radits, Franz, Hg. 2007. Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik. Wien [u.a.]: LIT.
- Radtke, Frank-Olaf. 1996. Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen : Leske + Budrich.
- Rauin, Udo (2007) Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 3/2007, 60-64. Auch unter: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/rauin.html> (2.2.2009)
- Reh, Sabine; Schelle, Carla. 2004. Arbeit an Fällen in einem „Lehr-Forschungs-Projekt“. In: Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, S. 197-211.
- Reinhardt, Sibylle. 2004. Fachdidaktik Politik/Sozialkunde. In: Blömeke 2004, S. 452-454.
- Reinhardt, Sibylle. 2007. Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen-Scriptor.
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. 2007. Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Reinhold, Peter. 2004. Fachdidaktische Ausbildung. In: Blömeke 2004, S. 410-431.
- Rohbeck, Johannes, Hg. 2007. Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden: Thelem.
- Shirley, Dennis (2008) The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didaktik Tradition? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., Sonderheft 9, S. 35-45.
- Sikes, P.J.; Measor, L.; Woods, P. 1985. Teacher Careers. Crises an continuities. London.
- Stein, Sabine. 2007. Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Freiburg (Breisgau), Pädag. Hochsch., Online-Diss.: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=984573232>
- Stelzer-Rothe, Thomas, Hg. 2005. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur-Verl.
- Viebahn, Peter. 2008. Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UVW.
- Vollmer, Hellmut Johannes (2007) Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. In: Erziehungswissenschaft 18/35, S. 85-103; auch unter www.gfd.physik.rub.de/texte/Zur_Situation_der_Fachdidaktiken-Vollmer.pdf
- Wildt, Johannes. 2000. Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt 2000, S. 171-182.
- Wildt, Johannes. 2007. Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (k)eine Alternative? In: Rohbeck 2007, S. 164-181.
- Wörner, Alexander. 2006. Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niklas Eklund and Anna Larsson

Teacher Education in Social Science in Sweden in Historical and Comparative Perspectives

Abstract

In this paper, we will examine teacher education in social science. In the Swedish context, teacher education is part of the university system, but teacher education in social science is differently organized than social science education for other students. Teacher education in social science today is also, as a result of the deregulation at all levels of the Swedish educational system in the 1990s, locally designed and there are significant differences between universities. The aim of this paper is twofold. The first aim is to explore the roots of the current situation in the history of teacher education in social science in Sweden from the mid 1900s and into the early 2000s. The other aim is to describe and discuss comparatively how this education is organized at different Swedish universities today. The analysis revolves around questions about disciplinarity, organization and teacher education as a “trading zone” between the traditional academic disciplinary organization of social science and the conceived needs of the school subject Civics.

Contents

1. Introduction
2. Discipline and school subject: the perpetual problem of congruence
3. Moving beyond disciplinary studies?
4. Changes in teacher education
5. Civics instead of disciplines
6. Organizing Civics: Swedish universities compared
- 6.1 Civics for teachers at Umeå university
- 6.2 Civics for teachers at Göteborg university
- 6.3 Civics for teachers at Uppsala university
7. Concluding remarks

References

Keywords

disciplinarity, trading zone, civics, teacher education, Swedish universities, Samhällskunskap

1. Introduction

Ever since the subject Civics was introduced in Swedish schools after World War II, the question of how its teachers should be educated has been debated. What does a teacher in Civics need to know? From the disciplinary landscape of social science at the universities, what should be included in teacher education for Civics? These questions are related to the academic organization of teacher education, with disciplinary social science meeting interdisciplinary needs, and with how social science knowledge should be introduced to pupils as members of community and society, as future skilled citizens, and as possible future social scientists (DeCesare 2007, 179).

In this article, we would like to discuss the organization of teacher education for Civics in relation to the social science disciplines at the universities. Consequently, we do not discuss didactics and practical training even though these are central areas of the teacher training programs. In contrast with other

school subjects like Mathematics, History or Physics, Civics has no directly corresponding discipline at the universities. Historically, this complex situation has been the focus of central guidelines in official regulatory texts. In the 1990s, though, higher education including teacher education was decentralized and re-regulated and since then courses and programs are locally designed. In 2001, new official guidelines stipulated that teacher education no longer necessarily had to follow disciplinary organizing principles (SOU 1999:63, 14). This led to different organizational solutions at different universities where teacher education for Civics is given. In this article, we will use both the historical texts regulating the organization in earlier decades and some local organizational solutions of today as they are presented in course websites as empirical material.

Although this article focuses exclusively on the relationship between teacher education and the academic social sciences, a brief initial comment on the school subject would nevertheless seem pertinent. As background, it should be mentioned that pupils in Swedish schools are exposed to social science in a school subject called Samhällskunskap. Although this subject does not translate into the English language in any obvious or straightforward way, we believe that the closest approximation would be Civics. From the sixth to the twelfth school year in Sweden, Civics includes perspectives from social sciences like Sociology, Political science, Social and economic geography, Economics and Law and has a special focus on questions about democracy and citizenship. Even though historical perspectives can be found, History is mainly treated in a separate school subject. Civics in Sweden can thus be defined as a school subject somewhat wider than in other national contexts, but at the same time narrower than for example “Social studies”, since disciplinary fields like History, Anthropology and Psychology are not included.



Our interest here, however, lies in aspects of interaction between teacher education and academic disciplines. The perspective that we apply is a constructionist view on knowledge, where we regard both school subjects and academic disciplines as constructed and not inherent or inevitable divisions of knowledge. We would regard them as stabilizing traditions, which in real life facilitate framing and influence how people understand the world around them. Messer-Davidow, Shumway & Sylvan (1993, vii–viii) have used the concept of “disciplinarity” in discussing how (academic) disciplines affect knowledge in many ways. Disciplines specify objects and research methods, give conceptions of breadth and depth and offer criteria for valuing what is good or bad research. Disciplines create distinctions between theory and practice, orthodoxy and heterodoxy, specialists and generalists. They regulate financing and markets of employment, they steer how knowledge is spread. And, not least, they produce and manage the idea of progress and tell stories of achievements and advances. Furthermore, Klein (2006) divides these traits of disciplinarity into two main categories. Firstly, disciplines maintain a functional differentiation that produces a specific worldview. Secondly, disciplines render a system of power that controls academic work inside disciplines.

Using Peter Galison’s terminology, teacher education could be called a “trading zone” (Galison 1997, 803), i.e. an area where close yet different cultures can meet and share some activities, while at the same time retaining that which makes them separate and specific. But what is traded in the zone, and why? With regard to different teaching traditions in the social sciences for example, scholars have observed that intentions may differ. Regarding Civics or Social studies curricula, the intention can be guided by at least three conceptualizations; studies can be seen as a vehicle for cultural or citizenship transmission, as the study of the social sciences, including history, or as reflective inquiry (Bragow 1996, 15). Against the backdrop of such observations, the disciplinarity/interdisciplinarity problem comes to the fore.

In this article, we adopt primarily an organizational approach while making the assumption that the ways in which Civics is organized and debated within a relevant set of institutions say something about disciplinarity and objectives. Higher education in Sweden is primarily an affair of state and, as increasingly observed in the literature, public institutions are subjected to a more or less constant cross-pressure from competing organizational principles (Christensen et.al. 2005). This cross-pressure, involving not only social, economic and political forces, actually concerns the models for how public institutions should organize their work and functions. A core assumption is that organizational membership and contextual framework affect how actors think about what they do (Chris-

tensen et.al. 2005, 10). Or, simply put, we assume that historical and present-day documents say something about how Civics is organized in higher education in Sweden. Organizing principles, in turn, say something about disciplinarity.

Scientific boundaries have gained a lot of scholarly interest (cf. Shapin 1992, Klein 1996, Gieryn 1999), also in the Swedish field of social science (cf. Larsson & Wisselgren 2006, Larsson 2008). When organization of knowledge production and distribution is studied, for example out of questions of disciplinarity/interdisciplinarity, most often focus is on research (Hedtke 2006), and educational areas investigated only to some extent.

In the field of social science, for example, thematic issues of *Current Sociology* (2008:2) and *The American Sociologist* (2007:2) focus on educational questions and *Journal of Social Science Education* 2006:2 has disciplinarity/interdisciplinarity as its central theme.

From this perspective, teacher education has not received much exclusive attention. This also corresponds with the general notion of teacher education as an “understudied” object (Adler 2004, 2). Studying teacher education specifically, which we do in this article, could contribute further aspects and highlights to the understanding of social science education.

The aim of this article is to discuss how Swedish teacher education in social science is designed by on the one hand exploring its history and on the other hand comparatively discuss how it is organized at a number of different Swedish universities today. At the centre of attention are questions about disciplinarity, organization, and teacher education as a “trading zone”.

2. Discipline and school subject: the perpetual problem of congruence

Students aiming at a teacher career in secondary school level have throughout the 20th century been trained via the study of different disciplines at the university. After World War II, Civics was introduced as a new school subject in its own right as a means to promote and uphold democratic society. At the same time the debate about which of the many different social science disciplines were indispensable for subject teacher education took off.

The debate had some precursors in the 1930s discussion about just what kind of disciplinary linkage was necessary for teachers in History, a school subject which in the final year in the old secondary school included government (Swe: historia med samhällslära). For example, a government commission in 1936 stated that studying History at the university alone would provide students for the teaching profession with insufficient knowledge in government. The commission suggested that students in teacher education for History should also take courses in the history and organization of Swedish political institutions, in Economic



history, and in Economics to make their knowledge more congruent with the demands of the school subject. After World War II, contemporary social, political, and economic aspects of the school subject were further strengthened through governmental regulation. Against this background, representatives from different university disciplines in the field of social science argued that their fields of study should generally be given more time and space in teacher education. A commission gathering the views and opinions from Swedish universities started working on this and related issues in 1945. Its recommendation (SFS 1953:610) was that the course requirements for teacher education for the subject History with government should include two semesters of History and one semester of either Political science or Economics on the university level (Brolin 1965, 214).

When Civics was made a separate school subject, new requirements upon teacher education ensued. To become a Civics teacher, a student had to take two semesters of Political science and one of Economics, or vice versa (Brolin 1965, 214). According to the 1953 governmental regulation, another three semesters of study in either the humanities or the social sciences had to be added to the core study of Political science and Economics, including also a separate course in Psychology and the theory and history of Pedagogy (unless Pedagogy was already part of the additional three-semester portfolio). It was also required that basic training in the university disciplines should be followed by a trial year of actual school teaching.

A government commission was appointed in 1960 to look at how teacher education in Sweden could be reformed to have better fit with the new system of compulsory and secondary schooling which was under way, a 9-year compulsory school (Swe: *grundskolan*) beginning at age 7, followed by an optional 2-4-year secondary school (Swe: *gymnasiet*). Commissioner Per-Erik Brolin was specifically tasked to investigate the relationship between the education of teachers in the university disciplines on the one hand, and on the other hand the experiences of new school teachers on the job, in schools. Brolin discovered that most new teachers in the field of Civics had insufficient training. He also concluded that Civics in the later stages of compulsory school had become significantly oriented toward and influenced by Sociology (Brolin 1965, 214–215). Since at the time Civics also involved labor market information and orientation, there was a widespread practice in which vocational guidance councilors performed most of the teaching. The social science knowledge among this group of teachers varied significantly in both scope and orientation (Rudvall 2001, 29).

Brolin also discussed the significant incongruence between the content of Civics as a school subject and the content of learning at university. He found that teachers who had studied two semesters of Political

science and one semester of Economics were best equipped to handle the school subject. The situation for this group was further improved after Political science at Swedish universities started to include courses in Political sociology and Law. Still, many aspects of Civics in compulsory school were missing from course work at the universities. Brolin listed the following areas as examples: school and studies, working life and the labor market, social psychology and social problems, recreation and leisure and children and youth issues (Brolin 1965, 215).

Regarding secondary school, congruence between school subject and university training was equally lacking. In secondary school and over and above Political science and Economics, Civics also involved such knowledge areas as population, economic life in foreign countries, and social, economic and political planning issues, i.e. most of which belong to the disciplines of Sociology and Social and economic geography on the university level. Brolin's conclusion was, however, that the problem of incongruence was indeed perpetual, i.e. lacking a clear and stable solution: "Since the subject which in school is called Civics corresponds with an array of disciplines at university, any teacher education which comprises no more than three or four semesters must by necessity be regarded as insufficient, regardless of how these semesters are combined." (Authors' translation, Brolin 1965, 215)

The idea that a Civics teacher in training should spend one or several semesters studying disciplines within the field of social science thus dominates the debate of the first two decades after World War II. The way questions were asked; the issue seemed to be defined as a matter of combining university semesters in a way as congruent as possible with the contents of the school subject Civics. Brolin's research and his conclusion that a perfect fit was impossible, however, was the forebear of a new direction for the debate in which the very idea that education students should study disciplines at university was put into question and new organizing principles for teacher education were tested.

3. Moving beyond disciplinary studies?

Against the backdrop of the Brolin inquiry, the commission eventually suggested that teacher education should be considered in its own right and distinguished teacher education for the later years of compulsory school from that for secondary school on the other. The main innovation was to stop thinking in terms of students in teacher education taking full semesters in various disciplines. Instead, their studies would be organized as shorter courses combined in accordance with a government regulated format.

Teacher education programs as suggested in SOU 1965:25

For future teachers in later-stage compulsory school (2 semesters):



- Descriptive social knowledge (4 weeks)
- Sociology, Social psychology and Cultural anthropology (5 weeks)
- Swedish and foreign political science (12 weeks)
- Mass media and public opinion (3 weeks)
- National economics (11 weeks)
- Labor market orientation (2 weeks)
- Teaching methods

For future teachers in secondary school (3 semesters):

- Cartography (3 weeks)
- Geography (6 weeks)
- Population and economic geography (10 weeks)
- Regional geography (6 weeks)
- Construction and social planning (4 weeks)
- National economics (8 weeks)
- Political science (8 weeks)
- Independent study in either field of Geography, Economics, or Political science (15 weeks)
- Teaching methods

As suggested by the Commission, the new line of thinking was to allow the content of the school subject to direct the content of teacher education at university in a new and different way. The Minister of Education, Ragnar Edenman, made it perfectly clear, however, that he was not ready for such innovation but rather preferred to initiate a new inquiry into the matter. As concerns the issue of congruence, nevertheless, Edenman saw reason in the notion that the content of teacher education somehow had to be adapted to the plans and regulations of Swedish schools. However, he stated, "This does not have to mean that full congruence must prevail between the matter that is learned and the matter which is later to be taught. In teacher education, the emphasis should be on core theories and problematizations." (Proposition 1967:4, 132–133)

The old system for teacher education, comprising six full semesters, prevailed. Notwithstanding, Edenman looked to a different opportunity for reform with the intent to improve content without having to significantly reform the Swedish system of higher education. At the time, it was common for students for the teaching profession to take one or two semesters of study which did not correspond with any of their projected school subjects. Edenman imagined that a change in the steering documents, which would make all six semesters count toward eligibility, might help to achieve his goal. The minister also saw a major benefit emanating from this essentially conservative stance on the issue in that a disciplinary core curriculum would furnish other university students with the opportunity to change their lines of study. He assumed that a number of students would then choose the career of school teachers at a late stage in their university studies, which would provide for better recruitment for the school sector as a whole. In the same government bill, it was added that the separation of compulsory school and secondary school in

the teacher education curriculum, which had been suggested, seemed unwise due to the risk of increasing cost and a narrowing of the recruitment base. The final decision was that teacher education should continue to build up the same competences among students for both school levels. However and from 1969 on, teachers in secondary school were mostly hired on the basis of having studied at least three semesters in one university discipline while the demands on their counterparts in compulsory school were put somewhat lower. (SOU 1978:86, 52)

4. Changes in teacher education

By the end of the 1960s, although disciplinarity was adhered to as the organizing principle, changes began to emerge in subject teacher education in Sweden. Up until this time, students normally spent a year doing salaried on-site training in school after finishing their ordinary six semesters of university studies. The on-site training year was discarded and substituted for a year of study at a teacher education college including reduced non-salaried on-site training. Furthermore, an early introduction to pedagogical issues was introduced parallel with the disciplinary studies. In the 1968 reform, beside Pedagogy, Teaching methodology was also added to the curriculum as a disciplinary study in its own right. (Morberg 1999).

In 1974, another governmental commission started scrutinizing teacher education in Sweden and in 1980 new steering documents for compulsory school were adopted. Both works provided impetus for further reform and in 1988 new principles for education of teachers for compulsory school were introduced. Two branches were stipulated, one aimed at years 1-7 and the other at years 4-9. Teachers in the later stages of compulsory school were now expected to take responsibility for four subjects at their school, as compared with three subjects before. As the new 'teacher program for compulsory school' was introduced, students who wanted to become teachers in the later stages of compulsory school no longer studied together with those aiming for secondary school. Only four years later, however, this reform was partly rescinded as the opportunity for students with a disciplinary background to choose to work as compulsory school teachers was reintroduced. In parallel, education of teachers for secondary school was reformed, basically prolonging the period of study for teachers-to-be. Between 1968 and 2001, subject teacher education also comprised one year of practical pedagogical training. At first, this year was added on at the end of the study program, but over time courses were divided up and gradually introduced at earlier stages and in between the disciplinary studies.

To conclude, in the period between the late 1940s and the Millennium, students interested in becoming Civics teachers would choose rather freely between the



social science disciplines available at Swedish universities. In 2001, however, this was radically changed.

5. Civics instead of disciplines

Against the backdrop of social, economic, and political change, a major overhaul of teacher education in Sweden was introduced in a government bill (Proposition 1999/2000:135). The political process by which public institutions in Sweden gradually shifted over to steering by objectives in the last two decades of the 1900s was a significant factor of overall change. (Eklund 2008, 115–136) The program for teacher education which ensued is the one currently (2008) valid in the Swedish system of higher education.¹ It leads to a shared degree for all categories of school teachers. Three semesters of the program are devoted to common teacher knowledge shared by all student categories. The rest of the program consists of studies in different fields of knowledge for the specific teacher categories. For students studying to become Civics teachers, today three semesters of disciplinary studies are needed for teaching in the later stages of compulsory school, while those aiming at secondary school need to take four. A significant change to the system, however, is that each university can shape and form the curriculum for the teacher program autonomously as long as they stay within the framework set by national goals.

The government commission which preceded this latest reform discussed the issue of disciplines and subject boundaries:

The committee holds that each establishment for higher education should, starting from the goals set out for the teacher degree, perform an analysis of how the term subject should be interpreted and, above all, what the content of subject studies should be. For example, studies in a subject can be organized according to overarching, multi-disciplinary, or thematic principles. This, according to the Committee (Läraryrkesutbildningskommittén), entails *a widened concept of subject in teacher education.*" (SOU 1999:63, 14)

The way this was formulated gave an opening for Swedish universities to reorganize teacher education, not least in the field of social science. The problems of congruence which had found their expression in the 1960s, indeed some of them already in the 1930s as mentioned above, were still visible by the Millennium. Therefore, given this new opportunity, many Swedish universities attacked the problem in new and different ways, mainly by leaving the historical path of disciplinary studies and by introducing Civics as a new discipline in its own right. These efforts are re-

flective of the thoughts and ambitions in the 1960s, which were discussed but never implemented. The idea that subject studies for education students could be achieved by multi-disciplinary integration on the university level received new impetus.

The 2001 reform of teacher education in Sweden thus made it possible to reorganize curricula based on local perceptions and initiatives. Above all, it gave way for initiatives independent of disciplinarity. The congruence problem, it seemed, was about to be solved. Unfortunately and despite the good intentions of reformers, the problem not only persists but has to some degree been aggravated by Sweden's continuing move toward steering by objectives on the one hand and seemingly inexorable decentralization on the other. (Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007, 35–44) Currently, so much of what Civics is and can be is decided autonomously, not only at different universities but also at different compulsory and secondary schools.

In historical as well as contemporary light, it is obvious that education of teachers for Civics is a "trading zone" (Galison 1997, 803) where the school subject Civics meets the academic social science disciplines. This meeting raises several vexing questions and issues, and places a potential Civics discipline in an intermediate position between established university disciplines and the school subject as defined by national steering documents. As pointed out by Star & Griesemer (1989, 508), objects traded in the zone might have completely different meanings for the actors involved. Against this background there is all the more reason to study the (content and) organizing principles for Civics as they currently emerge at different Swedish universities.

6. Organizing Civics: Swedish universities compared

The higher education institutions in Sweden enjoy significant degrees of freedom in planning their activities, allocating resources, and organizing study programs.² The legal framework concerning higher education stipulates that the majority of Swedish universities and university colleges are state-run, thus subject to legal and budgetary steering by the government (the Ministry for Education and Research) and parliament. Governmental and parliamentary decision making with regard to universities and other higher education institutions are for the most part taken on the basis of recurrent evaluations by one or several of the higher education agencies, mainly the Swedish National Agency for Higher Education (Swe: Högskoleverket) or the Swedish Research Council (Swe: Vetenskapsrådet). To make a long story short, the state governs the uni-

1 At the time of this writing, teacher education in Sweden is once again up for reform (SOU 2008:109) and changes to the system can be expected in the near future.

2 A general introduction to the Swedish system of higher education can be obtained at <http://www.hsv.se/highereducation>.



versities in Sweden mostly through recurrent evaluations and budgetary steering.

In the perspective of this paper, however, the most interesting systemic aspect is the total lack of organizing principles for Swedish universities. In purely organizational terms, universities decide autonomously how to organize teaching, research, and administration. In effect, administration is the only exception, but then only to the extent that each university is required to have a board of governors, mainly appointed by the government, a vice-chancellor (Swe: rektor), and a Pro-Vice Chancellor (Swe: prorektor), the latter two also appointed by the government on recommendation from the board of governors. This means that any kind of principle e.g. tradition, competition, functional or economic need, may apply to how a university organizes its production and maintenance of knowledge in Sweden.

It is therefore perhaps not surprising that the 2001 reform gave rise to a plethora of ways in which to organize Civics for teacher education. Among the more than 15 universities that offer Civics teacher education, some chose not to respond to the new challenge by simply allowing students to continue doing disciplinary studies in Sociology, Economics, Political science, and a few others of the social sciences. Some chose to respond immediately by organizing Civics for teacher education, as a university discipline in its own right, thus at the same time attempting to solve the problems of congruence, disciplinarity, and organization as outlined in the above.

In an effort to explore how disciplinarity is mirrored in the way different Swedish universities currently organize Civics for teacher education, we have adopted a simple approach. Since all Swedish universities and other institutions for higher education openly present their curricula and courses on the internet, the information is readily available. We have chosen to focus upon three specific universities, namely the universities of Umeå, Göteborg, and Uppsala. Again, the aim is not to find an empirical material which is representative of Civics in Sweden, but rather to find and explore different representations of how disciplinarity is defined and traded against the background of the 2001 educational reform. There are a number of similarities and differences between Swedish universities, both in the way teacher education is organized, which courses students have to take and, which is of particular interest here, in how disciplinarity is represented in the curricula. The choice of three Swedish universities here, however, is made on the basis of difference. The total picture of Civics at the university level in Sweden remains to be researched. For the purposes of this paper we adopt an approach in which most-different organizational approaches come to the fore.

It should also be noted that focus is upon Civics for students aiming at jobs in secondary school or in the later years (7-9) of compulsory school. Students aiming for the earlier stages of school in Sweden face other requirements which do not enter into the analysis here.

6.1 Civics for teachers at Umeå university³

Semester	Level	Courses	Departments
1 st	I. (30 ECTS)	* The foundations of national public economy (15 ECTS) * Democracy and society (15 ECTS)	Economics, Economic history, Political science, Historical, philosophical & religious studies, Didactics
2 nd	I. (30 ECTS)	* Social items (15 ECTS) * School-based teaching and learning (15 ECTS)	Sociology, Historical, philosophical & religious studies, Didactics
3 rd	II. (30 ECTS)	* International economy (7,5 ECTS) * Diversity, globalization and democracy (7,5 ECTS) * Current international issues in a didactic perspective (7,5 ECTS) * Population, migration and ethnicity (7,5 ECTS)	Economics, Economic history, Political science, Historical, philosophical & religious studies, Social and economic geography, Didactics
4 th	III. (30 ECTS)	* Theories and models of social sciences (7,5 ECTS) * Methods of social sciences (7,5 ECTS) * Independent study (15 ECTS)	Economic history, Social and economic geography, Historical, philosophical & religious studies, Economics, Political science, Didactics

3 Full text available at <http://kursplaner.educ.umu.se/kursplaner>.



At Umeå university, Civics is offered for four full semesters. Courses are organized around certain core perspectives based on the three societal spheres. During the first semester students are introduced to economic perspectives followed by political perspectives. Second-semester studies begin with a focus upon social perspectives, and the last part of first-year studies comprises school-based learning and teaching practices. At Umeå, a second full year of Civics is also offered. The third semester is divided up on four sections, also thematic in their approach, but increasingly focused upon international and global aspects of society, knowledge, and analysis. The fourth semester begins with two separate courses, one in social science theory and the other in methodological practices. This semester, bringing the students around to a full two-year cycle, finishes off with an independent study which is designed and penned by students individually under the supervision of staff from all of the involved disciplines.

In the Umeå case, the intention seems to be to move beyond disciplinarity in Civics by means of thematic organization. First of all, the different disciplines are, with minor exceptions, involved on all course levels. Secondly, the responsibility for the thematic course content is shared between disciplines, gravitating toward economic (Economics and Economic history), political (Political science and History of ideas) and social (Sociology and History of ideas) perspectives. Didactics, thirdly, is involved in the course work across all subject courses and, at the end of the first year, as responsible for the application of acquired knowledge in school-based teaching and learning. Of course, it is impossible to gauge just to what extent this cross-dis-

ciplinary, thematic approach is conducive to Civics as something more than the sum of its parts from organizational principles alone. The intention, nevertheless, seems clear and produces a situation in which staff from the different disciplines must work together in delineating each thematic course.

The thematic approach returns in the third semester studies, only with shorter courses aimed at international and global perspectives. Economics and Economic history in the first course, and Political science and History of ideas in the second, are joined together in this effort as well. The difference here is that Social and economic geography joins in with its own theme (Population, migration, and ethnicity). Again, however, the semester ends with Didactics following up on thematic studies. From the organizational chart, it could be argued that Social and economic geography is lacking in integration whereas the other disciplines involved continue their thematic approach. In a similar vein, it can be observed that Sociology disappears.

The fourth full semester of Civics for students in teacher education follows up on both the multi-disciplinary principle and the thematic approach. Theories, models, traditions, and methods in social science analysis are taught jointly by staff from different social science disciplines at Umeå. Although Sociology is still out, Social and economic geography returns to give its contribution during this semester. The final, independent study, in which students are expected to apply concepts, ideas and methods chosen freely from the different fields of social science (at which point purely didactic approaches are also allowed) is characterized by the same cross-disciplinary intention as during the foregoing three semesters.



6.2 Civics for teachers at Göteborg university⁴

Semester	Level	Courses	Departments
1 st	I. (30 ECTS)	* Ideas about society (7,5 ECTS) * Images of society (4,5 ECTS) including school-based teaching and learning (3 ECTS) * The Swedish political system in a comparative perspective (6 ECTS) including school-based teaching and learning (1,5 ECTS) * Economics (6 ECTS) including school-based teaching and learning (1,5 ECTS)	Political science, Economics, Journalism, Sociology, Pedagogy
2 nd	II. (30 ECTS)	* Individual and society (7,5 ECTS) * School-based teaching and learning (7,5 ECTS) * Institutions and welfare in Europe (7,5 ECTS) * Comparative perspectives on European regions (6 ECTS) including School-based teaching and learning (1,5 ECTS)	Political science, Economics, Social and economic geography, Sociology, Pedagogy
3 rd	III. (30 ECTS)	* Individual, group and culture (15 ECTS) * Global development and human rights (15 ECTS)	Political science, Sociology, Global studies
4 th	IV. (30 ECTS)	* Methods of social science (15 ECTS) * Independent study (15 ECTS)	Political science

Looking at Civics for teachers at Göteborg university, separate courses in Civics are also offered for a total of four semesters. The approach is mainly thematic in the way courses are labeled and organized. Not visible in the illustration above are four overarching themes for the first two semesters, which tie the 7,5 ECTS blocs together in bigger 15 ECTS units. Accordingly, the first two courses in the first semester belong to a bloc called Ideas and public opinion, and the third and fourth courses to a bloc called Society and economy. Similarly, during their second semester studies, students at Göteborg take the first two courses as a bloc which is labeled Society and individual and the third and fourth courses as part of the bloc Europe in comparative perspective. As far as can be gathered from course descriptions, this indicates that the university sees the separate courses within each bloc as interlinked and signals a thematic line of thinking about the course content. More interesting to the perspective of this article, however, is that the students do not go through any course examination on the level of thematic blocs. Course examinations are carried out on the level of 7,5 ECTS courses, which makes possible closer correspondence between

the individual participating department on the one hand and the subject matter of individual course and course examination on the other.

An organizational logic behind the four blocs covering the first two semesters of study is possibly the integration of School-based teaching and learning with regular course work. It is noteworthy that on-site training is interspersed throughout the whole first year of studies. A full course (7,5 ECTS) devoted fully to school-based training and study appears during the second semester, but already during the first semester of Civics three of the courses involve contacts with and work related to real school environments.

Regardless of the way in which four overarching themes are subdivided by shorter course examinations, the thematic approach is explicit at Göteborg, seemingly the expression of an intention to move beyond disciplinarity. During their whole first year of studies, the students are confronted with teams of teaching staff from six different social science departments, including Journalism which for all intents and purposes seems to represent a significant step away from traditional disciplinarity. Teaching staff from different departments and with different disciplinary backgrounds and training are brought together to give thematically oriented courses.

⁴ Full text available at <http://www.ufl.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar>.



Thematic organization continues into the third and fourth semester studies at Göteborg. During the third semester, courses are also examined in 15 ECTS blocs, which seem to follow up on a particular core thematic centered on the individual and various social processes, organizations and phenomena. It is particularly interesting that the department of Global studies contributes with a course dedicated to globalization and human rights, because during the third and fourth semester studies the courses seem increasingly to become an affair for Sociology and Political science alone. In effect, during the fourth semester

which comprises studies in methodological issues and the designing and drafting of an independent study, Political science becomes the only remaining department involved in the program for the full semester.

The full cycle of Civics at Göteborg university thus seems to represent thematic thinking about Civics. It is noteworthy however that the last semester of studies, although the responsibility for the course rests with Political science alone, is nevertheless labeled with the generic terms Methods of social science and Independent study.

6.3 Civics for teachers at Uppsala university⁵

Semester	Level	Courses	Departments
1 st	I. (30 ECTS)	* Political science (15 ECTS) * Sociology (15 ECTS)	Political science, Sociology
2 nd	II. (30 ECTS)	* Economics (15 ECTS) * Social and economic geography (7,5 ECTS) * School-based teaching and learning (7,5 ECTS)	Economics, Social and economic geography
3 rd	III. (30 ECTS)	* Political science OR * Sociology OR * Economics (22,5 ECTS) * School-based teaching and learning (7,5 ECTS)	Political science, or Sociology, or Economics
4 th	IV. (30 ECTS)	* Political science OR * Sociology (30 ECTS)	Political science or Sociology

At Uppsala university, Civics for teachers shows few signs of any effort at moving beyond disciplinarity. In effect, from the way Civics is organized during four full semesters of study, it would be possible to draw the opposite conclusion. The first semester offers introductory courses, each for 15 ECTS, in Political science and Sociology. After the first half of second semester, the students will also have covered an introductory course in Economics, thus spending the best part of their first year studies on three of the historically well-entrenched core disciplines of Civics. The latter half of second semester is split between Social and economic geography, which is another classic in the field, and School-based teaching and learning. Social and economic geography does not return after second semester, however, and with the exception of this particular course and a total of two 7,5 ECTS courses in School-based teaching and learning, Civics at Uppsala for students in teacher education seems to be a matter of choice between Political Science, Sociology, and Economics.

Disciplinarity is clearly expressed both in the way courses are organized and with regard to the academic departments involved in teaching. Moving on to third semester studies, the students have the option to specialize by further studies in either Political science, Sociology, or Economics. There are no traces of thematic thinking or other forms of cross-disciplinary thinking involved in the curriculum. As a point of interest, the full-text presentation of courses for teachers at Uppsala also says that the students will receive instruction alongside students taking regular courses at the departments involved.

Economics then disappears as an option for the fourth semester, during which the students at Uppsala are expected to do either of two things. They can either specialize further by crowning their Civics curriculum with an advanced class in Political science or Sociology. This entails further training and specialization in those theoretical and methodological approaches typical for either discipline at Uppsala. If, for example, a student has chosen to specialize in Sociology (22,5 ECTS) during the third semester studies, one option for the fourth semester is to follow the ad-

5 Full text available at <http://www.selma.uu.se/publik>.



vanced class in Sociology (including an independent study *in Sociology*) during the whole of his or her last semester of Civics. The other option is to choose a broader approach and, again for example with a third semester specialization in Sociology, opt for an intermediate level course in Political science during the fourth semester, thus broadening the knowledge base but missing out on the methodological and independent study training of the advanced level Sociology. A similar example could be given for a student specializing in Political science, the important point being that regardless of whether the student at Uppsala chooses deepening or widening as a strategy, the higher study of Civics essentially becomes an affair of choosing between Political science and Sociology.

7. Concluding remarks

Developing Civics as a discipline creates an opportunity to find new inroads to organizing the “trading zone”, i.e. the meeting and exchange between different cultures of disciplinary social science on the one hand and school subject on the other. In a model where Civics teacher education is placed in between the social science disciplines and the school subject, the establishment of a separate Civics discipline moves teacher education from an organizational affinity with academic disciplinary toward the school subject, at least more so than was possible in the earlier, disciplinary-based education format. Keeping in mind that, in Sweden, the relevant public relations have generally become more diversified, local governance and designs at universities and schools might still receive a push from the new discipline of Civics in achieving better fit between teacher education and the needs of the school subject.

Students in Civics might be able to develop and elaborate more general knowledge in the field of social science. In this light too, multi-disciplinarity might be supplemented by inter-disciplinarity in regard to perspectives, concepts, theories, and methods. Such possibilities are also hinted at by recent inter- and multi-disciplinary educational research, which reflects the idea that a crossing of disciplinary boundaries is one key to development of new knowledge and to new ways of thinking (cf. Klein 2005).

Another potential benefit is that a discipline of Civics could offer a base for research in social science teaching. History teaching, mathematics teaching, science teaching are all distinct fields of study, currently much more elaborated than the study of social science teaching. One plausible reason for this state of affairs seems to be structural, something which becomes obvious at least from comparisons of different subject areas in Sweden. Civics teaching is seldom included in the interests of the social science disciplines (cf. Späte 2006).

Comparing the organization of Civics for students in teacher education between three Swedish universities, it is also difficult to talk about a new discipline emerging. To the contrary, all three universities seem to have followed ideas and logics of their own. The most striking find is Civics at Uppsala university, the organization of which mirrors outright disciplinary. With the exception of separate courses in Social and economic geography and School-based teaching and learning, Civics is a matter of basic and/or advanced studies in Sociology, Political science, or Economics in the Uppsala case. The Uppsala approach mirrors a conception of Civics as multidisciplinary within the boundaries of core disciplines.

If the Uppsala organization of Civics is compared with those of Göteborg and Umeå, the evidence of multi- and inter-disciplinary thinking is more readily available in the two other cases. Göteborg has a course structure which confronts the students with more disciplines. Particularly during the first year of studies, the different disciplines are also mingled under themes and course headings which seem to invite multi-disciplinary approaches and mixed conceptual work in the sense-making processes. Themes seem to follow the students at least through to the fourth semester, during which it is nevertheless questionable to what extent methodological and conceptual issues generated during the first three semesters can be adequately addressed in a final course based on Political science.

In the brief and explorative comparison⁶ here, Umeå university seems to have followed through most consequently in its multi-disciplinary organization. There are more disciplines involved in the courses than in the other two cases. Also, students undergo course examinations based on thematic, multi-disciplinary courses (the only exceptions being Geography and Didactics during third semester) all through the Civics program, including the fourth semester social science theories, methods, and the final independent study. To conclude the comparison, we might add that organizational principles alone fall short of telling us what it is that the students actually meet in the classrooms. Yet, to the extent that organizing principles serve as guidelines for what teachers and students expect from their courses, and thereby affect what they do at university, we may conclude that the opportunity to create a new discipline called Civics at Swedish universities has preserved the old in some places while bringing something new in others.

⁶ It should be noted that we have not researched how the organizing principles affect the strategies and choices of individual university teachers other than at Umeå university. That analysis falls outside the boundaries of this article, but is a theme we hope to return to at a later stage.



But the creation of a brand new Civics discipline does not inherently or necessarily solve the old problems related to congruence and content. As our examples show, there is movement and transformation of social science knowledge between disciplines. The relationship between teacher education and school subject, furthermore, is a complex issue which can also be handled in many different ways. To be sure, there are transformation problems also in other teaching fields, that is, where a school subject seems more congruent with a particular university discipline. A discipline of Civics, however, entails an additional organizational level between the traditional disciplines and the school subject, which in itself might render new problems and create new boundaries to overcome.

There are obvious problems with leaving a traditional curriculum based on disciplines. Disciplines offer established paths, for example concerning research communication, economic incentive, and signals pertaining to personal scientific careers (Hedtke 2006, Messer-Davidow, Shumway & Sylvan 1993). Within the boundaries of a discipline, it is generally accepted and widespread what is meant by having deep knowledge in some area. In other words, disciplines handle the tricky relationship between depth and scope of knowledge. Although opinions about what these relationships are and should be undergo more or less continuous change, disciplines are similar to institutions in having both integrating effects and giving rise to inertia.

When contrasting a new discipline with established ones, there is a risk of overstating the unity and continuity of traditional academic disciplines. Inherent diversities and conflicts might be hidden. Regarding the history of social science, the period from 1850 to 1945 saw the establishment of a limited number of disciplines that subsequently were institutionalized by the middle of the 20th century. In the period after that, those disciplinary boundaries have been continuously criticized and subjected to various efforts at creating

bridges across them. In this process, many new “interdisciplinary” fields have originated and established themselves as disciplines in the postwar era (Klein 2005, Gulbenkian Commission 1996, Smith 1997). For all this academic turmoil, the old disciplinaries seem remarkably resilient.

Studies in history of science or sociology of science show that new disciplines emerge in different ways. One point of origin is the discovery of a new object of study, and the ensuing exploration and delineation. Another is the perception of shortcomings in existing disciplines. Specialization, or the adaptation of new methods and theories, might also be conducive to the formation of new disciplines, as might the conceived need to analyze a phenomenon by using methods or perspectives from several different disciplines. In most disciplinary building processes debates about boundaries play important rhetorical and legitimizing roles (Larsson 2001, Gieryn 1999, Klein 1996).

In this light, Civics for higher education in Sweden has certain characteristics which might work against the ambition to create a new discipline. Civics is not the obvious result of new methods or any discovery of new study objects. Nor is it the result of a specialization process. Rather, it is the need for overview coupled with a need for generalizing knowledge that lies behind the initiative. Civics also has a most conspicuous condition: the existence of a school subject and the need to educate teachers for this. In the future, nevertheless, evolving disciplines might follow completely different paths than those shown by history. In today’s society, where information is indefinitely available, maybe disciplines just like Civics are needed? That is, disciplines where overview and knowledge about multiple concepts and perspectives are the distinguishing features. On that same note, it is reasonable to assume that what counts for disciplinary and interdisciplinary thinking today is something else tomorrow.

References

- Adler, Susan, ed. 2006. *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bragow, Don 1996. The Social Studies: The Civic Process. In *Teaching the Social Sciences and History in Secondary Schools: A Methods Book*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Brolin, Per-Erik 1965. Universitetens utbildning av lärare i läroämnen och den nya skolan [University training of subject teachers and the new school]. In SOU 1965:31, Specialundersökningar om lärarutbildning [Swedish Government Commission 1965: 31, Special inquiries into teacher education] Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, s 199–219.
- Christensen, Tom et al 2005. *Organisationsteori för offentlig sektor [Organization theory for the public sector]*. Malmö: Liber.
- DeCesare; Michael 2007. A Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American High School Sociology Courses. In *American Sociologist* 38 (2), 178–190.
- Eklund, Niklas 2008. Administrative Reform in Sweden: Administrative Dualism at the Crossroad. In Killian, Jerri & Eklund, Niklas eds. *Handbook of Administrative Reform. An International Perspective*. New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Galison, Peter 1997. *Image and Logic: A Material Culture of Microphysics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gieryn, Thomas F. 1999. *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gulbenkian Commission 1996. *Open the Social Sciences. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Stanford: Stanford University Press.
- Hedtke, Reinhold 2006. The social interplay of disciplinary and interdisciplinarity – Some introductory remarks. In: *Journal of Social Science Education* 2006 (2).
- Jarl, Maria & Kjellgren, Hanna & Quennerstedt, Ann 2007. Förändringar i skolans organisation och styrning [Changes in school organization and steering]. In Pierre, Jon ed. *Skolan som politisk organisation [School as a political organization]*. Malmö: Gleerups.
- Klein, Julie Thompson 1996. *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*. Charlottesville & London: University Press of Virginia.
- Klein, Julie Thompson 2005. *Humanities, Culture, and Interdisciplinarity: The Changing American Academy*. Albany: State University of New York Press.
- Klein, Julie Thompson 2006. A Platform for a Shared Discipline of Interdisciplinary Education. In: *Journal of Social Science Education* 2006 (2).
- Larsson, Anna & Per Wisselgren 2006. The historiography of Swedish sociology and the bounding of disciplinary identity. In: *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 42 (2), 159–176.
- Larsson, Anna 2001. *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955 [The science of modern society: On the establishment of Sociology in Sweden 1930-1955]*. Umeå: Umeå universitet.
- Larsson, Anna 2008. Textbooks, syllabuses and disciplinary formation in Sweden. In *Current Sociology* 56 (2), 235–251.
- Messer-Davidow, E., Shumway, D. R. & Sylvan, D. J. eds. 1993. *Knowledges : Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Morberg, Åsa 1999. *Ämnet som nästan blev: En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988 [The subject which almost came to be: A study of teaching methods in teacher education 1842-1988]*. Stockholm: HLS.
- Proposition 1967:4 [Swedish Parliamentary Proposition 1967:4]. Stockholm: Riksdagstrycket.
- Proposition 1999/2000:135 [Swedish Parliamentary Proposition 1999/2000: 135], *En förnyad lärarutbildning [A reformed teacher education]*. Stockholm: Fritzes.
- Rudvall, Göte 2001. *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden [Teacher education and teaching positions in the after-war era]*. Malmö: Malmö högskola.
- SFS 1953:610 [Swedish Code of Statutes 1953: 610]. Stockholm: Riksdagstrycket.
- Shapin, Steven 1992. Discipline and Bounding: The history and sociology of science as seen through the externalism-internalism debate. In *History of Science* 30, 333–369.
- Smith, Roger 1997. *The Fontana History of the Human Sciences*. London: Fontana Press.



SOU 1965:25 [Swedish Government Commission 1965:25], *Studieplaner för lärarutbildning* [Study plans for teacher education]. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1978:86 [Swedish Government Commission 1978:86], *Lärare för skola i utveckling* [Teachers for a school in development]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63 [Swedish Government Commission 1999:63], *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling* [To learn and to lead: A teacher education for coordination and development]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:109 [Swedish Government Commission 2008:109] *En hållbar lärarutbildning* [A sustainable education]. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Späte, Katrin 2006. No prestige, no money, no contribution? The German Social Sciences' Didactics and the Omissions of Sociology: What it is all about. In: *Journal of Social Science Education* 2006 (2).

Star, Susan Leigh & Griesemer, James R. 1989. Institutional Ecology, "Translations", and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. In Mario Biagioli ed. 1999: *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.

Peter Davies

Improving the quality of students' arguments through 'assessment for learning'

Abstract

Specifications in England and Wales frequently cite improvement in the quality of students' arguments as a key objective of courses of study for public examinations. More generally, this objective might be seen as a central element in the process of citizenship education. However, there is evidence that progress in the quality of students' arguments is disappointing relative to other dimensions of their achievement. Research evidence on the differences between informal and formal arguments provides a basis for identifying weaknesses in students' arguments that might be addressed in teaching. This evidence also suggests ways in which these weaknesses might be addressed. However, this literature provides a generic account of the development of argument, rarely paying attention to differences between different subjects. Drawing on this literature this paper describes an approach to supporting the development of students' arguments within two curriculum subject areas: geography and business studies. Similarities and differences between the subjects are identified and the way in which these characteristics of arguments have been used with students to develop their arguments is exemplified.

Contents

1. Introduction
 2. Formal schooling and the aim of improving the quality of students' argument
 3. Developing a model of variation in the quality of argument
 4. Developing the quality of students' arguments through assessment for Learning
 5. Exemplification
 6. Discussion
 7. Conclusion
- References

Keywords

Assessment, learning study, geography, business studies, Toulmin

1. Introduction

The development of reasoned argument is crucial to the process of education because it is central to learning itself and pivotal to the contribution of education to society. The ability to construct and evaluate arguments is integral to the search for meaning and 'deep learning'. It is also central to the development of adults as social beings (Andrews 1997, 267). As Stein and Miller (1991, 267) phrase it, 'argument is a primary mechanism in the resolution of social conflict and in the construction of socially appropriate norms'. It is appropriate, then, that the aims of examination courses and the performance criteria used to allocate grades to students should refer in some detail to the qualities of students' arguments. This is exactly what we find. However, these aspirations are insufficient to guide teachers in supporting students' learning. In Business Studies at least, the quality of students' arguments is a weak point within their overall performance (Forrester 2004).

One inference is that schooling is not making much impact on the 'informal' style of argument that students have developed through their experience outside school. Insights from experimental research in psychology suggest that informal arguments suffer from two key weaknesses: 'confirmatory bias' and 'weak situational modelling'. It has been suggested (Baron 1988) that these problems might be ameliorated through teachers modelling higher qualities of argument to which students should aspire. However, there is no point in a teacher modelling a quality of argument that is so far beyond a learner's current capability that they cannot appreciate its characteristics. If there are staging posts in the development of higher qualities of argument these can be used by teachers and students to direct learning. The idea from phenomenography (Saljo, 1988, Marton and Booth 1997) that understanding of any phenomenon (such as 'an argument') may take one of a limited number of categorically different forms suggests that it is reasonable to think in these terms. Even if learning is thought to be more slippery and gradual than implied by phenomenography the idea of using imposed staging posts to evaluate and debate progress may prove fruitful for teachers and learners who engage in 'assessment for learning' (Black and Wiliam 1998, 2009; McDonald and Boud 2003).

This paper presents some criteria that have been developed for this purpose by teachers in Business, Studies and Geography. These criteria are particularly important to the contribution of these subjects to the aim of developing citizens who are able to play a critical and constructive role in the development of their societies. The use of these criteria in assessment for learning is also described and a general model for this process is processed. The relevance of the insights from the psychological literature is demonstrated by



reference to examples of students' oral contributions in class and also by reference to their writing.

Section 2 of the paper identifies how qualities of argument are referred to in examination specifications in England. Section 3 reviews literature from psychology that identifies weaknesses in informal reasoning and which suggests possible remedies for these weaknesses. Section 4 describes some criteria that have been developed by two teacher development groups, one working in Geography and a second in Business Studies. Section 5 illustrates how these criteria have been used in teaching and illustrates some of the outcomes through extracts from students' work. Part 6 presents some conclusions.

2. Formal schooling and the aim of improving the quality of students' argument

One of the key aims of formal schooling is to improve the quality of students' arguments. This aim is reflected in the descriptions of levels of performance necessary for the award of particular grades in public examinations in England. For example, the ability to evaluate evidence is referred to in the criteria for the award of GCSE examination grades in Business Studies and Geography. GCSE grades for Geography are also to be awarded on the basis of how well students are able to 'understand the effects of values and attitudes of those involved in geographical issues and in decision-making about the use and management of environments'. The criteria for being awarded a Grade C in GCSE Business Studies require candidates to 'make reasoned judgements and present conclusions that are supported by evidence'. This ability is focused on one assessment objective which guides the design of assessment tasks. At A level, students in business studies to 'evaluate, distinguish between fact and opinion, and assess information from a variety of sources'.

The ability to develop and evaluate arguments is particularly important to the development of a capacity for citizenship. This is central to the 'maximalist' view of citizenship (McLaughlin 1992, Buck and Inman 1995; Davies 2006) which emphasizes the capacity of citizens to play a critical role in the ongoing development of a state. It is implied by the criteria for the award of examination grades at GCSE in England. The criteria for being awarded a grade A in Citizenship require that students 'discuss, interpret and evaluate a variety of different responses demonstrating an appreciation of other points of view. They recognise the complexity of issues studied, weigh up opinions and make judgements supported by a range of evidence and well-developed arguments'. The National Curriculum for Citizenship in England states that teaching of 14-16 year olds should have 'a growing emphasis on critical awareness and evaluation' (QCA 1999). One of the stated goals for education in Australia is

equip students with 'the capacity to exercise judgement and responsibility in matters of morality, ethics and social justice, and the capacity to make sense of their world, to think about how things got to be the way they are, to make rational and informed decisions about their own lives, and to accept responsibility for their own action (MCEETYA, 1999)'. Despite a tendency for national policy statements on education to emphasise 'responsibility' and 'knowing one's role', the importance of developing an ability to devise and evaluate reasoned arguments retains a central place in accounts of the objectives of citizenship education.

These aspirations may fall at the first hurdle if the summative assessment tasks set for students do not require them to demonstrate the quality of their arguments. In the case of Citizenship in England the assessment objectives for GCSE examinations suggest a very limited role for 'evaluation'. It is restricted to the requirement that students should 'plan and evaluate citizenship activities in which they have participated'. Moreover, less than half the marks for questions targeted at this assessment objective in one specimen paper (Edexcel 2001) were awarded for evaluation *per se*. Other marks are awarded for description and understanding of roles.

Specification aims to promote evaluation are more clearly translated into assessment objectives in the more established subjects of Geography, and Business Studies. This in turn is reflected in the kind of questions posed in summative assessments. A typical question focused on evaluation in Business Studies at GCSE is 'Discuss whether you believe that Cadbury Schweppes should encourage its employees to develop skills that are not directly related to their jobs' (GCSE Higher Tier, Question 5b AQA Specification Business A, AQA, 2003). The mark scheme for the question specifies three levels. At Level 0 judgement is 'not based on analysis' and no marks are awarded. At Level 1 'some judgement is offered based on analysis' and 1-2 marks may be awarded. At Level 2 'Good judgement is offered based on balanced analysis'. The use of qualifiers such as *some* judgement and *good* judgement offers rather limited guidance on quality to teachers and students. However, the distinction between judgement that is balanced and judgement that is unbalanced gives a stronger indication of what is required.

This degree of guidance seems insufficient to enable students to demonstrate the quality of argument that is expected by the criteria for the award of grades. In a review of the award of marks in examinations for Business Studies Forrester (2004) found that students were much less successful at gaining marks on 'evaluation' tasks than on questions set against other assessment objectives. In effect, students achieving a grade C overall were not demonstrating the level of ability in evaluation that was suggested by the grade criteria. Staging posts towards higher qualities of argument



in the subject developed to support assessment for learning could also help examiners to draw up mark schemes that more clearly communicate the characteristics of quality to teachers and students.

3. Developing a model of variation in the quality of argument

This section reviews evidence of variation in the quality of argument drawn from two bodies of literature. First, psychologists have analysed differences between 'informal' or everyday arguments and formal or academic arguments. Second, sociologists and language specialists have explored the role of ideology, dialogue and genre in argument. This section brings together some insights from these two traditions.

The arguments that individuals use in their informal 'everyday' reasoning tend to rely on 'plausibility' rather than logic and weight of evidence (Baron, 1988). To some extent we may view this as an efficient use of personal thinking time in so far, for example, as relying on the opinion of an 'expert' removes the need to gather evidence and construct arguments oneself. However, the weaknesses in informal arguments are detrimental to participatory citizenship as well as to formal academic achievement.

Informal arguments have been found to suffer from two main problems. The first is 'confirmatory bias'. This problem is suggested by experimental and survey evidence. Wason (1966) devised a selection task in which participants have to decide which of four cards (E, K, 4, 7) they should pick up to test the truth of a proposition 'a card with a vowel on one side has an even number on the other side'. Individuals are more likely to select cards E and 4 when logic suggests they should choose E and 7. That is, they choose those cards which will they think might confirm the statement rather than those that might refute it. Perkins and colleagues (for example, Perkins Faraday and Bushey 1991) conducted a series of experiments in which they asked individuals to make a judgement and then to rate their confidence in their judgement and their interest in the issue. Their answers suffered from 'my side' bias in that they offered far more statements in support of their viewpoint than statements that contested their viewpoint. This suggests a way of conceiving argument as 'trying to win'. As Andrews (1997, p. 265) observes, 'Everyday arguments are almost always adversarial'. This pattern does not seem to be affected by an individual's level of formal education. In addition, Davies *et al.* (2002) report survey evidence on the economic thinking of 14-18 year-olds suggesting that young people tend to imagine that the government policy (more or less taxation, progressiveness of taxation, level of government spending) is broadly in line with their own preferences. Confirmatory bias acts not only in relation to the process of reasoning

but also in the way that individuals perceive the world about which they construct arguments.

A second problem in individuals' informal reasoning is a tendency for incomplete 'situation modelling'. That is, the way in which individuals construct a model of the situation they are judging tends to suffer from incomplete processes. Critically, they do not tend to pay much attention to developing alternative possible outcomes from the same premises or alternative premises for the same outcome (Kuhn 1991). Higher levels of knowledge about the situation and higher levels of measured IQ appear to have relatively little impact on this modeling weakness (Kuhn 1991, Perkins Faraday and Bushey 1991).

Stein and Miller (1991) suggest a three stage framework for the development of argumentative skill which we now relate to these two problems. They suggest that the ability to argue begins with the use of oral tactics (which largely consist of threats) to gain one's own way. This immediately casts arguments as leading to 'I win – you lose' outcomes. They suggest that a second stage of argument emerges when an individual supports their own viewpoint with reasoning and evidence and begins to move beyond 'confirmatory bias' by seeking to undermine the strength of evidence and reasoning of opposing viewpoints. To do this the student must construct the 'other person' with whom they are entering into dialogue, anticipating possible counterarguments (Andrews 1993, Mitchell 2001).

In a third stage of Stein and Miller's framework arguments appeal to accepted social norms of behaviour and reasoning in order to justify a position. The quality of arguments can be judged in terms of the degree to which they follow accepted ground rules (Sheeran and Barnes 1991, Mitchell and Mason 2001) within a relevant community. For example, Simon *et al.* (2006) develop a general approach for evaluating the quality of arguments used by students in science classrooms. However, different academic communities have distinctive ground rules for arguments arising from the accepted ideology or 'way of thinking' in that subject and the accepted genres (such as essays, reports etc.) through which arguments are expressed (Mitchell 2001). The adequacy of a 'situational model' is judged by the extent to which the argument recognises the way of thinking accepted within a subject.

This analysis provides a basis for strategies to improve the quality of students' arguments. First, there are strategies to guide the process of students' formation of arguments. For example, Baron (1988) proposes that students are encouraged to look for evidence against the first idea they think of and to consider alternative possibilities. That is, they should be encouraged to adopt processes that counteract the instinctive confirmatory bias. They might also be encouraged to make explicit the audience to which they are presenting their argument and to describe the cri-



teria that are important to this audience. This leads to a second strategy. Teachers could model types of argument that students should aspire to. "According to Baron, successful teaching must also provide standards by which particular examples of thinking can be judged, beliefs about what good thinking is and why it is important and, as we have already said – the motivation to think as well." (Garnham and Oakhill 1994, 276). According to Kuhn (1991) the effectiveness of these strategies will depend on the degree to which learners' are encouraged to reflect on the process of their argument construction and the structural quality of the arguments they present. Felton (2004) provides evidence to support the value of guiding students' reflection on the structure of the arguments they have employed. However, this evidence relates to oral arguments in which the structure of arguments is developed through the interplay of statements made by participants in the argument. The development work reported here focuses on students' written arguments in the context of school subjects.

4. Developing the quality of students' arguments through assessment for Learning

During 2002-2004 two groups of teachers developed approaches to the development of students' arguments that fall into the category of 'modelling qualities of argument'. These groups were established following open invitations to teachers in two local authority areas. Decisions on inclusion in a development group were made on the basis of curriculum opportunities and management support that would be available in each school. One group consisted of seven Geography teachers funded through the DfES Best Practice Research scheme and the other group consisted of six teachers of Business Studies funded by the Nuffield Foundation. Each teacher came from a different secondary school.

Each of the two projects followed a similar format using a strategy for assessment for learning (Black and Wiliam 1998). Each teacher development group initially focused on the way Davies et al. (2004) developed and used statements distinguishing between levels of quality in students' descriptions and explanations in Geography. This approach is broadly based on the tenets of phenomenography, whereby qualitatively different conceptions of a phenomenon are identified through analysis of individuals' oral or written accounts. In the initial phase of work each group identified dilemmas that might be posed to students. These dilemmas were designed to expose the nature of students' arguments when responding to issues that fell within the routine demands of the subject specifications for public examinations. For example, one of the dilemmas designed for business students asked them to evaluate the merits of two alternative methods of insulin production in the light of some information about production costs and implications for diabetes sufferers.

Variation in the quality of students' arguments was categorised on the basis of analysis of examples of students' work arising from these dilemmas. That is, the qualitative differences between students' arguments were identified through an inductive process using examples of students' work in the context of their studies. Members of each group scrutinised the examples of students' writing, discussed the key qualitative distinctions between them and agreed upon ways of describing the different levels of quality that were found. This process resulted in the distinctions that are presented here in Tables 1 and 2. The language in these tables has been chosen to make them usable by students. The full representations of the tables can be found in Davies and Durbin (2004) and Davies (2004). In both cases the teachers agreed that there were several aspects to the differences in quality.

Table 1 Criteria for improving arguments in Business Studies

	Stakeholders	Reasons	Interdependence
1	Only presents view of one stakeholder	There is a point of view, but no argument to back it up	Costs or benefits are not connected (like a list)
2	Presents the views of more than one stakeholder	Gives only one reason to support a point of view	The balance between costs and benefits is considered (weighing up)
3	Suggests how the interests of different stakeholders can be brought together	The argument has more than one reason but the reasons contradict each other (don't add up)	The effects of everyone's behaviour on the future balance of costs and benefits is considered (knock-on effects)
4	Considers the advantages and disadvantages of any one way of getting stakeholders to work for the same outcome	The argument has more than one reason but the reasons do not support each other (like a list)	



Table 2 Criteria for improving arguments in Geography

	Reasons	Interests	Viewpoints	Evidence
1	I give my own opinion with a reason for that view	My judgement assumes that everyone will benefit in the same way.	My judgement refers to a wider viewpoint	My judgement includes a relevant piece of evidence
2	I make a judgement and back it up with more than one reason	My judgement recognises that people want different things or will be affected in different ways	My judgement recognises that there may be more than one wider viewpoint on a problem	My judgement includes more than one piece of evidence
3	I can see problems in a reason, because it does not work out the same in all cases.	My judgement assumes that what some people want will be the opposite of what others want. If some people are better off others are bound to be worse off.	My judgement shows how a criterion is linked to a wider viewpoint.	My judgement includes pieces of evidence that do not all support the same argument
4	I can describe how the reasons used in a judgement are related to each other	My judgement recognises that what different groups of people want may sometimes be in conflict but sometimes can be achieved together	My judgement makes clear how different interests are valued by a wider viewpoint	My judgement recognises weaknesses in the evidence
5		My judgement recognises when and how what different groups of people want may sometimes be in conflict but sometimes can be achieved together		My judgement weighs up the strength of the evidence.

Tables 1 and 2 each include a criterion for 'reasons' in evaluating the quality of students' arguments. Although the language in the two columns is different the suggestion in both is that quality increases as students support their assertions with the number and cohesion of reasons. Interestingly, the Geography criteria include a reference to the identification of problems with the reasons that are put forward. This implements the proposal from Baron (1988) noted earlier. The Geography criteria also include a separate column for use of evidence and here again (at levels 3 and 4) there are references to recognition of problems with the evidence. These differences between the criteria developed by the two groups of teachers do not appear to have been precipitated by the national subject criteria referred to earlier. It may reflect differences peculiar to these teachers.

However, a further difference between the two tables does seem to be related to the subject criteria. Whilst Table 1 (used in the Business Studies lessons) includes one criterion referring to stakeholders, Table 2 (Geography) refers to interests and viewpoints. Spec-

ifications for examinations in Business Studies refer frequently to stakeholders whilst specifications for Geography refer to the identification of the values that underpin different viewpoints. This may contribute to the way in which the Geography group differentiated between interests and viewpoints whilst the Business group did not. Thus, although the differences between the two sets of criteria may reflect no more than the differences between these two groups of teachers, it is consistent with the view that there are subject differences in what counts as a good argument.

Having developed descriptive categories for levels of quality in students' work the teachers in the projects investigated ways of helping students to understand the general criteria, assess their own work using these categories and aim to improve the quality of their writing so as to demonstrate the higher levels of argument. The broad approach developed for use across the subject areas in the project is shown in Table 3. The three stages in the approach are based on Tharp and Gallimore's (1989) account of the scaffolding process suggested by Vygotsky's Zone of Proximal Development.



Table 3 Developing Students' Understanding of Qualities of Arguments

STAGE 1 Introducing the statements to the students

- 1 Provide students with 4 examples of different levels of argument using past students' work or made up examples. Make these examples relevant to ONE of the free parts of the framework. Make these examples specific to the topic they have just studied or just about to study. Ask the students to assess these examples. First ask them to identify the best and worst. Then ask them to put the 4 examples in order from best to worst. Discuss in class.
 - 2 Introduce that part of the framework you want the students to focus upon. Show how this is related to the examples they have just assessed.
 - 3 Ask students to assess their own work. This could be their previous, most recent piece of work, or a piece of work they do after you have introduced the framework. Help them to focus on individual sentences rather than leaping to an overall verdict. Discuss examples in whole class.
 - 4 Ask the students to set a target for the level of argument they want to reach in their next piece of work.
-

STAGE 2 Supporting the students' use of the framework as they work on tasks and assess the outcomes

- 5 Provide students with support for their next task by showing examples of levels in relation to this task.
 - 6 Ask the students to carry out the task aiming to improve the quality of their arguments.
 - 7 Ask students to assess their work, mark their neighbour's work, compare and discuss grades. Follow with class discussion.
 - 8 Ask students to set a target for their next piece of work
-

STAGE 3 Reducing the level of support for students' use of the framework

- 9 Provide students with less support for their next task compared with (5). For example do **not** use examples of levels in relation to this task.
 - 10 Ask the students to carry out the task aiming to improve the quality of their arguments. (*as 6*)
 - 11 Ask students to assess their work, mark their neighbour's work, compare and discuss grades. Follow with class discussion. (*as 7*)
 - 12 Ask students to set a target for their next piece of work (*as 8*)
-

In the first stage students are assisted to perform beyond their independent capacity by teacher direction. Students cannot understand the level of quality to aim for without the teacher's assistance, most likely through modelling that level of quality in terms of the context of the topic that the student is currently learning. One challenge for assessment for learning is to make quality criteria intelligible and realistically achievable for students (Black and Wiliam 1998, 54). At the same time it is important to leave criteria open to debate so that there is room for students to question how statements such as those in Tables 1 and 2 should be interpreted. This kind of activity is promoted, for example, in rows 3, 7 and 11 of the procedure described in Table 3. In the terms proposed by Alexander (2001) there must be creative space for 'Dialogic Teaching'. This combination of teacher directed activ-

ity and discussion between students broadly follows the recommendations of Mercer et al. (2004).

The approach adopted in Table 3 is to introduce the different levels of quality through examples which students are asked to evaluate. It is through the processes of assessing examples of work from others and themselves that students learn to use these descriptions of quality in aiming to improve their own work.

In the second stage students take over responsibility for directing and assisting their learning. A key indicator of that a student has progressed to Tharp and Gallimore's second stage is their ability to take responsibility for their learning by applying ideas appropriately in a range of contexts. Assessment for learning might record this growing adaptability in terms of a student's familiarity level (modest and uneven performance on tasks) or an expertise level (consistently high performance on tasks) Ruthven (1995).



In the third stage students' performance should be thoroughly internalised and more or less automatic so the need for examples is removed.

5. Exemplification

In implementing this approach to improving students' arguments teachers began with leading questions that they believed captured an issue that would interest students' interest such as (A) 'Should information that a woman is planning to have a baby be allowed to influence a decision on her application for a higher graded job?', (B) 'Should this company agree to a 30% increase in pay for its directors?' and (C) 'Should the Government ban advertising of sweets on television?' This section refers to extracts from three lessons that aimed to help students to consider each of these questions. The letters (A)-(C) are used to indicate which lesson is being referred to. Each of these lessons focused on column 1 of Table 1: arguments concerning the interests and views of stakeholders. Evidence was collected during each lesson through observations of students' work gathered by a member of the development group. Through these observations we hoped to establish a picture of how *some* of the students were engaging with the process. The interpretations of this evidence were developed through subsequent review meetings.

Initial qualities of argument

Before using the approach it is helpful to gather some data on students' initial qualities of argument and to help them to begin to think about the way their arguments are constructed. The teacher in Lesson (A) asked the students to 'think of as many arguments as you can why the person should be invited for interview and why the person should not be invited for interview'. Some students responded to this task by writing their answers in continuous prose whilst others put two columns, one for 'yes' and one for 'no'. One boy wrote 'Karen should get an interview because she got an A* in Business and Economics' and went on to list all of Karen's achievement. The person specification only referred to qualification at degree level in a relevant subject so these earlier achievements are not strictly relevant. One girl wrote 'they should invite Karen to interview because she is well qualified (no specific reference to the degree)... but if they want someone to work for a long time they should not consider Karen as she is planning to have a baby'. One interpretation of these two examples we can see that the boy is displaying the 'confirmatory bias' referred to earlier, whilst the girl also presents an argument against her preferred option. It was quite striking to find this opinion (that 'planning to have a baby' should be taken into account in some circumstances) was aired by a significant number of the girls, but rare-

ly by the boys. It suggested a line of thinking to be challenged during the lesson. Conversation between the teacher and the boy suggested that the boy's response 'offer interview because of A*' reflected a focus purely on the interest of the applicant (the GCSE grade was not referred to in the person specification). This places the boy's argument at level 1. The girl does consider the interests of the applicant (in terms of being well qualified) and the employer ('is she a long term investment') notwithstanding the question of whether the employer should be permitted to let this influence the decision. The first key step in the approach is to help students to recognise these distinctions in qualities of argument.

Helping students to recognise different qualities in arguments

Table 3 Stage 1 presents some strategies for introducing students to criteria for different qualities of argument. In Lesson (A) the teacher adopted the strategy depicted in Table 3 Row 3. She introduced the 'qualities of arguments' sheet (Table 1) and reminded the class that they had looked at this sheet in the previous week. She asked the students to use the sheet to assess their initial arguments (referred to above). The version of Table 1 she gave out focused only on Column 1 and it exemplified each level through arguments about recycling (Davies, 2004). The students had to try to apply the general points to a situation that was quite different from that imagined on the sheet. One boy awarded himself a level 2 on the basis that he had 'arguments for and against'. His reason against was that 'it would be unfair to other candidates because she is an internal candidate'. He had identified other stakeholders (candidates from outside the company) so in that sense he was sensibly applying the criteria in Table 1 Column 1. However, the teacher probed his use of the word 'unfair'. The information given to the students suggested there was a risk that the asymmetric information (on internal as opposed to external candidates) might be used to unfairly disadvantage the internal candidate.

The teacher then asked the students to swap their work with person next to them who would also assess their work. Some of the girls seemed more generous in marking their partners' work than in marking their own, but in general they tended to agree with each other. For example, two girls had each given their partner a grade '4', but had only awarded a '2' to themselves. Their self-assessment was more accurate than their assessment of each other and the teacher concentrated on the difference between answers at levels 2 and 3. The difference required for a level 3 was a suggestion of how the conflicting interests could be resolved. The teacher drew the students' attention to this difference. This led to a conversation in which the



girls suggested making the job part-time as a possible resolution.

In Lesson (B) the teacher concentrated on the strategy depicted in Table 3 Row 1. Students were given the

exemplar arguments presented in Table 4 and asked to work in pairs to decide which of the four arguments was best.

Table 4 Alternative arguments about an increase in director's pay

<p style="text-align: center;">A</p> <p>Paying all workers partly through shares might make them feel better when directors benefit from share ownership. So this could be a way of keeping directors and workers happy at the same time. But directors will benefit more because they get more pay which they can vote for themselves and it is bad for the country if directors get paid huge amounts when the business is not doing well.</p>	<p style="text-align: center;">B</p> <p>Stopping directors getting big pay rises might mean they leave the company which could be bad for business. But if they do get a big pay rise all the other workers might protest if they get much less. If all the workers got paid partly through shares they could have a share of the profits too.</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p>It would be unfair to pay the directors 50% more because the workers are getting only a small pay increase and they work just as hard. When the business does well it is just as much due to the workers as the directors. Workers have a right to high pay increases any time that a director gets a high pay increase.</p>	<p style="text-align: center;">D</p> <p>The shareholders might want to pay the directors an extra 50% because profits have risen and they want the directors to stay with the company and not be tempted to go to a better paid job in another company. But the workers might be unhappy because they are not getting such a big rise.</p>

The four arguments in Table 4 were written to focus on the 'stakeholders' column in Table 1. Argument A corresponds to Level 4 because it suggests recognition of how the interests of stakeholders could be brought together yet goes on to point out problems with the solution. Argument B corresponds to level 3 in Table 1 because a possible resolution (giving all workers a shareholding) is suggested. Argument 3 corresponds to Level 1 because only the viewpoints of workers are presented. Argument D corresponds to Level 2 because the views of different stakeholders are considered.

Strategies to help students to focus on improving their arguments from one level to the next

To some extent the careful framing of the initial question appeared to stimulate students' thinking such that they began to work towards the higher levels of reasoning. For example, in the initial stages of lesson (C) (on whether advertising of sweets on television should be banned) one student asked about 'health warnings' on chocolates. She asked 'Why do Cadbury's put these warnings on if they want people to buy as much chocolate as possible?' The same student later asked 'Do you think that the health warning adverts work?'

However, the main strategy adopted in this lesson was to focus on trying to help students to improve

their arguments from levels 2 to 3 in Column 1. To that end the teacher led a class discussion to generate some possible ways in which the interests of the company and the general welfare of the population might be met. Once a list of possibilities had been developed he asked students to decide on their preferred option and to present their review of the arguments. Two students chose 'research into low sugar chocolates' as a good option because 'it has long-run benefits for the company in protecting market share'. This argument leaves the interests of consumers implicit. We might assume that it is in consumers' interests to have healthier sweets, but they might also prefer the taste of sugar-rich sweets. That is, we can see again the tendency only to state arguments in support of a contention even when conflicting interests are being considered. However, we can begin to see a better 'situational model' emerging in the students' reference to the company's long-run interests.

There are also appeared to be a difference in the quality of situational modelling in a comparison of two students' arguments about the merits of resolving stakeholder interests on sweets by a rise in VAT. One student preferred government health warnings to an increase in VAT because 'people would not want to pay more' (she did not consider the cost of advertising and therefore did not consider the real cost in terms of resources). Another student preferred a strategy of putting VAT on sweets on the basis that



'higher prices would reduce demand and firms would lose money so they would want to change to produce more healthy stuff'. The second student appears to advance a more complex line of reasoning (Column 2 in Table 1) in support of their viewpoint.

6. Discussion

This section addresses three questions: Are the staging posts (Tables 1 and 2) developed by these teachers consistent with the model of quality in arguments presented in Section Three? Is there variation between the subjects? Could Tables 1 and 2 be useful in summative assessment?

The distinction between Stages One and Two in Stein and Miller's (1991) model focuses on developing a conception of argument as dialogue with another who may see things differently (moving on from confirmatory bias). This is represented in Table 1 by the column headed 'Stakeholders' and in Table 2 by the columns headed 'Interests' and 'Viewpoints'. In each Table the movement from rows 1 to 2 is characterised by recognition of alternative interests or viewpoints. However, subsequent rows (e.g. row 4 in the Stakeholders column of Table 1) suggest greater levels of sophistication within 'balanced argument' as represented by the dialogue conception. That is, teachers felt able to identify more fine grained differences that they subsequently found useful in supporting students' learning.

The other columns ('Reasons' and 'Interdependence' in Table 1 and 'Reasons' and 'Evidence' in Table 2) broadly correspond to the move from Stage 2 to Stage 3 in Stein and Miller's model (developing a better situational model). The 'Reasons' columns in the Tables are broadly similar to each other and also to the distinctions proposed by the SOLO Taxonomy (Biggs and Collis, 1991)¹. Together with the evidence column in Table 2 they provide one articulation of the general qualities expected of academic argument and they may be seen as an interpretation of what it means for secondary school students to move from Stage 2 to Stage 3 of Stein and Glenn's model. As with the other columns the 'Reasons' and 'Evidence' columns provide a more fine grained distinction. This makes it more practicable for teachers and students to identify an achievable next step that each learner can attempt.

This comparison between the model presented in Section 3 and the ones presented in Tables 1 and 2 prompts the question of whether it is more appropriate to regard the Stages in Stein and Glen's model as

sequential or parallel. Is the development of a conception of argument as dialogue a necessary precursor to the development of a conception of argument as following accepted forms of reasoning in a community? In so far as the latter entails an appreciation of underlying ideology and a realisation that one is using 'a form of reasoning accepted by a community' this may well be so. But for most secondary school students at least up to the age of 16 this degree of self awareness may be beyond their scope. Nevertheless they can begin to use forms of argument that might be judged as 'better' if using some explicit criteria as reference points.

In answer to the second question it looks as if the secondary school subjects included in this study (Business and Geography) encourage the development of aspects of generalised academic argument with different degrees of emphasis. The attention to evidence was important to this group of Geography teachers but not to the teachers of Business. In addition, the teachers of Business seemed to be more concerned that students developed arguments that reflected a particular way of thinking in their subject (the 'Interdependence' column in Table 1). The Geography teachers also distinguished between viewpoints and interests in a way that was missing from the work of the Business teachers. So it appears that there is variation between these secondary school subjects that can still be regarded as rooted in a general model of the qualities of academic argument.

Tables 1 and 2 have some potential for informing summative assessment. The column headings might be useful in the design of assessment objectives and grade criteria. Interestingly, the criterion for the award of Grade C in Business Studies cited earlier refers to the ability of candidates to 'make reasoned judgements and present conclusions that are supported *by evidence*' yet neither Table 1 nor the mark scheme cited in Section 2 refer to evidence. Table 1 suggests that the criterion for the Award of a Grade C in Business Studies might helpfully refer to appreciation of the interests of different stakeholders, the reasons offered and the appreciation in the argument of a degree of interdependence within the economy and between businesses. The rows in the two Tables could also inform the writing of mark schemes so that they offer more guidance to teachers and students than general references to 'some judgement' and 'good judgement' (as cited in Section 2).

7. Conclusion

Literature from different disciplinary bases supports a view that higher qualities of argument are characterised by conceptions of argument as 'dialogue' (not suffering from confirmatory bias) and 'playing by the ground rules of a community' (the whole academic community or a disciplinary community). This paper

1 Biggs and Collis developed a taxonomy of 'Observed Learning Outcomes' which has been widely used in differentiating between higher and lower qualities of learning outcome. Working within a 'Neo-Piagetian' framework they suggested that explanations can be graded according to the complexity of their structure: taking account of one factor, multiple factors, showing relationships between multiple factors etc.



has described an approach to improving the quality of students' arguments within secondary school subjects that is underpinned by this analysis of quality in arguments. The strategies to support students' learning provide more fine grained staging posts that teachers and students can use to guide their efforts to produce better arguments. As such this is an example of 'assessment for learning' (Black and Wiliam 1998) to lead to improvements in levels of attainment. The approach to assessment for learning described here aims to fill the gap between the insights developed by theorists and the strategies that teachers feel equipped to use in the classroom.

The specific tools (Tables 1 and 2) that have been developed for this purpose are very provisional. Whilst they have been developed through comparative analysis of students' writing they are at best useful starting points for this kind of work. Subsequent analysis will doubtless reveal ways in which they could be made more fit for purpose. There is plenty of scope for fur-

ther analysis of the validity and stability of the distinctions suggested in the Tables and extent to which achievements described in one column should be regarded as similar in level to achievements described in another. Nevertheless, the openness of these tools to debate – as to what they mean and whether the way they try to distinguish between different qualities of argument – is central to their usefulness. The effectiveness of these tools in supporting learning rests on their capacity to provoke rather than suppress debate about quality.

Acknowledgements

Thanks are due to the Nuffield Foundation and the Department for Education and Skills (England) who funded this development work. Thanks are also due to Luke Baker, John Barker, Debra Holland, Jane Kelly, David Martin, Jayne Stoney, Helen Thomas, and Jenny Waite for their help in developing the ideas.

References

- Alexander, R.J. 2001. *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Andrews, R. (1993) *Argument in Schools: The value of a generic approach*, *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 277-285.
- Andrews, R. (1997) *Reconceiving Argument*, *Educational Review*, 49(3), 259-269.
- Assessment and Qualifications Alliance (AQA). 2003. GCSE Business A 3132 Higher Tier Thursday June 12th 2003, (Leeds, AQA) available online at <http://www.aqa.org.uk/qual/gcse/qp-ms/AQA-3132H-W-QP-JUN03.PDF> last accessed 8th March 2007.
- Baron, J. 1988. *Thinking and Deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. and Collis, K. 1991. *Multimodal learning and the quality of intelligent behaviour*. In: H. Rowe, ed. *Intelligence: reconceptualisation and measurement*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Black, P. and Wiliam D. (1998) *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. and Wiliam, D. (2009) *Developing the theory of formative assessment*, *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21, 1, pp. 5-31.
- Buck, M. and Inman, S. 1995. *Citizenship education – more than a forgotten cross curricular theme?* In: S. Inman and M. Buck, eds. *Adding Value? Schools' responsibility for pupils' personal development*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited.
- Davies, P. (2004) *Contributing to Citizenship Education by improving the quality of students' arguments*, *Teaching Business and Economics*, 8(1), 26-30.
- Davies, P. (2006) *Educating citizens for changing economies*, *Journal of Curriculum Studies* 38(1), 15-30.
- Davies, P.; Howie, H.; Mangan, J. and Telhaj, S. (2002) *Economic aspects of citizenship education: an investigation of students' understanding*, *The Curriculum Journal*, 13(2), 227-249.
- Davies, P.; Clarke, J.; Durbin, C. and George, J. (2004) *Improving Learning through formative assessment in Geography*, *The Curriculum Journal*, 15(1), 19-34.
- Davies, P. and Durbin, C. 2004. "It's neat, It's long and it's coloured in nicely". Stafford: QLS, Staffordshire LA.
- Edexcel. 2001. *Specimen Paper Edexcel GCSE (Short Course) Citizenship Studies Paper 01* (London, Edexcel) available online at <http://www.edexcel.org.uk/VirtualContent/67811.pdf> accessed 13.08.04.
- Felton, M.K. (2004) *The development of discourse strategies in adolescent argumentation*, *Cognitive Development*, (19), 35-52.



- Forrester, R. (2004) Grade Descriptions and the performance of candidates in GCSE Business Studies, thesis presented for the award of Ph.D., 53-12588, (London, Brunel University).
- Garnham, A. and Oakhill, J. 1994. *Thinking and Reasoning*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kuhn, D. 1991. *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. and Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonald, B. and Boud, D. (2003) The Impact of Self-assessment on Achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 209-220.
- McLaughlin, T. (1992) Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective, *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Mercer, N., Dawes, R., Wegerif, R., & Sams, C. (2004) Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 367-385.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). 1999. *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century* (Carlton, South Victoria, MCEETYA) available online at <http://www.mceetya.edu.au/nationalgoals/index.htm> accessed 13.08.04.
- Mitchell, S. 2001. Some Key Concepts in Argument. In: R. Andrews and S. Mitchell, eds. *Essays in Argument*. London: Middlesex University Press.
- Mitchell, S. and Mason, J. 2001. Quality in Argument: why we should spell out the ground rules. In: R. Andrews and S. Mitchell, eds. *Essays in Argument*. London: Middlesex University Press.
- Perkins, D.N., Faraday, M. and Bushey, B. 1991. Everyday reasoning and the roots of intelligence. In: J.F. Voss; D.N. Perkins and J.W. Segal, eds. *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (Ann Arbor: University of Michigan Press), 83-105.
- Qualifications and Curriculum Authority. 1999. *Citizenship: The National curriculum for England Key Stages 3-4*. London: QCA.
- Ruthven, K. (1995) Beyond common sense: reconceptualizing National Curriculum assessment, *The Curriculum Journal*, 6(1), 5-28.
- Saljo, R. 1988. Learning in educational settings: methods of enquiry. In: P. Ramsden, ed. *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page, 32-48.
- Sheeran, Y. and Barnes, D. 1991. *School Writing*. Buckingham: Open University Press.
- Simon, S.; Erduran, S. and Osborne, J. (2006) Learning to Teach Argumentation: Research and development in the Science Classroom, *International Journal of Science Education*, 28, 2&3, pp. 235-260.
- Stein, N.L. and Miller, C. A. 1991. I win-You lose: The development of Argumentative Thinking. In: J.F. Voss; D.N. Perkins and J.W. Segal, eds. *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 265-290.
- Tharp, R. and Gallimore, R. 1989. *Rousing minds to life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Wason, P.C. 1966. Reasoning. In: B. Foss, ed. *New Horizons in Psychology*. Harmondsworth: Penguin, 135-151.



Anselm Cypionka, Heike Hornbruch, Waltraud Kallenbach

Stand, Probleme, Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar SoWi

Abstract

Über Stand, Probleme und Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar Sozialwissenschaften (Wirtschaft und Politik etc.) in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung in den 16 Bundesländern gibt es keinen vergleichenden und aktuellen Überblick. Das folgende Gespräch versucht diesem Defizit ansatzweise entgegenzuwirken, indem Fachleiter aus drei Bundesländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) die Situation in ihrem Fachseminar und Arbeitsfeld darstellen und bewerten. Die Informationen und Statements wurden online eingeholt. Die Stellungnahmen wurden untereinander ausgetauscht und gelesen; es wurde aber darauf verzichtet, die einzelnen Positionen untereinander zu kommentieren, da dies die Situation eines natürlichen Gruppeninterviews vor Ort erfordert hätte. Schon ein Blick auf die Tabelle am Ende des Gesprächs zeigt Unterschiede in den Bezeichnungen und der Organisation im Detail auf. Auf der inhaltlichen Ebene zeigen sich aber gemeinsame Probleme, die Berufsanfänger auf dem Weg der Professionalisierung zu bewältigen haben. Das Gespräch soll systematische Bestandsaufnahme und Forschung zur Fachausbildung SoWi im Referendariat anregen.

There is no comparative and current overview regarding conditions, problems and perspectives of teacher training in the subject orientated course for student teachers (Fachseminar) prior to second state examination (Staatsexamen) in the field of social sciences (civics, economics and politics etc.). Conditions among the 16 Federal states of Germany differ in detail. The following discussion tries to work against this deficit basically, as specialized leaders from three Federal states (Hessen, North Rhine-Westphalia, Thuringia) represent and evaluate the situation in their field of work. The information and statements were caught up on-line. The statements were exchanged among themselves but not commentated since this would have required the situation of a natural group interview. The table at the end points out significant differences in the designations and the organization in the detail. On the other hand there seems to be shared/common problems, which novices have to master on their way of professionalization. The discussion aims at fostering systematic documentation and research for subject orientated social science teacher training in the Referendariat.

Keywords

Fachleiter, Referendariat, Zweites Staatsexamen (Lehr-
amt), Kernpraktikum, Praxissemester, Berufseingangs-
phase, Sozialwissenschaften



Wie sind Sie in Ihre Rolle als Seminarleiter (und Fachlehrer) hineingewachsen?



Anselm Cypionka

Fachleiter Sozialkunde an Gymnasien,
Studienseminar Gera, Außenstelle Jena

Während meiner Referendarzeit Ende der achtziger Jahre hätte ich mir nicht vorstellen können, Fachleiter zu werden. Schon die Einstellungsbedingungen für Lehrer mit der Fächerkombination Sozialwissenschaften und Geschichte waren damals denkbar schlecht. Durch ein Aufbaustudium Informationsverarbeitung und ihre Didaktik schuf ich mir eine Grundlage, um zunächst in der Wirtschaft im Bereich der Softwareentwicklung arbeiten zu können. Parallel habe ich mich bundesweit beworben und 1993 eine Stelle an einem Gymnasium in Neustadt/Orla in Thüringen angenommen.

Eine Episode zu Beginn meiner Tätigkeit in Thüringen ist kennzeichnend für die schwierigen Anfangsbedingungen politischer Bildung in den neuen Bundesländern nach der Wende. Anlässlich einer Vorstellung eines neuen Sozialkundeschulbuches ist mir die Frage einer Lehrerin an den Autor auch heute noch präsent: „Sie stellen in Ihrem Schulbuch die Frage: Wie viel Wirtschaftswachstum können wir uns noch leisten? Ich habe Ihre Lösungshinweise genau gelesen, aber sie geben überhaupt gar keine Antwort auf die Frage. Wie viel Prozent Wirtschaftswachstum können wir uns denn jetzt noch leisten?“ Der Umgang mit offenen politischen Fragestellungen war für Schüler und Lehrer ungewohnt.

Als ich 1996 das Angebot bekam, in der Lehrerausbildung tätig zu werden, hat es mich sehr gereizt, am Aufbau von Grundlagen politischer Bildung mitwirken zu können. Meinungsbildung in politischen Fragen ist dabei ein zentrales Anliegen meiner Tätigkeit als Fachleiter. Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, die in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik Verantwortung übernehmen, kann vor allem durch gut qualifizierte (Politik-) Lehrer erreicht werden. Auch fast zwanzig Jahre nach der Wende ist dies aktuell. Laut jährlich erscheinendem Thüringen Monitor <http://www.thueringen.de/de/politisch/tm/> ist nur ein gutes Drittel von 1000 befragten Thüringern mit der Demokratie als Idee und als Herrschaftspraxis zufrieden; zugleich wächst die Anzahl der Antidemokraten seit 2001 kontinuierlich. Hier zeigt sich ein weiterer wichtiger Tätigkeitsbereich, die Vermittlung der Grundlagen des politischen Systems in Theorie und Praxis.

Seit acht Jahren arbeite ich zusätzlich zu meiner Lehrer- und Fachleitertätigkeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in der Projektwerkstatt „Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung“. Diese Verbindung von Theorie und Praxis erlebe ich sowohl in der Lehrer- wie auch in der Fachleiterrolle als sehr gewinnbringend. Wenn auch Aufgaben in drei unterschiedlichen Arbeitsbereichen bisweilen anstrengend sind, die Arbeit mit jungen Menschen, die Politiklehrer werden wollen, gerade auch in der ersten Phase der Lehrerausbildung, bereitet mir sehr viel Freude.

Wie sind Sie in Ihre Rolle als Seminarleiter (und Fachlehrer) hineingewachsen?



Dr. Heike Hornbruch

Studienseminar NRW, FI SoWi,
Gymnasien und Gesamtschulen

„Ich sage dir, was du wählen sollst“ (augenzwinkern-des Zitat von meinem Vater, als ich 18 Jahre alt wurde) ist noch immer der Ausgangspunkt meiner jetzigen Tätigkeit als Fachleiterin in der Ausbildung für das Fach Sozialwissenschaften/Politik/Wirtschaft. Dass ich nach dem Abitur als Lehrling bei einer Bank begann, ist von außen gesehen ein Bruch in meiner Biografie. Aber gerade in diesem Bereich habe ich meine politische „Mündigkeit“ als besonders eingeschränkt erlebt und ausgehend von diesen Erfahrungen das Lehramt für Sozialwissenschaften (und Deutsch) studiert: Nicht um zu sagen, wer was wählen soll, sondern um Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, den Weg politischer Mündigkeit selbst bestimmt zu bestreiten. Im Referendariat habe ich dann die Freiheiten erlebt, die mein Fach dafür ermöglicht, und wahrgenommen, dass die Freiheiten häufig nicht wahrgenommen wurden.

Der folgende Berufsalltag als Lehrerin war durch das Herumexperimentieren mit sozialwissenschaftlichen Arrangements bestimmt, die politische Kommunikation und freies politisches Denken ermöglichen sollten. Dazu gehörte von Anfang an die Auseinandersetzung mit Referendarinnen und Referendaren, die ich auch als Ausbildungskordinatorin sechs Jahre lang begleiten konnte, ebenso meine kontinuierliche Tätigkeit als Moderatorin in der Lehrerfortbildung, u.a. für Schulentwicklung und für das Fach Deutsch bei der Bezirksregierung Köln. Hinzu kamen die Herausforderungen des damaligen dezentralen Abiturs in Nordrhein-Westfalen, in das ich für das Fach Sozialwissenschaften in jedem Jahr mit mehreren Kursen Sozialwissenschaften eingebunden war. Bei meiner dann folgenden Tätigkeit als Fachberaterin für das Fach Sozialwissenschaften bei der Bezirksregierung Köln fand ich einige „Gleichgesinnte“, die sehr interessiert an der Entwicklung des Fachs waren und sind.

In meiner Zeit an der Schule habe ich sehr von „wissenschaftlichen Kontakten“ profitiert: Von 1993 bis 1995 habe ich als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an einem Forschungsprojekt mitgearbeitet, in dessen Zusammenhang auch meine Promotion entstanden ist. Entgegen meiner späteren Schwerpunktsetzung im Fach Sozialwissenschaften habe ich mich in dieser Zeit mit sprachgeschichtlichen Forschungen beschäftigt. Schwerpunkte waren die Onomastik (Namenkunde) und das Althochdeutsche. Dieser wissenschaftliche „Exkurs“ (Deonomastika) in eine ganz andere Richtung war interessant und etwas völlig anderes als Schule. Um meinen Blick für meine berufliche Zukunft zu weiten, war er aber sinnvoll. Danach war klar, dass ich unbedingt in die Schule möchte.

Auch nach der Promotion habe ich Kontakte zur Wissenschaft gehalten, die dann aber im pädagogischen Bereich angesiedelt waren: Im Zusammenhang mit meiner Zeit als Berufsanfängerin ist z.B. in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Meinert A. Meyer ein „Shadowing Heike“ entstanden, das eine Arbeitswoche dokumentiert, daneben habe ich weitere Aufsätze und Rezensionen sowie Unterrichtskonzepte für das Fach Sozialwissenschaften veröffentlicht. Zur Zeit arbeite ich als Moderatorin an den Sommerakademien für Studienreferendarinnen und Studienreferendare mit, die jährlich von der Hans-Trappen-Stiftung <http://www.trappen-stiftung.de/> für das Fach Sozialwissenschaften angeboten werden. Zweijährlich entstehen daraus fachdidaktische Publikationen <http://www.oekonomie-im-unterricht.de/publikationen/index.php>, in denen die bei der Sommerakademie veranstalteten Workshops einer breiteren Sozialwissenschaften-Fachschaft zugänglich gemacht werden.

Seit 2004 arbeite ich nun als Fachseminarleiterin für Sozialwissenschaften, dabei entdecken wir weiterhin „blinde“ Flecken in der Unterrichtspraxis und in der Fachdidaktik: Wie ermögliche ich den Schülerinnen und Schülern die größtmögliche Chance zur fundierten politisch-ökonomischen Urteilsbildung?

Wie sind Sie in Ihre Rolle als Seminarleiter (und Fachlehrer) hineingewachsen?



Waltraud Kallenbach

Fachleiterin für das Fach Politik und Wirtschaft,
Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt/Main

Fachleiterin wollte ich eigentlich nie werden. Mein eigenes Referendariat fiel in eine Zeit (1981/82), in der über lange Jahre keine Lehrerinnen und Lehrer für meine beiden Fächer Sozialkunde und Deutsch mehr eingestellt werden sollten. Allenfalls mit einer sehr guten Note gab es noch den Hauch einer Chance, den Beruf einmal ausüben zu können. Das hat einen enormen Druck ausgeübt.

In den späten 90er Jahren habe ich dann als Mentorin viel mit Referendarinnen und Referendaren zusammengearbeitet. Es hat mir große Freude gemacht, im Team gute Stunden zu konzipieren. Kriterien für „guten Unterricht“ hatte ich, neben der eigenen langjährigen Unterrichtspraxis, durch die Teilnahme unserer Schule an einem Modellversuch zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gewonnen. Als meine eigenen Fachleiter das Pensionsalter erreicht hatten, wurde ich für die Ausbildung geworben. Noch heute bin ich der damaligen Referendarin dankbar, die mich damals gegen meine eigenen Bedenken immer wieder bestärkt hat, dass dies die richtige Aufgabe für mich sei.

Vom Anbeginn meiner Arbeit als Lehrerin fand ich die Entwicklung von Schule und Unterricht interessant und wichtig. Darüber hinaus war ich während meiner gesamten Unterrichtstätigkeit - erst an einer Integrierten Gesamtschule und später dann an einem Gymnasium - Verbindungslehrerin und habe diese Tätigkeit immer auch als große Chance für die Schulentwicklung und die politische Bildung der Schülerinnen und Schüler begriffen. Fortbildungen und Tagungen, darunter viele Angebote der Evangelischen Akademie

Arnoldshain, haben zu meiner fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung beigetragen.

Seit dem Jahr 2000 bin ich als Ausbilderin für das Fach „Politik und Wirtschaft“ (früher „Sozialkunde“) am Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt tätig. Qualifiziert für die Arbeit in der Lehrerbildung wurde ich vom (späteren) Amt für Lehrerbildung (AFL) in einer Reihe von insgesamt zehn ganztägigen Fortbildungen und durch meine Mitarbeit an der Seminarentwicklung unseres Studienseminars. Fachdidaktisch habe ich mich vor allem mithilfe von Zeitschriften zur politischen Bildung und der Lektüre der einschlägigen Fachliteratur z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung weitergebildet. Darüber hinaus nehme ich regelmäßig Tagungsangebote, z.B. der Bundeszentrale oder des Bundesarbeitskreises der Ausbilderinnen und Ausbilder (BAK), wahr.

Seit einigen Jahren arbeite ich in den vom AFL dreimal jährlich einberufenen „Landesweiten Modulkonferenzen“ und dem einmal im Jahr stattfindenden „Lehrerbildungsforum für Politik und Wirtschaft“ gemeinsam mit meinen hessischen Kolleginnen und Kollegen (teilweise federführend) an der Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Politik und Wirtschaft. Seit einem Jahr besteht ein Kooperationsvertrag zwischen der „Didaktik der Sozialwissenschaften und der Politik“ an der Universität Frankfurt und dem Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt. Wir wollen gezielter an der Vernetzung der beiden Ausbildungsphasen arbeiten. In diesem Rahmen wurde die Durchführung einer Unterrichtseinheit von acht Stunden auf Video aufgezeichnet. Dieses Datenmaterial kann im Rahmen einer Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der fachbezogenen Lehrerbildung genutzt werden, um auf der Basis der transkribierten Stunden den Austausch und die Verständigung über die jeweilige Praxis und die Konzepte der beiden Ausbildungsphasen in Gang zu setzen.

Meine Arbeit als Ausbilderin schätze ich sehr, auch wenn ich einige Veränderungen der letzten Jahre problematisch finde. Sie ermöglicht es mir, die vielen innovativen Impulse, die ich selbst erfahren habe, gemeinsam mit den angehenden Lehrerinnen und Lehrern umzusetzen. Mit meiner Funktion in der Lehrerbildung arbeite ich ganz bewusst an einer der Schlüsselstellen zur Entwicklung von Schule und Unterricht. Die Leidenschaft für das Fach und den Gegenstand sowie die Notwendigkeit der ständigen fachlichen und didaktischen Weiterentwicklung motivieren mich ebenso stark wie die intensive und interessante Arbeit mit den jungen Kolleginnen und Kollegen.

1. Wie nehmen Sie die Vorbildung wahr, mit der Studienreferendare heute in ihr Fachseminar kommen?

Wo sehen Sie Chancen, wo Grenzen der universitären Lehrerausbildung?

CYPIONKA: Eine komplette Lehrerausbildung kann die Universität nicht leisten. Lehrer-werden ist ein Prozess der eigenen Erfahrung in der Unterrichtspraxis, der auch nach dem Referendariat noch weitergehen muss. Befähigung zum Unterrichten erhält der Studienreferendar mit der erfolgreichen Beendigung seiner Ausbildung, aber so, wie der Führerschein lediglich zum Fahren berechtigt, bringt die fortwährende Praxis sowohl den Fahranfänger als auch den frischgebackenen Lehrer in seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter.

In Anlehnung an Deichmann sollte ein „fähiger“ Lehrer folgende sechs Kompetenzen besitzen:

- Politologe, der Politik interpretieren kann (wissenschaftliche Sachkompetenz)
- Politologe/Sozialkundelehrer, der den Unterricht planen kann (Planungskompetenz)
- Lehrer, der den Unterricht organisieren und durchführen kann (Methodenkompetenz)
- Lehrer, der Schüler fördern und beurteilen kann (Diagnosekompetenz)
- Politologe/Lehrer, der mit außerunterrichtlichen Aktivitäten die demokratische Schulkultur fördern und stabilisieren kann (Innovationskompetenz)
- Kollege, der seine eigenen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten und diejenigen seiner Kollegen (mit diesen) evaluieren kann (Evaluationskompetenz)
- Lehrer, der durch die Wahrnehmung von Fortbildungsmaßnahmen neuere politikwissenschaftliche und politikdidaktisch-methodische Entwicklungen zur Kenntnis nehmen und in die eigene Konzeption einbinden kann (Selbstkompetenz)¹

Gut ausbilden kann die Uni die wissenschaftliche Sachkompetenz, die Planungs- und eventuell noch die Selbstkompetenz. Die anderen Kompetenzen können am besten an die Schulpraxis anknüpfend entwickelt und trainiert werden.

Die Ausbildung der einzelnen Kompetenzen bei einzelnen Lehramtsanwärtern ist individuell ganz unterschiedlich ausgeprägt und hängt einerseits von der Leistungsfähigkeit, aber auch von der Universität und der jeweiligen Politikdidaktik ab.

Die meisten Lehramtsanwärter meiner Fachseminare stammen von der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Mitte der 90er Jahre kamen diese mit einer sehr geringen fachdidaktischen Vorbildung an das Fachseminar. Erst Mitte der 90er Jahre wurde eine Professur für Politikdidaktik in Jena eingerichtet, seitdem ist

eine deutliche Steigerung der Politikerlehrerkompetenzen feststellbar. Positiv für die Ausbildung deute ich den Aspekt, dass ich selber in der ersten Phase der Lehrerausbildung mitwirke. Ich bin gut darüber informiert, was in der ersten Phase vermittelt wird und kann im Fachseminar oftmals nahtlos daran anknüpfen. Eine ganze Reihe von Anwärtern haben bis heute Seminare, (schulpraktische) Übungen oder die erste Staatsprüfung in Politikdidaktik bei mir absolviert.

Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenzen kann man schlecht von einander trennen. „Guter“ Politikunterricht setzt eine tiefgründige fachwissenschaftliche Analyse und eine sinnvolle politikdidaktische Umsetzung voraus.

HORNBRUCH: Im Fach Sozialwissenschaften haben die meisten Auszubildenden eine „inselhafte“ fachliche Ausbildung, was unmittelbar mit dem Studiengang „Sozialwissenschaften“ zusammen hängt. An den meisten Universitäten in NRW studieren die Lehramtskandidaten in drei verschiedenen Fakultäten, die nicht primär die Lehrerausbildung, sondern Volkswirtschaftler, Betriebswirtschaftler, Soziologen und Politologen als Zielgruppe im Blick haben. Zudem gibt es bisher meist nur wenige Seminare in Fachdidaktik, in denen sich die meisten Studierenden des Fachs Sozialwissenschaften/Politik/Wirtschaft zum ersten Mal sehen bzw. voneinander wissen. Ausnahmen sind die Universitäten Bielefeld, Bochum und Münster mit einem ausgeprägteren Lehramtsstudium für SW. Die fachdidaktischen Anteile des Studiums waren bei den meisten Auszubildenden bisher gering, so dass ich am Fachseminar in der Regel bei „0“ beginne. Diese Probleme entstehen vermutlich auch dann, wenn sich Universitäten nicht als Lehrerausbildungszentren verstehen, die einen festen Platz im Gefüge der Fachbereiche erhalten müssten. Wenn Lehrerausbildungszentren an Universitäten vorhanden sind, ist – so meine Beobachtung – das Ansehen nicht immer sehr hoch. Wenn Fachdidaktiker/Fachdidaktikerinnen für das Fach Sozialwissenschaften vorhanden sind, sind diese zusätzlich häufig sehr einseitig und gerade nicht multiperspektivisch ausgerichtet.

Für die Zukunft wäre schon viel gewonnen, wenn das fachliche und fachdidaktische Studium schon kompetenzorientiert auf das Schulfach bezogen wäre. Dies könnte z.B. bedeuten, dass praktische Vorhaben zur Politischen Urteilsbildung erprobt und exemplarisch an „Problemen/Inhaltsfeldern“ entfaltet werden könnten (als Pflichtmodule im Studium). Dabei bin ich mir bewusst, dass die Universität im Spannungsverhältnis zwischen „Systematik“ und „Freiheit“ agiert.

Ob daran das neue Lehrerausbildungsgesetz in NRW (verabschiedet im Mai 2009) etwas ändern wird, muss sich zeigen. Wenn allerdings das Referendariat wie geplant auf ein Jahr verkürzt wird (2015) und sich im Studiengang wenig ändert, wird es fatale Folgen für das Fach SW/PK/WI haben.

1 Deichmann, Carl. 2006. Standards für die Lehrerausbildung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase für das Fach Sozialkunde in Thüringen. Jena: Zentrum für Didaktik.

KALLENBACH: Manche Referendare haben gute fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorkenntnisse. Ich habe noch nicht herausgefunden, worin die teils erheblichen Qualitätsunterschiede begründet sind. Vielleicht liegt es daran, wie stark sich der Referendar/die Referendarin mit seinem Fach und dem Berufswunsch „LehrerIn“ identifiziert und sich dementsprechend engagiert.

2. Gibt es bestimmte „Typen“ von SoWi-Referendaren? Wodurch zeichnen sich diese aus (Potentiale)?

CYPIONKA: Ein Grundsatz unseres Gesamtseminars ist die Individualität: Das soll bedeuten, dass alle an Ausbildung Beteiligten anerkennen, dass sowohl Menschen hochgradig individuelle und unverwechselbare subjektive Voraussetzungen, Verhaltensmuster und „Unterrichtstheorien“ besitzen. An diesen sollen Ausbildungsangebote ansetzen und den individuellen Entwicklungsbedürfnissen Rechnung tragen. Vielfalt soll dabei unterstützt und nicht nivelliert werden. Mit Typenbildung habe ich also meine Schwierigkeiten.

KALLENBACH: Diese Frage ist schwer zu beantworten, weil die Referendare sehr unterschiedlich sind. Manche erfolgreiche Referendare sind politisch oder sozial tätig oder haben bereits Erfahrungen in der (ehrenamtlichen oder politischen) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ich denke aber nicht, dass das zwingende Voraussetzung für eine(n) gute(n) Politiklehrer/in ist, aber es hilft Schülerinnen und Schüler für das Fach zu begeistern.

Das Spannende an der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren ist, dass es den typischen Referendar nicht gibt. Da gibt es im schlimmsten Fall den Referendar, der zu seinem geschätzten „ersten“ Fach ein „zweites“ Fach gesucht hat, das nicht allzu schwer ist, und der dann ziemlich mit der Komplexität der Gegenstände und den daraus erwachsenden Anforderungen an einen guten Politiklehrer zu kämpfen hat. Da gibt es auf der anderen Seite den engagierten Studenten, der sich in der Fachdidaktik an der Uni zu Hause gefühlt hat und darauf brennt, endlich in die Praxis zu kommen – und dann manchmal entsetzt ist von den hohen Anforderungen und der vielen Arbeit, die für dieses zweistündige Fach anfällt. Da gibt es die reflektierte, wissenschaftlich orientierte Referendarin, die Politik gleichzeitig als Diplomstudium absolviert hat und bestrebt ist, einen anspruchsvollen Unterricht zu gestalten, es aber ungeheuer schwer findet, die Stunden so zu konzipieren und durchzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse und Freude am Unterricht haben.

Welche Rolle spielt die Fächerkombination?

CYPIONKA: Als entscheidend empfinde ich die Einstellung zum Fach. Will ein Referendar Politiklehrer werden oder sieht er Sozialkunde als vermeintlich „leichte“ Ergänzung zu seinem ersten Fach? Aus der letzten Einstellung heraus sind häufiger fachwissenschaftliche und fachdidaktische Reserven feststellbar.

HORNBRUCH: Mir fällt auf, dass viele Referendare das Fach Sozialwissenschaften als Schulfach wie jedes andere wahrnehmen. Die Ausbildung „einer“ Identität als „Politiklehrer/Politiklehrer“ ist daher eine zentrale Aufgabe im Referendariat.

KALLENBACH: Auffällig ist vielleicht, dass es heutzutage vielfältigere Fächerkombinationen gibt. Ich habe in letzter Zeit vergleichsweise viele ReferendarInnen mit der Kombination Mathematik oder Fremdsprachen ausgebildet. Ich vermute, dass das zweite Fach nicht unerheblichen Einfluss auf die Art der Herangehensweise an die Gegenstände des Faches „Politik und Wirtschaft“ hat. Plakativ und überspitzt gesagt, je eindeutiger und klarer die Struktur und die Vorgaben des anderen Faches erscheinen (Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport), umso stärker ist auch das Bestreben, den eigenen PoWi-Unterricht „handfest“ zu gestalten: Die Schülerinnen und Schüler werden mit klaren Anweisungen aktiviert, es wird konkret gehandelt, den ReferendarInnen ist ein fassbares Ergebnis wichtig. Zugleich besteht die Gefahr, dass die gewünschte Offenheit des Unterrichts, der auch Räume für Diskussion, Auseinandersetzung und Reflexion öffnen soll, als schwer erträgliche Unsicherheit, als mangelnde Ordnung und Klarheit erlebt wird. Reflexive Prozesse mit offenem Ausgang sind dann in der Unterrichtsplanung nicht wirklich vorgesehen.

Bei ReferendarInnen mit den Fächern Ethik/Philosophie, Geschichte, Deutsch oder auch Kunst kann sich der Unterricht genau in die andere Richtung bewegen. Es werden die komplexen Probleme der Politik in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und aus den verschiedenen Perspektiven ausgiebig diskutiert. Die Gefahr besteht, dass den Schülerinnen und Schülern am Ende der Stunde nicht klar ist, was sie jetzt eigentlich „gelernt haben“.

Allerdings ist die hier beschriebene Verknüpfung Fächerkombination – Unterrichtsstil nicht zwingend und allgemeingültig. Es gab in der Vergangenheit auch genügend Gegenbeispiele. Vor allem sind die geschilderten Schwierigkeiten die ganz alltäglichen Probleme bei der Planung und Durchführung von Politikunterricht. Ich möchte diese Überlegungen deshalb wirklich nur als Hypothese verstanden wissen.

Welche Rolle spielt die eigene Politisierung der Referendare für den SoWi-Unterricht? Welche Veränderungen der nachkommenden Lehrergeneration nehmen Sie im Vergleich zu früher wahr (Selbstverständnis, Haltung, Einstellungen)?

CYPIONKA: Eine hochgradige „Polarisierung“ im Sinne von emanzipatorischem Wirken im Unterricht (Stichwort 68er-Generation) kann ich nicht feststellen. Ein Bewusstsein, dass der Mensch ein „zoon politicon“ ist, erachte ich eher als hilfreich, da es „unpolitischen Unterricht“ (siehe unten) im Sinne reiner Vermittlung von Sachgegenständen verhindern helfen kann.

HORNBRUCH: Diese Frage ist interessant: Was heißt „Polarisierung“? Hier sind unterschiedliche Füllungen möglich: falls eine „öffentliche Politisierung im Sinne der 68er“ gemeint wäre, wäre es eine Setzung, die ich problematisch finde. Vielleicht wäre es hilfreicher, nach der „Demotikkompetenz“ zu fragen und über das eigene „Bürgerleitbild“ zu reflektieren: Was bedeutet für mich der Beutelsbacher Konsens; wie kann ich Optionsmöglichkeiten eröffnen, die Beteiligungs- und Enthaltungsmöglichkeiten enthalten usw.

Im Vergleich zu früheren Jahren wird eine „öffentliche Politisierung“ weniger sichtbar. „Polarisierung“ muss aber nicht unbedingt öffentlich sein, sie kann nach innen gerichtet sein, so dass das Mobilisierungspotential weniger sichtbar ist. Das ist nicht als Wertung gemeint, denn die Sozialisationsbedingungen haben sich sehr verändert. „Sich der eigenen Politisierung bewusst sein“ kann bedeuten: Reflexion der eigenen Motivation für das Fachstudium und Reflexion des eigenen politischen Bewusstseins. Hierzu rege ich zu Beginn der Ausbildung eine Reflexion über den Beutelsbacher Konsens an, der meist sehr ausführlich diskutiert wird.

KALLENBACH: Wenn ich es wagen soll, einen Vergleich zu früher vorzunehmen, dann denke ich, dass die Referendare heute sachlicher, pragmatischer, weniger parteilich und vielleicht nicht ganz so kritisch sind. Aber es fällt mir eigentlich sehr schwer, das zu verallgemeinern.

3. Fachdidaktische Qualifizierung im Referendariat – gibt es die eigentlich noch?

CYPIONKA: Ich nehme wahr, dass Lehramtsanwärter mehrheitlich mit besserem politikdidaktischen Theoriewissen ihre Ausbildung beginnen. Wichtig ist mir, dass im Fachseminar Sozialkunde eine intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis stattfindet, d.h., die Qualifizierung soll situiert erfolgen: Konkrete Fälle, Situationen und Kontexte sollen mithilfe politikdidaktischer Ansätze reflektiert werden, um wesentliche Prinzipien hinter den Situationen sowie den Sinn hinter Handlungen und Routinen zu erkennen. Dies soll

idealerweise einer Weiterentwicklung einer eigenen politikdidaktischen Theorie dienen.

HORNBRUCH: Da an der Universität eine fachdidaktische Qualifizierung kaum stattfindet, muss sie offensichtlich im Referendariat geleistet werden. Wenn – wie oben beschrieben – zumindest die fachliche Ausbildung an der Universität stattfindet (Stichwort: Schlüsselqualifikationen zur Erschließung sozialwissenschaftlicher Probleme/Inhaltsfelder), ist das weitgehend in Ordnung.

Allerdings wird es kontraproduktive Auswirkungen haben, wenn sich die Lehrerausbildung verändert und eine Verkürzung des Referendariats auf ein Jahr erfolgt. Wo bliebe dann der Dialog zwischen Schule und Seminar? Wie soll die Aufgabenverteilung erfolgen? Die Zeitkontingente für die Ausbildung im Referendariat müssten eher erhöht werden, da die Vernetzung von Theorie und Praxis und die Professionalisierung Zeit brauchen, ebenso die Selbstreflexion. Gleichzeitig kann die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre funktionieren, die unter Zeitdruck nicht entstehen kann. Sicherlich könnten unter den bisherigen Bedingungen effizientere Rahmenbedingungen hergestellt werden (beispielsweise durch den Wegfall des so genannten bedarfsdeckenden Unterrichts). Wenn allerdings „Effizienz“ in der Lehrerausbildung gleichgesetzt wird mit einer Verkürzung auf ein Jahr, halte ich das für einen Trugschluss.

KALLENBACH: Der Stellenwert der Fachdidaktik ist im Zuge der Veränderung des Referendariats durch die Modularisierung in Hessen sogar gestiegen! Sehr häufig wird mir in den halbjährlich stattfindenden Evaluationen zurückgemeldet, dass man aus den fachdidaktischen Modulen den größten Gewinn ziehe.

„Fachdidaktische Qualifizierung“ im Referendariat bedeutet in meinem Seminar nicht „Diskussion fachdidaktischer Literatur und unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze“, sondern die Reflexion von Unterrichtspraxis auf fachdidaktischer Grundlage. Dabei ergeben sich die Themen aus den Fragestellungen und den aus dem Unterricht erwachsenen konkreten Bedürfnissen der Referendare. Diese gemeinsam formulierten Probleme werden situativ mit Hilfe einzelner fachdidaktischer Texte, die vorbereitend gelesen werden, im Seminar – möglichst handlungsorientiert bzw. „im Doppeldecker“² – bearbeitet. Das hat sich in all den Jahren meiner Ausbildungstätigkeit eigentlich nicht verändert – trotz einer kurzzeitigen Experimentierphase am Anfang der Modularisierung, in der ich mit den Referendaren mehr „Theorie“ machen wollte. Die hohe Unterrichtsverpflichtung der Referendare (12 Stunden im 1. und 2. Hauptsemester) und die

2 Wahl, Diethelm. 2006. Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

zeitlich und quantitativ gestiegenen Anforderungen (12 Module innerhalb von 2 Jahren) erschweren eine vernünftige Ausbildung. Im Moment (Sommer 2009) steht in Hessen „die Reform der Reform“ an, die unter anderem die Reduzierung der Verpflichtungen der Referendare in Unterricht und Ausbildung zum Ziel hat.

4. Wie bilden Sie aus? (Inhalte, Gliederung, Methodik) Wie gelingt es Ihnen, Ihre Vorstellungen vom SoWi-Unterricht zu vermitteln? (Rolle des persönlichen Vorbilds?)

CYPIONKA: Allgemein verbindliche, differenzierte Ausbildungsziele existieren für das Fach Sozialkunde (noch) nicht. Die Ausbildung gliedert sich idealtypisch in die Phasen Grundlegung und Orientierung, Konzeptionalisierung, Professionalisierung und Examensvorbereitung. Um bei den individuellen Potenzialen der angehenden Lehrer anknüpfen zu können, ist es wichtig, die persönlichen Voraussetzungen in der ersten Phase zu erfassen und daraus Ausbildungsschwerpunkte abzuleiten (siehe Homepage des Studienseminars in Gera, Unterrichtsfach „Sozialkunde“, siehe Tabelle).

Die Sitzung „Was ist guter Sozialkundeunterricht?“ soll nicht dazu dienen, ein eindeutiges und starres Bild von „Gütekriterien“ und „Qualität“ fest zu zementieren. Das kann nicht Ziel einer Sozialkundelehrerausbildung in einer pluralen Gesellschaft sein, in der auch in der Politikdidaktik die Zielsetzungen recht unterschiedlich ausfallen. Hier sollen gemeinsam mit Lehramtsanwärtern grundlegende Zieldefinitionen über Unterrichtsqualität im Fach Sozialkunde formuliert werden, nach denen der Unterricht der Anwärter in Hospitationen und Lehrproben evaluiert werden soll. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erfassung der Ausgangsvoraussetzungen und die Übereinkunft über Evaluationskriterien für Ausbildungsunterricht in der ersten Phase Ausbildungsziele sind.

In den Phasen „Unterrichtsplanung“, „Didaktik der politischen Bildung“ und „Unterrichtsmethodik“ werden die systematische Konzeption von Unterricht trainiert. In der Planungspraxis und –umsetzung sind vier Kompetenzen eng miteinander verwoben. Dies möchte ich an einem Ausbildungsbeispiel erläutern:

Im Fachseminar Sozialkunde geht es regelmäßig um die Analyse aktueller politischer Vorgänge. Anwärter üben ihre politikwissenschaftliche und politikdidaktische Analysekompetenz, indem sie z.B. eine Karikatur zu einem aktuellen Problem untersuchen.

Wichtig ist hierbei, dass neben der exakten Analyse des politischen Sachverhalts zentrale Probleme erkannt werden. Der Anwärter muss also ein Politikeignis als Ausgangspunkt seiner Unterrichtsplanung analysieren und interpretieren können. Im nächsten Schritt muss er seine Planungskompetenz unter Beweis stellen, indem er ausgehend von seinem Analy-

seergebnis Unterrichtskonzeptionen entwickelt. Dazu kann er z.B. auf der Grundlage der Planungsüberlegungen zu einem Stundenthema ein problemorientiertes Thema formulieren. Dabei wird die Planungskompetenz geschult, indem Methoden, Zielsetzungen, Medien und Lernvoraussetzungen auf ein Thema konzentriert werden müssen.

Die Evaluationskompetenz wird unter dem Schwerpunkt „Leistungsbeurteilung“³ thematisiert, die Selbstevaluation wird gefördert, indem die Tragfähigkeit von Stundenkonzeptionen im Seminar und im Unterricht auch durch Hospitationen überprüft wird.

HORNBRUCH: Meine kompetenzorientierten Schwerpunkte (vgl. <http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/ausbildung/fachseminare/arbeitsplaene/arbeitsplan-sowi.pdf>) der Ausbildung orientieren sich an der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in NRW und beziehen sich auf Standards. Dabei versuche ich konsequent, mich in der Fachseminararbeit an so genannten Anwendungssituationen zur orientieren (vgl. <http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/ausbildung/fachseminare/arbeitsplaene/sowi-anwendungssituationensw.pdf>). Mit Anwendungssituationen sind „Lernsituationen“ gemeint, in denen Referendarinnen und Referendare mit Situationen konfrontiert werden, in die sie als Lehrerin/Lehrer geraten. Wichtig ist der Dreischritt „Vorwissen/Voreinstellungen erheben und bewusst machen – Anreicherung mit Theorie/Praxis – Vorsatzbildung betreiben“⁴, vgl. z.B. <http://www2.ivlos.uu.nl/comenius/home.htm>. Das schließt auch ein, dass die Fachseminargruppen an der Gestaltung der Fachseminararbeit partizipieren, d.h., ausgehend von den Bedürfnissen der Auszubildenden erfolgt die thematische Planung.

Mein Ziel ist eine *demokratische Fachkultur*, die durch kommunikative Aushandlungsprozesse gekennzeichnet ist. Dahinter steckt natürlich auch meine Vorstellung, dass SW-Unterricht nicht aus pausenlosem Lesen von Zeitungsartikeln oder Fachtexten bestehen kann. Vielmehr müssen kommunikative politische Aushandlungsprozesse im Unterricht und auch im Fachseminar simuliert werden, z.B. über diskursive Rollensimulationen oder Situationen der „genetischen Politikdidaktik“ (Andreas Petrik). Manchmal stoße ich auf Widerstände bzw. Schwierigkeiten, weil die Auszubildenden in ihren Ausbildungsschulen solche Prozesse nicht in Ausbildungssituationen erleben („Bei uns macht das aber keiner so!“). Hier passt vielleicht auch schon der Hinweis, dass der Anteil des fachfremden Unterrichts im Fach Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I besonders hoch ist.

3 Deichmann, Carl. 2009. Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

4 Diethelm Wahl, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 2. erweiterte Auflage, Verlag Julius Klinkhardt: Heilbronn 2006.



Über das exemplarische Durchlaufen von Unterrichtsvorhaben im Fachseminar versuche ich zudem, den exemplarischen Erwerb fachwissenschaftlicher Kenntnisse zu fördern und Schlüsselqualifikationen zur Erschließung neuer Inhalte zu trainieren. Erwartet wird dabei nicht, dass alle fachlichen Kenntnisse schon vorhanden sein müssen.

KALLENBACH: Die Inhalte und die Struktur der Ausbildung am Studienseminar in Frankfurt sind in Form von Kernkompetenzen, Standards und Indikatoren in so genannten „Modulbeschreibungen“ für die hessische Lehrerausbildung festgelegt (Hessische Modulpläne für das Fach „Politik und Wirtschaft“, siehe http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=f12649cb02f5d2c3a1e070652d37b0f0). Meine konkrete Arbeit besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen: zum einen aus der Arbeit in den Modulsitzungen und zum anderen aus der gemeinsamen Planung der besuchten Unterrichtsstunde mit jedem einzelnen Referendar und der anschließenden Beobachtung und Reflexion dieses Unterrichts.

Die Modulsitzungen dienen dem Austausch der Referendare untereinander, der gemeinsamen Problematisierung und Diskussion der Aufgaben und Ziele des Fachunterrichts sowie der exemplarischen Erarbeitung von Lösungen im Sinne von „Best practice“-Beispielen auf der Basis fachdidaktischer Überlegungen. Zentrale Themen sind dabei u.a.: Problemorientierung, Politische Urteilsbildung, Kontroversität, Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Leistungsmessung und Leistungsbewertung und immer wieder „Gesprächsführung“. Diese Themenbereiche versuche ich idealerweise an Beispielen und anhand des Materials der Referendare aus deren eigenem Unterricht bzw. aus dem der Fachleiterin möglichst anschaulich und zugleich exemplarisch zu behandeln. Manches wird methodisch simuliert oder selbst durchgespielt. Wichtig ist mir, dass die ReferendarInnen konkrete Anregungen aus dem Seminar mitnehmen können. Wir führen zum Beispiel ein Simulationsspiel durch, werten es dann gemeinsam aus und prüfen den didaktischen Nutzen für die Klassen, in denen die Referendare unterrichten.

Außerdem geht es in den Modulsitzungen um die Kompetenzentwicklung zur Bewältigung der konkreten Alltagsaufgaben einer Lehrerin/eines Lehrers: Unterrichtsreihen/-stunden planen, Arbeitsaufträge formulieren, Schulbücher und Arbeitsmaterial bewerten, Unterrichtseinstiege gestalten, Gruppenarbeit organisieren, Auswertung und Ergebnissicherung, Tests und Klausuren konzipieren, Noten geben ...

Am Anfang der Ausbildung besuchen mich die Referendare in meinem eigenen Unterricht und können sich ein Bild davon machen, wie mir selbst die Umsetzung der Theorie in die Praxis gelingt. Die anschließende kritische Reflexion meines eigenen Unterrichts soll die Referendare für die in der Ausbildung (weiter) zu entwickelnde Kompetenz der kritischen Selbstrefle-

xion sensibilisieren, die eine entscheidende Voraussetzung für ihre eigene Qualifizierung ist.

Worauf kommt es Ihnen besonders an? Wann sind Sie zufrieden?

Wo werden Erfolge (nicht) sichtbar?

CYPIONKA: Sicherlich hat jeder Ausbilder - und sei es unbewusst - Ziele im Hinterkopf, die sein Ausbildungsgeschäft leiten. Durch die Diskussion und Ausformulierung fachspezifischer Ausbildungsziele können beim Anwärter angestrebte Kompetenzen bewusst und transparenter werden. Wichtig sind mir vier Aspekte:

- Situativität, d.h. die Anbindung politikdidaktischer Theorie an konkrete Unterrichts- oder Ausbildungssituationen,
- Aktualität, d.h. den Bezug auf momentan politisch diskutierte Probleme,
- Adressatenorientierung, d.h. konkrete Bedürfnisse der Lehramtsanwärter berücksichtigend
- sowie Reflexivität, d.h. ein Nachdenken über Handeln mit dem Ziel der Optimierung der Handlungsmuster.

HORNBRUCH: Wann ich zufrieden bin? Wenn Auszubildende im Verlauf ihrer Ausbildung zunehmend konkrete problemorientierte Zugriffe auf Unterrichtsvorhaben entwickeln, beispielsweise über die konsequente Orientierung an Soll- oder anderen Entscheidungsfragen, bei diesen Zugriffen politische Kommunikationssituationen berücksichtigen und den Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu einer eigenen *politischen Identität* ermöglicht wird. Mit mir zufrieden bin ich auch, wenn ich die oben angeregte Vorsatzbildung immer wieder in Reflexionsphasen in das Fachseminar zurückhole, zum Beispiel über eine Praxisreflexion zur Leistungsbewertung.

KALLENBACH: Mit meiner Ausbildung zufrieden bin ich, wenn ich am Unterricht oder an den mitgebrachten Materialien der Referendare erkennen kann, dass meine Impulse verstanden und aufgenommen werden und es den Referendaren gelingt, diese in die Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts zu integrieren. Ich freue mich, wenn den Referendaren Unterricht gelingt und sie selbst Freude daran haben, ihre Lehrerpersönlichkeit und einen eigenen Stil zu entwickeln.

Am wichtigsten ist mir, dass Referendare Wert darauf legen, dass der Unterricht für die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler interessant und herausfordernd ist. Dazu gehört vor allem eine gute Fragestellung. Dies allerdings ist zugleich das, was den meisten Referendaren ausgesprochen schwer fällt. Es liegt unter anderem daran, dass sie sich die inhaltlichen Gegenstände und die Zusammenhänge erst erarbeiten müssen und noch keinen wirklichen Überblick über das Themenfeld haben.



5. In welchem (Spannungs-) Verhältnis stehen inhaltliche/fachwissenschaftliche Kompetenz zu methodischer/pädagogischer Kompetenz in der fachdidaktischen Ausbildung?

CYPIONKA: Manchen Lehramtsanwärtern fällt es schwer, sich von der inhaltlichen Ebene zu lösen und nicht Gegenstände, sondern Fragestellungen zu unterrichten. Anderen fällt es schwer, Gegenstandsbereiche fachlich tiefgründig zu erschließen, d.h. auf Kernprobleme oder Exemplarisches zu reduzieren. Guter Sozialkundeunterricht braucht sowohl inhaltliche/fachwissenschaftliche Kompetenz als auch methodische/pädagogische Kompetenz.

Ich bin Anhänger eines themenzentrierten Unterrichts, die Formulierung eines sinnvollen Themas und dessen konsequente Umsetzung ist für mich ein/das Qualitätsmerkmal von Sozialkundeunterricht. Dabei erachte ich es als positiv, wenn politikdidaktische Ansätze (egal aus welcher politikdidaktischen „Schule“) aufgenommen und umgesetzt werden.

HORNBRUCH: Die größte Herausforderung besteht aus meiner Sicht darin, ausgehend von einem linear ausgerichteten Studium, das häufig aus „gesetzten Wahrheiten“ besteht, ein Bewusstsein für problemhaltige Situationen zu entwickeln. Beispielsweise neigen Auszubildende gerade am Anfang der Ausbildung dazu, beim Unterrichtsgegenstand „Europa“ zuerst die Entstehung der EU zu behandeln, um anschließend „Institutionenkunde“ an Organen zu betreiben. Das „Problemhafte“, das politisch (und kommunikativ) auszuhandeln ist, kommt wenig vor. Das bildet häufig die Ausbildung an der Universität ab, die wenig auf regelungsbedürftige Situationen unserer Gesellschaft ausgerichtet ist oder sie zumindest nicht kontrovers genug behandelt. Die verschiedenen, universitär ausgebildeten „Denk-Schulen“ fallen mir insbesondere im Bereich „Ökonomie“ auf.

Daher ist es oft schwierig, diese eher sachanalytischen „Leerstellen“ zu füllen, methodische Angebote werden hingegen eher aufgenommen. Hierbei kann dann ein Problem entstehen, wenn die (Fach-)Methode in den Schwerpunkt der Stunde rückt und sachanalytische und fachdidaktische Aspekte zurücktreten. Methoden als didaktischer Selbstzweck können also problematisch sein, wenn sie nicht mit einer kriterienorientierten fachdidaktischen Auswertung verbunden werden.

KALLENBACH: Ich selbst finde eine solide fachwissenschaftliche Grundlage zumindest in einigen Themenbereichen sehr wichtig. Dabei geht es vor allem auch um Methodenkompetenz im Bereich der Fachwissenschaft. Wie nähere ich mich einer politischen Problemstellung wissenschaftlich an? Ist mir die Relevanz von Begrifflichkeit und strukturierter Analyse der aktuellen politischen Sachverhalte bewusst, habe ich ein Bewusstsein für die Bedeutung von Theorien

und Modellen und deren Veränderbarkeit? Ist mir das befriedigende Gefühl, fachlich kompetent zu sein und über das Professionswissen zu verfügen, vertraut?

Ich finde es ausgesprochen wichtig, dass ein Referendar fachlich gut ist. Das heißt nicht, dass er/sie ein breites Fachwissen besitzt. Dazu sind die Inhalte des Faches viel zu umfangreich. Aber man muss Fragen stellen, einen Gegenstand oder ein Themenfeld nach fachwissenschaftlichen Prinzipien strukturieren können, ein Bewusstsein für die Bedeutung von Modellen und Theorien haben und ein gutes Allgemeinwissen besitzen. Zudem neugierig und begeisterungsfähig sein. Die methodischen Kompetenzen, die man für das Unterrichten braucht, kann man sich dagegen im Laufe des Referendariats erwerben.

Pädagogische Fragen und personale Kompetenzen werden systematisch in anderen Modulen („Erziehen – Beraten – Betreuen“ / „Diagnostizieren und Fördern“ / „Krisen und Konflikte“) behandelt. Dazu gibt es in der fachdidaktischen Ausbildung zeitlich wenig Raum, obwohl auch diese Kompetenzen natürlich wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht sind. Grundsätzlich brauche ich neben Empathiefähigkeit und einer hohen Reflexionskompetenz ein entsprechendes Verständnis für Kinder und Jugendliche und muss in der Lage sein, deren Perspektive bei der Planung und Durchführung des Unterrichts einnehmen zu können.

6. Das Fach „SoWi“ wird zum Teil fachfremd (von Historikern...) unterrichtet.

CYPIONKA: Das fachfremde Unterrichten erlebe ich so nicht. Für Thüringen sehe ich eher die Situation, dass es zu wenig gut ausgebildete Fachlehrer gibt, die als Mentoren eine intensive Unterstützung eines Lehramtsanwärters leisten können.

HORNBRUCH: Im Referendariat am Gymnasium in NRW dürfen Auszubildende nur SW/PK/WI oder GL/AL an Gesamtschulen unterrichten. Hier sehe ich eine „Gerechtigkeitslücke“ im Referendariat: Auszubildende an Gesamtschulen haben die anspruchsvolle Aufgabe, drei Fächer integriert zu unterrichten, von denen sie zwei nicht studiert haben. Da Politik/Wirtschaft zusätzlich drei universitäre Disziplinen umfasst, sind sogar fünf Teildisziplinen integriert zu unterrichten. Hieraus ergibt sich ein hoher Anspruch! Andererseits sind Auszubildende an Gesamtschulen auch häufig privilegiert, da kooperative Elemente an der Gesamtschule deutlicher ausgeprägt sind und der Umgang mit Heterogenität/Diversität trainiert wird.

Nach dem Referendariat ändert sich dann die Situation: Geschichtslehrer unterrichten häufig PK/WI in der Sekundarstufe I, der umgekehrte Fall ist allerdings selten. Woran liegt das? An den Schulen in NRW wird meist stillschweigend vorausgesetzt, dass das Fach Politik/Wirtschaft eben jede/r unterrichten kann. Das

führt zu einem hohen Anteil fachfremden Unterrichts in der Sekundarstufe I, was fatale Folgen für das Fach Sozialwissenschaften in der Oberstufe haben kann.⁵ Dabei ist gerade das Fach Politik/Wirtschaft in der Sekundarstufe I besonders anspruchsvoll (insbesondere mit dem neuen Kernlehrplan „Politik/Wirtschaft“, der vor zwei Jahren in Kraft getreten ist): Wie gelingt es mir als Lehrerin bei Kindern und Jugendlichen eine politische Identität bzw. ein kritisches Verbraucherbewusstsein anzubahnen? Da mögen Streitschlichtung, soziales Lernen etc. ja unwiderrprochen wichtig sein, aber die bloße Reduktion auf diese Schwerpunkte ist nicht der Kern/Auftrag unseres Fachs (Stichwort: „Regelungsbedarf und –möglichkeiten“). Zudem haben Historiker einen etwas anderen methodischen Zugriff auf „Quellen“, was man z.B. an den Aufgabenstellungen (im Abitur in NRW) sehen kann.

Wir – als Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler – brauchen hingegen einen historischen Blick, da sich viele Problemlagen nicht aus der aktuellen Politik erklären lassen. Auszubildende mit der Fächerkombination Sozialwissenschaften/Geschichte haben daher häufig eine solide universitäre Ausbildung, die das Erkennen von problemhaften und regelungsbedürftigen Situationen in unserer Gesellschaft ermöglicht. Aber: Nicht jede/r, die/der Sozialwissenschaften studiert hat, kann automatisch Geschichte unterrichten und umgekehrt.

KALLENBACH: Ich denke, dass die fächerverbindende Ausbildung inhaltlich plausibel ist, aber in der Praxis eine Überforderung darstellt. Meine Beobachtung an Gesamtschulen ist, dass PoWi meist zu kurz kommt, weil die Fächer Erdkunde und Geschichte fassbarer, eingrenzbarer und (vermeintlich?) leichter zu unterrichten sind. Im schlimmsten Fall gibt es dann im Alltag stumme Karten, Lückentexte und das Auswendiglernen von Daten und Jahreszahlen. Insofern habe ich eher große Angst vor der Deprofessionalisierung.

7. Welche Rolle besitzen „neue“ Themenfelder und Anforderungen in der Ausbildung - insbesondere: das Verhältnis des Bereichs Wirtschaft zu Politik?

CYPIONKA: Seit Beginn meiner Fachleitertätigkeit vor 12 Jahren erlebe ich die Ausbildung im Fach Sozialkunde als sich ständig verändernden Prozess.

Durch die Einführung der Modularisierung wurden Teile der Ausbildung aus der Politikdidaktik herausgenommen, andere verändert. Prüfungsstrukturen wurden verändert (z.B. Integrierte Mündliche Prüfungen).

Grundsätzlich sehe ich darin Chancen einer Qualitätsverbesserung, allerdings ist der Prozess zeitintensiv.

5 Vgl. Boese, R. (2001) Fachfremder Unterricht und Unterrichtsausfall an NRW-Schulen. In: neue deutsche schule, Juli/August, 53. Jg., S. 10.

HORNBRUCH: Seit einem Jahr heißt das Fach in der Sekundarstufe I „Politik/Wirtschaft“ (und nicht mehr nur Politik), und schon länger ist in der Oberstufe das Fach Sozialwissenschaften/Wirtschaft wählbar. Kann „Wirtschaft“ sozialwissenschaftlich gedacht werden? Darüber gibt es Kontroversen zwischen verschiedenen „Denkschulen“ (vgl. die wieder aufgeflammete aktuelle Kontroverse um ökonomisch-politische Bildung⁶).

Die aus meiner Sicht künstliche Trennung zwischen Politik und Wirtschaft ist überholt und schwächt die Sozialwissenschaften insgesamt. SW in der Schule ist im Unterschied zur Universität als integratives Fach gedacht. Unter der Perspektive „Urteilskompetenz“ ist eine Vereinigung beider Perspektiven unter einer Zielvorstellung möglich: „pluralistische und politische ökonomische Grundbildung“ für alle Schülerinnen und Schüler⁷. Da aber Referendarinnen und Referendare in der Regel selbst keine pluralistische und politisch-ökonomische Ausbildung an der Universität gehabt haben (vgl. meine Ausführungen weiter oben), kann es ihnen zunächst eher selten gelingen, beide Perspektiven problemorientiert/multiperspektivisch zusammenzuführen. Über praktische Unterrichtsvorhaben, z.B. aus den Publikationen der Trappenstiftung oder aus Praxis Politik, versuche ich exemplarisch diese „Leerstelle“ zu füllen.

KALLENBACH: Auch wenn es immer wieder so dargestellt wird, weise ich darauf hin, dass „Wirtschaft“ kein „neues“ Themenfeld in Hessen ist. „Wirtschaft“ ist durch die Umbenennung des Faches von „Sozialkunde“ (Mittelstufe) bzw. „Gemeinschaftskunde“ (Oberstufe) in „Politik und Wirtschaft“ allerdings deutlicher ins Bewusstsein getreten. Wirtschaft und Politik formulieren in den letzten Jahren vernehmbarer ihr explizites Interesse, allen Schülerinnen und Schülern entsprechende „Kenntnisse“ zu vermitteln. Die hessischen Studentinnen und Studenten bringen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften bisher wenig Fachkenntnisse mit in die Ausbildung. Sie werden sich diese bei der Planung ihrer Reihen aber aneignen. Dass sich Lehrerinnen und Lehrer parallel zur Vorbereitung des Unterrichts fachlich (weiter) qualifizieren, gilt im Übrigen für viele Themengebiete des Faches und im Laufe ihrer Arbeit erwerben Lehrer hohe Kompetenzen und detailliertes Fachwissen. Hoffnung für eine Steigerung der Unterrichtsqualität im Bereich „Wirtschaft“ erwächst aus der Tatsache, dass mittlerweile

6 Hedtke, Reinhold (2008) Wirtschaft in die Schule!? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: GWP, H. 4, S. 455-461; Repliken auf diesen Artikel: Kaminski, Heinz; Eggert, Katrin (2009) Eine Frage des Anstands – politische Bildung konkret!?, Unterricht Wirtschaft, H. 1, S. 42f. und Krafft, Dietmar (2009) Offener Brief an Herrn Prof. Dr. Reinhold Hedtke. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 1, S. 44f.

7 Vgl. Hedtke, Reinhold. 2008. Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7.

endlich auch eine umfangreichere und angemessene Auswahl an didaktisiertem Material vorliegt, die das Unterrichten in diesem Bereich wesentlich erleichtert. Die Schulbuch- und Zeitschriftenverlage haben auf die Veränderungen der Lehrpläne reagiert.

8. Wie erleben Sie die Rolle der Lehrproben im Ausbildungsgang? Was ist Ihnen in Lehrproben besonders wichtig?

HORNBRUCH: Wenn mit „Schaustunde“ alles gemeint ist, „was normalerweise in Schulen nicht vorkommt (z.B. diskursive Rollensimulationen zur Förderung von Urteilskompetenz)“, würde ich diese Kritik zurückweisen, denn Ausbildung kann/muss auch Impulse setzen für alternative Unterrichtsformen, die die Qualität des Unterrichts weiterentwickeln können. Dazu braucht es natürlich Zeit und Kooperation, denn eine arbeitsteilige Vorbereitung und ein Austausch von verschiedenen Makromethoden müssen möglich werden, z.B. über digitale Kommunikationsplattformen. Inszenierungen, die aufwändige „Materialschlachten“ sind und unter „Normalbedingungen“ weder organisatorisch noch finanziell umsetzbar wären, rücken für mich eher unter den Begriff „Schaustunde“.

Selbstkritisch kann ich anmerken: Sind wir als Seminar-ausbilderinnen und -ausbilder selbst verantwortlich für „Schaustunden“, weil wir zu hohe Ansprüche vermitteln? Betonen wir zu wenig, dass „Normalität“ mit/in einer 26-Stunden-Woche möglich sein muss?

Zu Beginn der Ausbildung (und vermutlich auch schon davor) verbinden die Auszubildenden mit den so genannten Lehrproben unentwegte Prüfungssituationen, die eine individuelle Betreuung und Qualifizierung nahezu verhindern können. Daher ist mein besonderes Anliegen zunächst, den Coaching-Charakter dieser Situationen hervorzuheben. Hierzu ist „Vertrauensarbeit“ notwendig, die mir bei jedem Start mit einer neuen Ausbildungsgruppe besonders wichtig ist und vor allem Zeit braucht (Wie kann das in einem Jahr Referendariat gelingen?).

Außerdem: Nicht „mein“ Konzept einer Unterrichtsstunde ist wichtig, sondern das Konzept der Auszubildenden. Über Zielvereinbarungen möchte ich zudem Transparenz und Verbindlichkeit erreichen.

Ein Problem besteht sicherlich auch in dem Doppelcharakter der Lehrproben als Leistungs- und Lernsituation. Daher ist zu fragen, ob es eine Illusion ist, dass „Lehrproben“ Knotenpunkte der individuellen Ausbildung sein können. Hinzu kommt, dass nach der derzeitigen Ausbildungsordnung für den Vorbereitungsdienst in NRW nur fünf Lehrproben vorgesehen sind, die sehr verkürzte Beratungs- und Coachingmöglichkeiten ermöglichen.

KALLENBACH: Lehrproben sind Stunden, in denen die Referendare exemplarischen Unterricht zeigen (sollen). Dabei ist zugleich erwünscht, dass es „ganz normale Stunden“ sind, in denen ein Unterricht stattfindet,

den man so auch noch nach dem Abschluss des Referendariats halten wird. Insofern sind die Stunden meist keine „Schaustunden“, sondern im günstigen Fall „Knotenpunkte individueller Betreuung und Qualifizierung“.

Bei den Evaluationen am Ende eines Semesters wird besonders die individuelle Beratung bereits bei der Planung des Unterrichtsbesuchs als sehr lehrreich und kompetenzfördernd bewertet.

Bei den Lehrproben ist mir wichtig, dass es den Referendaren gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler kognitiv und emotional zu fordern, indem für Jugendliche relevante Fragen angesprochen werden und echte Denkanstöße gegeben werden oder dass die Schülerinnen und Schüler neugierig werden und für sich erkennen, dass Politik interessant ist und auch sie etwas angeht. Ebenso wichtig finde ich, dass Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass sie etwas „lernen“ und dass sie etwas von Politik verstanden haben und das Gefühl bekommen, immer kompetenter zu werden und fundiert mitreden zu können. Ein weiteres Augenmerk liegt darauf, dass im Unterricht beide Geschlechter (und „Lernertypen“) angesprochen werden und der Unterricht zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Menschen aus verschiedenen Lebenswelten und Kulturen beiträgt.

Leider gibt es nur zwei benotete Lehrproben neben der Lehrprobe im Staatsexamen und auch die Zahl der Unterrichtsbesuche einschließlich der Lehrproben ist in den ersten drei Ausbildungshalbjahren auf fünf begrenzt. Durch dieses Diktat der Finanzen werden gerade in der Wahrnehmung der Referendare die Lehrproben für die Bewertung sehr wichtig. Dadurch kann die wichtige Funktion der individuellen Betreuung und Qualifizierung eingeschränkt werden.

9. Welche Rolle spielt fachdidaktische Literatur und Theorie im Fachseminar? Was lesen ihre Referendare? Was empfehlen Sie?

CYPIONKA: Siehe Homepage des Studienseminars Gera, Außenstelle Jena für das Fach Sozialkunde. <http://www.sss.g.th.schule.de/html/sozialkunde.htm>

Einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Politikdidaktik gibt das sechsbändige Werk „Basiswissen politische Bildung“ von Dirk Lange und Volker Reinhardt.

HORNBRUCH: Im Studium setzen sich die Auszubildenden fast ausschließlich mit Theorien auf der Grundlage umfangreicher Fachliteratur auseinander. Für das Fachseminar hingegen arbeite ich meist mit Auszügen und selbst zusammengestellten Materialien und Arbeitspapieren. Dabei gilt der Grundsatz, dass während der Fachseminarsitzung selbst keine „Theorie“ gelesen wird, sondern diese zur Vorbereitung oder Nachbereitung bzw. zur Reflexion von praktischen Erfahrungen genutzt wird, die dann natürlich wiederum

in die Fachseminararbeit eingehen soll. Eine besondere Rolle spielt dabei die Kommunikationsplattform im bscl-Server, in der wir nach Themen geordnet Praxis-konzepte und Theorieelemente austauschen. Dabei hat von Anfang an jede/r Zugriff auf alle Materialien und Ordner, so dass Individualisierung auch in der Ausbildung möglich wird.

Kurz vor dem Examen rege ich an, eine Didaktik vollständig zu lesen, sozusagen als Zusammenfassung für das Kolloquium⁸. In der fachspezifischen Vorbereitung und Simulation des Kolloquiums kann dann gezielt darauf zurückgegriffen werden, zumal sich erst dann fachdidaktische Konzepte, z.B. von Wolfgang Sander, kritisch überprüfen lassen.

KALLENBACH: Ich fürchte, meine Referendare lesen wenig fachdidaktische Literatur. Das liegt vor allem an der geringen Zeit, die ihnen zur Verfügung steht. Sie sind vollauf damit beschäftigt, ihren Unterricht vorzubereiten und sich fachlich zu informieren. Soweit ich darüber verfüge und wenn mich Referendare danach fragen, stelle ich ihnen dazu jeweils Material zur Verfügung. Die verpflichtende Lektüre, auf die wir uns gegenwärtig in Hessen verständigt haben, ist:

- Reinhardt, Sibylle. 2005. Politik-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Breit, Gotthard; Weißen, Georg. 2003. Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (einzelne Kapitel)
- Sander, Wolfgang, Hg. 2005. Handbuch Politische Bildung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (darin: Breit, Gotthard: Problemorientierung, S. 108-125; Grammes, Tilman: Kontroversität, S. 126-145; Gagel, Walter: Wissenschaftsorientierung, S. 156-168)
- Massing, Peter. 1997. Kategorien politischen Urteils und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe, Bd. 344. Bonn, S. 115-131.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2007. Methodentraining I für den Politikunterricht. Bonn.

10. Eine besonderen Rolle spielt die Kompetenz zur Planung von Fachunterricht (Planungsdidaktik). Beschreiben Sie ganz konkret die häufigsten fachdidaktischen "Planungsknoten" bei der gedanklichen Vorwegnahme von Unterricht.

CYPIONKA: Als typische Fallen bei der Unterrichtsplanung sehe ich:

- Es wird nur ein Gegenstand, keine Fragestellung untersucht!
- Unpolitischer Sozialkundeunterricht!
- Das Thema ist nicht präzise benannt (Reduktion!)
- Der Sozialkundeunterricht „belehrt“ zu sehr (Kontroversitätsgebot!)
- Es werden zu viele didaktische Prinzipien zu oberflächlich aufgeführt!

Auf die Schwierigkeit, eine *problemorientierte Fragestellung* zu finden, habe ich bereits hingewiesen. Ich versuche diese im Seminar und bei der Vorbereitung von Unterrichtsbesuchen zu bearbeiten, indem wir überlegen, worin die zuzuordnenden Probleme bestehen, oder wir gemeinsam nach konkreten problemorientierten Formulierungen suchen und darüber diskutieren.

Ein weiteres Grundsatzproblem, das mit dem ersten in gewisser Weise zusammenhängt, ist die Frage, wie die *didaktische Eingrenzung eines Themas* gelingt. Als eine Übungsmöglichkeit machen wir ein „Themenformulierungstraining“. Anhand aktueller Karikaturen werden komplexe Themen erarbeitet und deren Umsetzung mit politikdidaktischen Prinzipien reduziert.

HORNBRUCH: Eine Herausforderung ist die „sinnstiftende“ Integration der drei Disziplinen in einem Schulfach, die an der Universität unabhängig von einander als Forschungsdisziplinen etabliert sind. Hinzu kommen Akzeptanzprobleme des Fachs „Politik/Wirtschaft“, die die Auszubildenden manchmal an Schulen erleben.

Eine besondere Schwierigkeit ist, dass sich gesellschaftliche Bedingungen und Problemlagen in einer sehr geringen Halbwertszeit verändern, so dass das Kriterium „Aktualität“ sicher nur durch „Lebenslanges Lernen“ erfüllt werden kann.

Neben allgemeinen „Planungsknoten“ wie oben beschrieben zeigen sich im Fach SW/PK/WI häufig Schwierigkeiten bei der Einbindung von Unterrichtsstunden in problemorientierte Unterrichtsvorhaben und beim systematischen Aufbau von politischer Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Auch die Identifizierung von lernwirksamen politikdidaktischen Angeboten an Schülerinnen und Schüler (Stichwort: Passung) sowie die diskursive Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Problemstellungen und ihre Evaluation (z.B. über Schülerfeedback) bereitet den Auszubildenden (aus oben genannten Gründen) zunächst Schwierigkeiten.

„Good-practice-Beispiele“, Selbstständiges Durchlaufen von Unterrichtsvorhaben und kooperative Planung von Unterrichtssequenzen sind meine Angebote, die ich zur Anreicherung der individuellen Vorerfahrungen einsetze und durch „Vorsatzbildung“ („Was nehme ich mir bis zu einem bestimmten Zeitpunkt konkret vor?“) und Praxisreflexion in das Fachseminar zurückhole. Aber wie kann ich die „Wirksamkeit“ auch nach der Ausbildung überprüfen? Hier bietet sich aus

8 Zum Beispiel: Sander, Wolfgang. 2007. Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.



meiner Sicht ein interessantes Forschungsvorhaben an, das ich zur Zeit nicht realisieren kann.

KALLENBACH: Mit Blick auf die Durchführung von Unterricht gibt es zwei zentrale Probleme:

1. Das wichtigere Problem ist die Schwierigkeit, Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung von Unterricht tatsächlich zu beteiligen.

2. Das zweite Problem besteht darin, die Übergänge von einer Unterrichtsphase in die nächste für die Schülerinnen und Schüler stimmig und plausibel zu gestalten, also einen roten Faden zu verfolgen, dies transparent werden zu lassen und nicht nur additiv verschiedene Aufgaben aneinanderzureihen. Zur Bearbeitung dieser Probleme ist die individuelle Beratung vor und nach den Unterrichtsbesuchen unendlich wichtig, weil man solche Fragen am besten bearbeiten kann, wenn sie am konkreten Fall und am eigenen Erleben anschaulich werden. Die Fachleiterin ihrerseits ist in diesen Situationen besonders darin gefordert, im Sinne einer erwachsenpädagogischen Haltung die Stunden so zu besprechen, dass die Reflexionskompetenz der Referendare gestärkt wird und er/sie aus der Besprechung für sich Gewinn ziehen kann und der/die Referendarin in ihrer Person unbeschädigt bleibt, damit das Referendariat nicht als unzulässige Zumutung oder sogar als blanker Horror erlebt wird.

Zur Entwicklung der Beratungskompetenz der AusbilderInnen haben wir an unserem Studienseminar entsprechende Angebote.

11. Wie bewerten Sie die Rolle der Zweiten Staatsexamensarbeit für die Professionalisierung ihrer Referendare?

CYPIONKA: Eine Zweite Staatsexamensarbeit kann zur Professionalisierung eines angehenden Lehrers einiges beitragen. Darin kann und soll ein Lehramtsanwärter unter Beweis stellen, dass er eine Unterrichtseinheit unter politikdidaktischen Grundsätzen planen, durchführen und reflektieren kann. Trotz des großen Arbeits- und Zeitdrucks gelingt es vielen Anwärtern, hervorragende Examensarbeiten zu konzipieren. Allerdings werden solche Arbeiten zu wenig öffentlich gewürdigt und dargestellt. Gelungene Beispiele sollten bundesweit z.B. in einer Datenbank zugänglich sein.

HORNBRUCH: Die Auszubildenden selbst empfinden die Schriftliche Hausarbeit zumeist als Zusatzbelastung, deren Sinn sie nicht wirklich nachvollziehen können. Das am meisten genannte Argument lautet: „Wir haben doch schon eine erste Staatsarbeit geschrieben, warum müssen wir das hier noch mal machen.“

Dennoch halte ich die schriftliche Hausarbeit (die in NRW nicht mehr Examens- oder Staatsarbeit heißt) für ein sinnvolles Reflexionsinstrument, in dem exemplarisch an einem Thema Theorie-Praxis-Bezüge erörtert werden. Die Hausarbeit als fachdidaktisches Reflexionsinstrument, das zur Konzeptentwicklung dienen soll, hat zudem in den meisten Fällen durch die Anbin-

dung an Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Ausbildungsschulen auch diese voran gebracht.

Der noch neue Kernlehrplan Politik/Wirtschaft erfordert ein neues schulinternes Curriculum, das die Kompetenzorientierung in den Blick nimmt. Hierzu sind einige Hausarbeiten mit Konzepten für bestimmte Jahrgangsstufen entstanden, die in den jeweiligen Fachkonferenzen diskutiert und verabschiedet worden sind.

Gleichzeitig kann eine Selbstprofessionalisierung durch freie Themenwahl erfolgen, da eigene Interessen/Stärken/Vorerfahrungen berücksichtigt werden können. Allerdings ist der Zeitpunkt der Abfassung unglücklich, da im dritten Ausbildungshalbjahr der Druck auf die Auszubildenden von allen Seiten zunimmt. Daher kann ich kritische Anmerkungen zur Abfassung der Hausarbeit nachvollziehen, obwohl ich das Instrument als solches aus den oben genannten Gründen sinnvoll finde.

KALLENBACH: In Hessen wurde die Form der Examensarbeit verändert. Sie ist vom Umfang her verkürzt worden und soll ein pädagogisches Problem zum Inhalt haben. In meinem Fach wurden bisher noch nicht viele Arbeiten geschrieben. Man kann seine „Schriftliche Arbeit“ in Anbindung an die fachlichen wie die pädagogischen Module verfassen. Ich bin vom Sinn dieser Staatsexamensarbeit nicht überzeugt, zumal die Referendare eigentlich keine Zeit haben, neben Unterricht und Korrekturen eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben.

Themenbeispiele für Examensarbeiten (im Fach)

- Förderung politischer Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse anhand des Themas Jugendkriminalität - Schwerpunkt: Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
- „Politik – wie (un)interessant!“ Die zielgerechte Motivierung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht des Faches Politik und Wirtschaft am Beispiel der Jahrgangsstufe 11. Erprobung bestimmter Unterrichts- und Arbeitsformen zur Steigerung der Schülermotivation auf Grundlage statistisch erfasster Schülerinteressen und -einstellungen
- Die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit im Fach Politik und Wirtschaft in der Klasse
- Ist die Methode des „Politischen Entscheidendenkens“ für die Entwicklung der politischen Urteilsfähigkeit geeignet?
- Inwiefern fördert eine vorhergehende Wertklärung die kriterienorientierte Argumentation in einer Debatte um die Stellung von Betriebsräten im GK SW in der Jahrgangsstufe 11?
- Stationenlernen zu Aspekten der Unternehmensgründung – Eine Untersuchung zur selbstständigen Erarbeitung sowie kontextbezogenen Anwendung von Fachbegriffen unternehmerischer Selbststän-

digkeit im Politik/Wirtschaft-Unterricht der Jahrgangsstufe 8

- Führt der Einsatz eines Planspiels zu „Politischen Regelungen zur Jugendgewalt“ zu Deutungs- und Ordnungswissen bezogen auf die drei Dimensionen des Politischen? Erprobt an einem Beispiel im Jahrgang 11 GK SW
- Ein neues Theater- und Veranstaltungshaus für Greiz?! Ein kommunalpolitisches Planspiel zur Analyse von Interaktionsprozessen im Grundkurs Sozialkunde der Jahrgangsstufe 11
- Sind Jugendliche mündige Konsumenten? (im Grundkurs Sozialkunde Jahrgangsstufe 11) Die Anwendung und kritische Prüfung von Methoden der empirischen Sozialforschung zur Erstellung von Themen bezogenen Generationenportraits.

12. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase und die weitere professionelle Entwicklung ihrer Referendare? (Berufsbiographie) Welche Unterstützung bekommen Junglehrer – welche würden Sie sich wünschen?

CYPIONKA: Da kaum Lehramtsanwärter nach dem Referendariat in Thüringen eingestellt werden, erlebe ich die Berufseingangsphase kaum. Zu den wenigen eingestellten Referendaren in Thüringen versuche ich den Kontakt zu halten und diese möglichst als Mentoren für nachfolgende Anwärter zu gewinnen.

Als Fachleiter versuche ich gemeinsam mit der DV-PB-Thüringen, der Professur für Politikdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und dem Thüringer Lehrerweiterbildungsinstitut (Thillm) das Fach zu stärken, beispielsweise durch Weiterbildungen, Politik-lehrerstammtische...

HORNBRUCH: Notwendig wäre aus meiner Sicht eine Berufseingangsphase, die kontinuierlich durch einen Coach betreut wird. In Ansätzen versuche ich das umzusetzen, scheitere allerdings regelmäßig an meinen zeitlichen Ressourcen. Zu vielen meiner „Ehemaligen“ habe ich per eMail-Kontakt und versuche Anregungen zu geben. Zudem bleibt der Zugang zum bscl-Server als wichtige Kommunikationsmöglichkeit erhalten und so wie ich es sehe, wird diese Möglichkeit auch genutzt. Allerdings ersetzt diese Kommunikationsplattform nicht „Präsenzphasen“, die es aus meiner Sicht unterstützend ebenfalls geben müsste. Durch einen Wechsel des Bundeslandes zum Antritt einer festen Stelle (in NRW nicht unüblich, da eine Verbeamtung nur bis zum 35. Lebensjahr erfolgt und die TVL-Besoldung nicht attraktiv ist) wird der Kontakt natürlich sehr erschwert. Andere Referendare hingegen werden Ausbildungslehrerinnen und -lehrer oder bleiben zumindest räumlich erreichbar.

Sinnvoll wären Berufseingangsphasen an Schulen, z.B. organisiert als Begleitung im ersten halben Jahr durch eine feste Vertrauensperson oder durch weniger

Stunden, in denen dann eine kollegiale Fallberatung stattfindet.

Außerdem geht es nicht nur um so genannte Junglehrerinnen und -lehrer, sondern auch erweitert um alle Kolleginnen und Kollegen im Fach SW/PK/WI, deren Fortbildungsmöglichkeiten für unser Fach in NRW faktisch nicht vorhanden sind, weil sich die Fortbildungsressourcen auf die so genannten Kernfächer konzentrieren. Außerdem könnten institutionalisierte Kontakte zwischen Schule und Seminar vertieft werden, um die Fachkulturen beider Institutionen in einen Diskurs zu bringen! Verschiedene Versuche dazu habe ich unternommen, scheitere dabei dann aber regelmäßig an meinen zeitlichen Ressourcen (Fachlehrer-studententage).

KALLENBACH: Ich verfolge diese Phase leider kaum. Die wenigen KollegInnen an meiner eigenen Schule, die ich ausgebildet habe, entwickeln sich sehr erfreulich. Engagiert, kompetent und motiviert.

13. Welche Veränderungen/Verbesserungen würden Sie sich in der Lehrerausbildung insgesamt wünschen? – Welche Erwartungen setzen Sie in das künftige Kernpraktikum?

CYPIONKA: In Thüringen wird gerade daran gearbeitet, ein Praxissemester einzurichten: Ein halbes Jahr lang gehen Studenten paarweise im Double an Schulen, beobachten, reflektieren, planen und halten Unterricht. Begleitet wird dieser Prozess durch das Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung (sowie die einzelnen Fachdidaktiken). Dieses Modell bietet Chancen, alle Lehrerkompetenzen auszubilden, gerade die auch sonst eher weniger im Mittelpunkt stehende Diagnose- und Evaluationskompetenz. Allerdings verkürzt sich dadurch das Referendariat um ein halbes Jahr. Und es wird schwierig werden, die große Zahl von Sozialkundefachlehramtsstudenten in dem geringen Stundenkorridor an Schulen unterzubringen. (Zum Praxissemester siehe <http://www.uni-jena.de/Praxissemester.html>)

HORNBRUCH: Die Lehrerausbildung in NRW wird sich wahrscheinlich in den nächsten Jahren grundlegend verändern, wenn nicht die nächste Landtagswahl (2010) wieder zu anderen politischen Verhältnissen und damit zu neuen Veränderungen oder zu einer Rückkehr in alte Verhältnisse führt. Deutlich begrüße ich die Ideen, in der Ausbildung Beratungs- und Coachingsituationen deutlicher zu berücksichtigen als bisher. Dazu sind allerdings die Rahmenbedingungen noch vollkommen unklar. Hintergrund: In NRW wird zur Zeit heftig um die Ausgestaltung der neuen Rahmenbedingungen gerungen und im Sommer soll es neue Informationen geben.

Das geplante „Praxissemester“, das im neuen Master-Studiengang in NRW eingeführt wird, sehe ich zur Zeit noch sehr zwiespältig, ebenso das „Assistenzpraktikum“. Das grundsätzliche Anliegen, praktische Ele-

mente des Lehrerberufs schon viel früher einzubinden, unterstütze ich, allerdings sind die mir bekannten bisherigen universitären Strukturen dafür nur bedingt geeignet, weil die Praktika nicht hinreichend begleitet und nicht in das Studium integriert werden bzw. keine Strukturen vorhanden sind, die eine gezielte und persönliche Begleitung möglich machen. Zudem werden auf die Schulen wiederum zusätzliche Aufgaben zukommen, die diese kaum noch meistern können.

Als Unterstützung für unsere Arbeit wäre eine Supervision für Fachleiterinnen und Fachleiter notwendig, ebenso institutionalisierte Formen der Fachleiterinnen- und Fachleiterkooperation sowie Kooperationsformen zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung.

Gleichzeitig müssten mehr Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden und nicht weniger, aus meiner Sicht behindert der Bedarfsdeckende Unterricht (BdU) enorm den Ausbildungsunterricht, außerdem fehlt die Möglichkeit, gezielt Coaching-Situationen anzubieten, die auch länger dauern können (beispielsweise eine Woche und länger).

KALLENBACH: In Hessen ist augenblicklich kein Kernpraktikum vorgesehen. Mit der Umstellung der Lehrerausbildung auf die Modularisierung in der zweiten Phase liegen zwei überaus anstrengende Jahre hinter uns. Man kann an dieser Umstrukturierung sehr gut studieren, wie schwierig solche Veränderungen sind. Ob sie von Erfolg gekrönt sind, können wir jetzt noch nicht sagen. Es gab viel Unzufriedenheit unter Ausbildern und Referendaren. Vor allem durch die künstliche Zerlegung des Unterrichtsprozesses in einzelne Module und die permanente Bewertungssituation vom Beginn der Ausbildung an ist es schwieriger geworden, eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre herzustellen. Offenheit und Vertrauen aber sind unbedingte Voraussetzung in der Lehrerbildung, weil naturgemäß auch die Persönlichkeit der Auszubildenden auf dem Prüfstand (!) steht. Denn neben der fachlichen Kompetenz kommt es in der Schule nicht unwesentlich auf die gute, wertschätzende Beziehung zwischen Lehrern und Schülern an. Die entsprechenden personalen Kompetenzen eines Lehrers/einer Lehrerin sind eine wichtige Voraussetzung, dass Lehren und Lernen, Erziehen und Beraten gelingt. Ich kann mir nicht vorstellen, wie die Universität diese in höchstem Maße individuelle Arbeit mit und an der Person leisten könnte. Außerdem braucht diese Arbeit den „Ernstfall des eigenverantworteten Unterrichts“ und die eigene Erfahrung des Beratenden mit dem Ernstfall Unterricht. Die Studienseminare sind in der ihnen eigenen

Konstruktion eine hervorragende Institution, die die Verbindung von Theorie und Praxis garantiert.

Von der Universität würde ich mir wünschen, dass sie die fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden verlässlich in der Weise entwickelt, wie Anselm Cypionka das so klar in seiner Antwort auf die Frage 4 unter dem Stichwort „Systematische Konzeption von Unterricht“ beschrieben hat.

Sehr viel verspräche ich mir im Übrigen von einer intensiven bewertungsfreien professionellen Begleitung der jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseingangsphase.

14. Welche Fragen möchten Sie noch beantworten? Was möchten Sie unseren Lesern noch sagen?

CYPIONKA: Es ist sehr bedauerlich, dass fast gar keine der – wie ich finde – gut ausgebildeten Lehrer in Thüringen eingestellt werden. Die allermeisten wandern in andere Bundesländer ab. Und das, obwohl absehbar ist, dass in einigen Jahren Lehrer in Thüringen gerade auch im Bereich der politischen Bildung dringend gebraucht werden. Für sehr gute Lehrer sollte dauernd ein Einstellungskorridor geschaffen werden.

HORNBRUCH: Alle Fragen dieses Interviews sind „Optimierungsfragen“. Allerdings sind wir als Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder in NRW inzwischen durch wahrscheinliche Veränderungen in eine defensive Situation geraten. Reflektiere ich also in diesem Interview letztlich, wie in NRW eine bessere Ausbildung unter demnächst wahrscheinlich schlechteren Bedingungen aussieht?

KALLENBACH: Die deutsche Schule muss besser werden und die Beteiligten haben sich durchaus bereits auf den Weg gemacht. Die Lehrerbildung soll und kann ihren Beitrag dazu leisten. In Hessen werden enorme Anstrengungen unternommen, die zum Teil durchaus lohnend sind. Ich befürchte nur, dass bei der Reform der Lehrerausbildung auch der Wunsch nach Kosteneinsparung und die Forderung der europäischen Angleichung eine nicht unwesentliche Rolle spielen. Und bei einer Neuordnung verfolgen natürlich die beteiligten Institutionen und die gesellschaftlichen und politischen Akteure auch ihre jeweils eigenen Interessen.

Mit einer Veränderung ohne den intelligenten Einsatz entsprechender Ressourcen (Manpower, Zeit und Geld) und ohne die Wahrnehmung dessen, was sich bei aller Kritik bewährt hat, wird die Qualität nicht grundlegend verbessert werden können. Ich blicke momentan eher skeptisch in die Zukunft.

Moderation: Tilman Grammes



Tabelle: Referendariat in ausgewählten deutschen Bundesländern

	Hessen	NRW	Thüringen
Terminologie			
Name des Schulfachs am Gymnasium und an anderen Sekundarschulen	Politik und Wirtschaft	- Gymnasium Sek. I: <i>Politik/Wirtschaft</i> - Gesamtschule Sek. I: <i>Gesellschaftslehre</i> (Erkunde, Geschichte, Politik) und <i>Arbeitslehre/Wirtschaft</i> - Gymnasium und Gesamtschule Sek. II: <i>Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft</i>	Sozialkunde
Fachseminar	Fachmodul Politik und Wirtschaft - Modul 2; Modul 6/7; Modul 11/12; Modul 15	Sozialwissenschaften	Sozialkunde
Allgemeines Seminar	Es gibt jetzt einzelne verpflichtende Allgemeinpädagogische Module: "Erziehen, Beraten, Betreuen (EBB)", "Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen (DFB)", "Microteaching", "Medien und Methoden (MuM)", "Schule mitgestalten und entwickeln".	Hauptseminar	Allgemeines Seminar
Referendar	LiV = Lehrkraft im Vorbereitungsdienst	Studienreferendar/ Studienreferendarin	Lehramtsanwärter
Fachleiter	Allgemeinpädagogische FachleiterIn und FachdidaktikerIn (manche AusbilderInnen machen beides)	Seminarausbilderin/ Seminarbilder (in der Umgangssprache: Fachseminarleiterin/ Fachseminarleiter und Hauptseminarleiterin/ Hauptseminarleiter)	Fachleiter
Mentor/Anleiter in der Schule	Mentor / Mentorin ist nicht immer vorhanden. Ansonsten gibt an der Schule den/die „BBP-Betreuer / BBP-Betreuerin“ (Modul BBP - Beraten, Betreuen, Portfolio)	- Ausbildungslehrerin/ Ausbildungslehrer (Unterricht unter Anleitung) - Ausbildungsorganisatorin/ Ausbildungsorganisator (koordiniert die Ausbildung der Studienref. an der Ausbildungsschule)	Mentor
Organisation			
Dauer des Referendariats	2 Jahre	Jetzt: 2 Jahre Ab 2011: 1 1/2 Jahre Für danach geplant: 1 Jahr (neues LABG in NRW, Mai 2009)	2 Jahre; alle Studierenden, die im Wintersemester 2007/2008 ihr Lehramtsstudium nach dem Jenaer Modell aufgenommen haben, werden nach dem 4. bzw. 5. Semester durch ein halbjähriges Praxissemester in die „Schulwirklichkeit“ eingeführt. Für diese Studenten wird sich das Referendariat auf eineinhalb Jahre verkürzen.
Modularisierung	Ja	Nein	Teilmodularisiert

Link zu den Ausbildungsplänen	http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=f12649cb02f5d2c3a1e070652d37b0f0	http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/ausbildung/fachseminare/arbeitsplaene/arbeitsplan-sowi.pdf	http://www.sss.g.th.schule.de/html/sozialkunde.htm
Kernpraktikum in der MA-Phase	Nein	Ja (ab 2011 bzw. 2015)	Praxissemester ab Wintersemester 2009/2010 (http://www.uni-jena.de/Praxissemester.html)

Fachseminar

Anzahl der Fachseminare im Bundesland	10	25 Standorte (verteilt auf 5 Regierungsbezirke in NRW)	2 für das Gymnasium, 2 für die Regelschule, eines für die Berufsschule.
Gruppengröße	Es kommen 6 -12 ReferendarInnen pro Semester, d.h., bei 4 Semestern sind es am Seminar durchschnittlich 30-40 ReferendarInnen. Wir haben an unserem Studienseminar mit momentan insgesamt 240 ReferendarInnen einen Fachleiter und eine Fachleiterin für das Fach Politik und Wirtschaft	Wegen halbjährlicher Einstellung: Insgesamt 15-20 (d.h. vier verschiedene Jahrgänge in einer Gruppe möglich), eigenes Seminar aktuell (ein Einstellungs-termin): 7	2-6
Anzahl/Rhythmus der Sitzungen	halbjährlich in Hauptsemester 1 und 2 jeweils 5-6 einzelne Termine à 2,5 Stunden und ein Fachtag à 7 Stunden Im Einführungs- und im Prüfungssemester 3 Sitzungen à 3 Stunden	3 x im Monat, 2 Zeitstunden	Unregelmäßig: reine Modultage, reine Fachseminartage, an denen jedes Fach ein Seminar abhält und Tage mit Fachseminar 1 oder 2 und einem allgemeinen Seminar
Bedarfsdeckender Unterricht, Umfang	Ja, 12 Stunden jeweils in beiden Hauptsemestern, im Prüfungssemester 6 Stunden	Ja, Umfang: für ein Jahr 9 Stunden pro Woche, alternativ: ein Jahr 7 Stunden, im letzten Halbjahr 4 Stunden (Verpflichtung insgesamt in zwei Jahren: 18 Stunden, daran soll sich auch nach der Verkürzung auf 1,5 bzw. 1 Jahr nichts ändern).	6-8 Stunden bedarfsdeckender Unterricht kann festgelegt werden.
Lehrproben/ Unterrichtsbesuche im Fach	Pro Halbmodul ein UB, pro Modul zwei UB, d.h. insgesamt 6 Unterrichtsbesuche während des gesamten Referendariats im Fach Politik und Wirtschaft. Dazu kommen 5-6 Unterrichtsbesuche im zweiten Fach. In den "Allgemeinpädagogischen Modulen" fallen 4-5 weitere Unterrichtsbesuche an, die allerdings auch mit den fachdidaktischen Unterrichtsbesuchen zusammengelegt werden können.	- 5 Lehrproben pro Fach (+ 3 Besuche im Hauptseminar, erfolgt in der Regel gemeinsam mit der Fachseminarleiterin/ dem Fachleiter) - benotet: keine, benotet wird die Gesamtentwicklung bezogen auf die Entwicklung im Sinne der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in NRW, vgl. http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/service/download-s2/rahmenvorgabe.pdf	2 Benotete Lehrproben und ca. 5 Unterrichtsbesuche



Kombination SoWi/Geschichte zulässig?	Ja	Ja	Ja
---------------------------------------	----	----	----

Zweites Staatsexamen

Zweite

Staatsarbeit

Offizielle Bezeichnung	Schriftliche Arbeit	Hausarbeit	Hausarbeit
Anfertigungszeitraum	Im 3. Semester 3 Monate (parallel zum Unterricht)	3 Monate	3 Monate
Umfang	30 Seiten + 10 Seiten Anhang	Seitenzahlbegrenzung auf 30 Seiten (ohne Anhang)	Nicht genau festgelegt!
Gewichtung in der Gesamtnote	ein Zehntel	ein Zehntel	ein Zehntel
Öffentlich zugänglich	Ja, wenn sie mindestens mit Gut bewertet ist.	Nein	Nein
Prüfungslehrproben im Fach	Ja, pro Fach eine Lehrprobe (je ein Zehntel der Gesamtnote)	Ja, pro Fach eine Unterrichtspraktische Prüfung (je ein Zehntel der Gesamtnote)	Pro Fach eine unterrichtspraktische Prüfung
Mündliche Prüfung im Fach/Fachdidaktik	Ja, im Rahmen einer Präsentation mit Kolloquium auf der Grundlage eines am Prüfungstag erhaltenen Fallbeispiels, das auf der Grundlage von 10 Praxisschwerpunkten aus allen Modulen, die der/die ReferendarIn eingebracht hat, aufbaut. Gewichtung für die Gesamtnote insgesamt ein Zehntel der Gesamtnote.	Ja, aber keine isolierte Fachprüfung, sondern ein Kolloquium von insgesamt einer Stunde Dauer, bezogen auf 10 allgemeine Themen, die das Studienseminar festlegt, (zwei Zehntel der Gesamtnote)	Als Einzelprüfung (Dauer eine halbe Stunde) oder als Integrierte Mündliche Prüfung mit beiden Fächern und dem allgemeinen Seminar (Dauer: 90 Minuten)

Link zum Fachseminar	http://www.studienseminar-ffm.de/modules/dok/item.php?itemid=35	http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/ausbildung/fachseminare/sozialwiss.htm	http://www.sss.g.th.schule.de/html/sozialkunde.htm
-----------------------------	---	---	---

Abkürzungsverzeichnis

AfL	Amt für Lehrerbildung
BAK	Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. http://www.bak-online.de/
Bscl-Server	Basic Support for Collaborative Learning - Server
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. http://www.dvpb.de/
GL/AL	Gesellschaftslehre/Arbeitslehre
LiV	Lehrkraft im Vorbereitungsdienst
SW/PK/WI	Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft)/ Politik/ Wirtschaft
Thillm	Thüringisches Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien http://www.thillm.de/
TVL-Besoldung	Besoldung nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder



Matthias Busch

Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte

Abstract

Die Bereichsrezension wendet sich aktuellen sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken zu und untersucht kriteriengeleitet, inwiefern diese die Erkenntnisse und Forderungen der empirischen Bildungsforschung, der Lehr-Lernforschung und der Fachdidaktik aufgreifen und umsetzen. Es zeichnen sich in den Planungsdidaktiken vier unterschiedliche Ansätze ab, die erstens in Tradition zur fachsystematischen Inhalts- und Methodenplanung Walter Gagels stehen, zweitens Unterrichtsplanung handlungssystematisch anhand „selbstläufiger Lernwege“ entwickeln wollen, sich drittens werkorientiert konkreten Guten-Praxis-Beispielen zuwenden und viertens Unterrichtsplanung individualisieren und in die Hände der Lernenden legen. Gemeinsam ist den Ansätzen ein – entgegen den eigenen Ansprüchen – fehlender oder nicht ausreichend begründeter empirischer Nachweis der eigenen Planungsaussagen. Notwendig erscheint deshalb eine an berufsbiographischen Professionalisierungsprozessen und dem realen Planungsverhalten von Lehrkräften orientierte qualitative Planungsforschung.

The review turns current lesson planning concepts of social science education and it examines criterion-oriented, if they extent the current results and demands of empirical education research, learn research and social sciences education. Four different paradigms appear: the first stays in tradition to the planning concept of Walter Gagel, the second tries to develop curricula, the third concentrates on good-practice examples and the fourth individualizes lesson planning and gives it into the responsibility of learners. Against their own requirements all schools neglect an empirical proof of their own planning statements. A qualitative planning research – oriented on biographic professionalization and real planning behavior of teachers – seems necessary.

Inhalt

1. „Bei der Vorbereitung bedenke der Lehrer...“ – zur aktuellen Bedeutung eines traditionellen Hauptgeschäfts der Fachdidaktik
2. Planungsdidaktiken in aktuellen Publikationen der politischen Bildung
3. Planungsdidaktiken in ausgewählten Publikationen der ökonomischen Bildung
4. Fazit: „Die Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steckt in den Anfängen“
5. Literatur

Keywords

Unterrichtsplanung, Planungsdidaktik, empirische Unterrichtsforschung, Unterrichtsvorbereitung

1. „Bei der Vorbereitung bedenke der Lehrer...“¹ – zur aktuellen Bedeutung eines traditionellen Hauptgeschäfts der Fachdidaktik

Klagen über Schwierigkeiten, sozialwissenschaftlichen Unterricht zu planen, sind so alt wie das Fach. Die Ursache für die „unbefriedigende“ „praktische Gestaltung und Durchführung dieses Unterrichtsgebietes“, so der Berufsschul-Fachvorsteher Kettering (Kettering 1930, 428), wird stellenweise in „einem oft unbekümmerten pädagogischen Dilettantismus“ (ebd.) gesehen. „Gar mancher“ Lehrer messe der Unterrichtsvorbereitung „wenig Zweck“ bei oder sei der Meinung, „daß er gänzlich

unvorbereitet den besten Unterricht geben könnte“ (ebd.), da „in dem freien Unterrichtsgespräch die Wahrscheinlichkeit liegt, auf ganz andere Gebiete zu geraten, als ursprünglich vorgesehen waren“ (ebd.). Da der Unterricht „sehr hohe Anforderungen in bezug auf eine großangelegte Vorbereitung von langer Hand auf weite Sicht an den Lehrer stellt“ (ebd.), stelle sich die Frage, „(w)ie (..) sich die Vorbereitung des Lehrers für methodische Behandlungen eines bürgerkundlichen Stoffes“ gestalten lässt (ebd. 431).

Planungsdidaktiken sind ein Teilbereich der Fachdidaktik, der sich mit dieser Frage der *Methodologie des Planungsvorgangs* – der Art des Vorgehens (modus procedendi), nicht dem Gegenstand, dem „Wie“ und nicht dem „Was“ der Planung – zuwendet, um als handlungswissenschaftliche Theorie aus „einer reflektierenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Unterrichtswirklichkeit (..) zu differenzierten und möglichst allgemeingültigen Aussagen“ (Wiater 2006, 683) zu gelangen. Um eine entsprechende *Planungskompetenz* zu fördern, die sich in einem komplexen berufsbiographischen Prozess aus theoretischen Erkenntnissen, praktischen Erfahrungen, Handlungsrouninen, persönlichen Fähigkeiten, Reflexionen und professionellen Grundeinstellungen entwickelt (vgl. Sandfuchs 2006, 687), werden fachspezifische Hinweise gegeben zu

- *Analyse und Auswahl des Sachgegenstandes,*
- *Lernbedingungen,*
- *Lehr- und Lernzielen,*
- *Unterrichtsmedien,*

1 Kettering 1930, 432.



- *Artikulationsschemata* und *methodischer Gestaltung* des Unterrichts,
- Fragen der unterrichtlichen *Interaktion und Kommunikation* (vgl. Sandfuchs 2006, 688).

In den bundesdeutschen Planungsdidaktiken² sind seit den 1960er Jahren zwei didaktische Konzeptionen dominierend gewesen:

- erstens die bildungstheoretische Didaktik von *Klafki* (Erstausgabe 1958), der Unterricht von der Legitimation der Bildungsinhalte her entwickelt (Primat der Inhaltsplanung) und
- zweitens die Lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik oder das „Berliner Modell“ von *Heimann/Otto/Schulz* (1965), die als „formale Konstanten“ des Unterrichts die zwei Bedingungsfaktoren anthropologisch-psychologische und sozio-kulturelle Voraussetzungen sowie die in Interdependenz stehenden Entscheidungsfaktoren Ziele, Inhalte, Methoden und Medien bestimmen.

Entwickelte Heimann sein Modell anfänglich im Rahmen des einsemestrigen „Didaktikums“ (dem heutigen „Kernpraktikum“ vergleichbar) an der Pädagogischen Hochschule Berlin noch empirisch als Instrument der Unterrichtsanalyse, wurden beide Konzepte langfristig für die Unterrichtsplanung als präskriptive Anforderungen rezipiert. In dieser Weise prägten beide Modelle auch die fachdidaktischen Planungskonzepte. Für den Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern war hier vor allem *Walter Gagels* Inhalts- und Methodenplanung bestimmend, die er in einer ersten Fassung 1967 vorlegte und in mehreren Auflagen ausarbeitete (vgl. *Gagel* 1967a, 1983, 1986, 2000). Ihr „Kern“ bildet die Zielklärung mit *Thematisierung, Begründung, Strukturierung* und der *Bestimmung des Implikationszusammenhangs* (*Gagel* 1986).

Als dritte Konzeption bestimmte die aus den USA adaptierte Curriculum-Methodologie die 1970er Jahre mit dem Versuch, alle Lernziele, Inhalte und Prozesse in einem Gesamtkonzept von Unterricht präzise zu benennen (vgl. *Robinson* 1972; *George* 1972) und für die sozialwissenschaftliche Bildung teilweise aufwendig erprobte Unterrichtsmodelle zu entwickeln (vgl. *Holtmann* 1972, *Wulf* 1973). Ihr Scheitern an den überzogenen Ansprüchen könnte mit dazu beigetragen haben, dass die Unterrichtsplanung in den darauffolgenden Dekaden an Bedeutung in der fachdidaktischen Diskussion verlor.

Aktuell gilt die Innovationskraft der allgemeindidaktischen Konzeptionen als „erlahmt“ (vgl. *Reusser* 2008, 220). Stagnation und fehlende Theorieentwicklung werden konstatiert. Lehr-Lernprozessfragen

würden „entweder normativ behandelt³, ignoriert oder – in begrifflich-theoretischer Abwertung – der praxis- und beispielorientierten Prinzipien- und ‚Hinterstufenliteratur‘ überlassen“ (*Reusser* 2008, 220f.).⁴ „Allenfalls als ein ‚didaktisches Gewissen‘, das eine Idealkonstruktion von Unterricht, eine regulative Idee gut geplanten Unterrichts in angehenden Lehrern verankern will oder soll, werden die Theoriemodelle akzeptiert.“ (*Wiater* 2006, 683, zur Relevanz der sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken bei Lehrkräften vgl. *Breit/Harms* 1990)

Die Klagen über den „unbefriedigende(n)“ Fachunterricht (*Ketting* 1930, 428) sind indes nicht verstummt. Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und der psychologischen Lehr-Lernforschung weisen Grenzen des „traditionellen“ Unterrichts auf und stellen seine Planbarkeit infrage (vgl. bereits *Glöckel* 1977, 13). Für einen lernwirksamen Unterricht wird die Gestaltung individualisierter, handlungsorientierter, konstruktivistischer Lehr-Lernprozesse mit entsprechenden Aufgaben- und Lernkulturen auf empirischer Basis gefordert (vgl. u.a. *Helme* 2005; *Klieme/Rakoczy* 2008, *Kiper* 2008, *Meyer* 2008).

Auch für den Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern konstatierte die mit der „empirischen Wende“ seit Mitte der 1990er Jahre einsetzende qualitative Unterrichtsforschung fachliche Mängel, die sie unter anderem am Befund eines „unpolitischen Politikunterrichts“ festmachte (vgl. *Massing/Weißen* 1995; *Grammes* 1998; *Henkenborg/Kuhn* 1998). Im Zuge der Schulleistungsstudien wurden auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern Kompetenzen und Bildungsstandards eingeführt (vgl. *GPJE* 2004, *DEGÖB* 2004, 2009) und das Augenmerk auf individuelle Bildungsgänge gelegt. Ausbilder der zweiten Phase weisen auf Schwierigkeiten angehender Lehrkräfte hin, beispielsweise fachdidaktische Perspektiven zu entwickeln, Lernende an der Planung zu beteiligen oder die drei Disziplinen des Faches sinnstiftend zu integrieren (vgl. *Cypionka/Hornbruch/Kallenbach* 2009, in diesem Heft).

Zu fragen ist, ob und wie die Fachdidaktik die vielseitigen Erkenntnisse und Forderungen in aktuellen Planungstheorien aufgegriffen hat. Hierzu werden in einer Bereichsrezension Planungsdidaktiken untersucht, die in den letzten sechs Jahren in Handbüchern,

2 Zur Planungsdidaktik in der DDR als Versuch zentraler Steuerung des Unterrichts vgl. *Grammes/Schluss/Vogler* 2006, S. 154ff. und 161ff.

3 Zur Kritik an der normativen Didaktik vergleiche deren Dekonstruktion bei *Blankertz* (1969) und im einschlägigen „Feuerwehrbeispiel“, das *Lenzen* (1980) darstellt (zur Anwendung normativer Planungsdidaktiken in der Unterrichtspraxis siehe auch: *Lenzen* 1979).

4 Inwieweit der Befund zutreffend ist, müsste anhand aktueller allgemeindidaktischer Einführungen in die Unterrichtsplanung, die an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden können, untersucht werden, siehe unter anderem *Peterßen* 2006, *Becker* 2007, *Esslinger-Hinz* u.a. 2007, *Plöger* 2008, *Meyer* 2009; im englischen Sprachraum *Butt* 2006, *Ryan/Serdyukov* 2008, *Haynes* 2007, *Helterbran/Jalongo/Rieg* 2007, *Walker* 2008.

Fachdidaktiken und Kompendien der politischen und ökonomischen Bildung veröffentlicht wurden.⁵ Die Analyse orientiert sich dabei an Kriterien, die sich aus den aktuellen Forderungen der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung speisen:

- (a) *Verständnis von Unterrichtsplanung*: Von welchem Planungsbegriff gehen die Autoren aus? Wird Planung als linearer, zirkulärer oder iterativer Prozess verstanden? Wird sie als „Geheimnis“ (Witzenbacher 1994, 11), „Handwerk“, „Routine“ oder „Kunst“ betrachtet? Welche der Ebenen von Prozess-, Umriss-, Perspektiv- und Schulzeitplanung nehmen die Planungstheorien in den Blick (Wolfgang Schulz, vgl. Geißler 1995, 640f.)? Beziehen sich die Planungsdidaktiken verkürzt auf die präzeptive Planung vor dem Unterricht oder werden auch das (Planungs-)Handeln während und nach dem Unterricht – Diagnostik, pädagogischer Takt, „situative Unterrichtsplanung“ (Mühlhausen 1994) – konzeptionell berücksichtigt?
- (b) *Methodologischer Status der Planungsdidaktik*: Das Kriterium fragt nach dem Stellenwert der „empirischen Wende“ in der normativen Planungstradition. Inwieweit trifft die Kritik an den Lernziel- und Bildungstheoretikern, die Unterrichtsplanungskonzepte seien „präskriptiv“ und „nicht oder jedenfalls nicht ausreichend durch empirische Forschung abgesichert“ (Sacher u.a. 1992, 1; ebenso bereits Fina 1973, 107), noch auf die aktuellen Planungsdidaktiken zu?⁶ In welchem Verhältnis stehen normative Planungsaussagen und deren empirische Begründung? Welchen Stellenwert besitzen Unterrichtsbeispiele? Sind sie illustrative Ergänzung oder Ausgangspunkt für die Theoriebildung?
- (c) *Stellenwert der Kompetenzorientierung*: Das Kriterium zielt auf die Konsequenzen, die sich aus der Forderung eines kompetenzorientierten Unterrichts für die Unterrichtsplanung ergeben. Es besteht weitgehend Einigkeit darin, dass ein kompetenzorientierter Unterricht „sich auch in Revision Didaktischer Modelle zeigen müsse“ (Lange, 2005, 7). Wie werden neben einer neuen Aufgabenkultur beispielsweise distale (langfristige) und proximale (nahegelegene) Kompetenzen sinnvoll in der Zeit aufeinander bezogen (vgl. Lange 2005)? Wie wandeln sich Ziel-, In-

halts- und Methodenplanung durch Kompetenzen und Bildungsstandards? Welche Bedeutung gewinnen individuelle Bildungsgänge in der Unterrichtsplanung? Wird die Kompetenzorientierung „zum phänomenologisch-diagnostischen Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung“ (Meyer 2008, 122)?

- (d) *Einfluss der Lernerperspektive auf die Unterrichtsplanung*: Die Erkenntnisse der empirischen Lern- und fachdidaktischen Unterrichtsforschung haben die Wahrnehmung der individuellen Lernvoraussetzungen und Alltagsvorstellungen für den Lernprozess – erneut – geschärft (vgl. Schelle 1995). Da Lernen als selbstregulierter, aktiver Konstruktionsprozess begriffen wird, wäre „auf Grund des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes“ eine „zunehmende Lernerorientierung“ zu erwarten (Albisser/Baer 2009, 101). Inwieweit berücksichtigen fachspezifische Planungskonzepte mit entsprechenden Diagnoseinstrumenten und Modellen die Alltagsvorstellungen und Lernerdidaktiken der Schülerinnen und Schüler? Wie werden die „Schülerpläne“ (Mühlhausen 1989) und die Heterogenität der Lerngruppe (siehe Kiper 2008) in der Lehrerplanung berücksichtigt?
- (e) *Akteure der Unterrichtsplanung*: Auch unter politikdidaktischen Aspekten interessant ist, wer in den Planungsdidaktiken den Unterricht plant. Ist es die einzelne Lehrkraft, die zuhause *ihren* Unterricht vorbereitet? Partizipieren die Lernenden an der Planung (vgl. u.a. Boettcher 1976, Mühlhausen 1986), indem sie mit der Lehrkraft gemeinsam oder allein Unterrichtsvorhaben planen? Findet Unterrichtsplanung mit anderen Kollegen beispielsweise in professionellen Praxisgemeinschaften oder im Konzept der „Lesson Study“ statt (Lewis 2004, siehe auch Helterbran/Jalongo/Rieg 2009), wie es in der aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklung empfohlen wird (vgl. Horster 2009)?
- (f) *Varianz von Unterrichtsformen*: Offene Lernarrangements und handlungsorientierte Bauformen gelten als Voraussetzung für einen lernwirksamen Unterricht neben dem „traditionellen“ Lehrgangunterricht, ohne dass bisher empirische Befunde Aufschluss darüber geben können, wie ein solches „Mischwald“-Modell (Hilbert Meyer) lernproduktiv ausgestaltet sein könnte (vgl. Meyer/Meyer 2008). Entwickeln die Planungsdidaktiken für die offenen Unterrichtsformen eine veränderte Planungstheorie (siehe Kiper 2008)? In welchem Verhältnis stehen angesichts des veränderten Unterrichtsbildes Lehrgang, offene Unterrichtsformen und individualisiertes Lernen in den Planungsdidaktiken?
- (g) *Berücksichtigung des integrativen Fachcharakters*: Das Fach Sozialwissenschaften integriert je nach Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern und Schulformen mit Politik, Ökonomie und Soziologie – aber auch Recht, Geschichte oder Geographie – unterschiedliche Teilbereiche. Lehrkräfte stehen vor

5 Die im Folgenden rezensierten Publikationen gehen weitgehend auf den Unterricht in den Sekundarstufen ein. Für Planungskonzepte speziell zum interdisziplinären Sachunterricht in der Grundschule siehe: Kahlert 2005, Kaiser/Pech 2006, Schneider 2007, Kaiser 2008.

6 Explorative Untersuchungen zum Planungsverhalten von Lehrenden liegen für unterschiedliche Fächer (siehe u.a. Mischke u.a. 1983, Wengert 1989, Sacher u.a. 1992, Sacher /Georgii/Schwindt 1994, Seel 1996, Haas 1998, Jonas-Ahrend/Wilbers 2008) und begrenzt auch für die sozialwissenschaftlichen Fächer vor (Holzmann 1978, z.T. Hoffmann 1987, Poschardt 1979, Grammes 1993a, Grammes 1993b, auch Heymann/Wiemers 2007).

der Herausforderung, in ihrem Unterricht die unterschiedlichen Fachmethodiken und -traditionen zu repräsentieren. Fachspezifische Planungsdidaktiken können daher auch darauf untersucht werden, inwieweit sie den Integrationscharakter des Faches und seine Teilbereiche konzeptionell berücksichtigen. Wird das Fach in seinen Planungskonzepten auf einen „Kern“, beispielsweise „Politik“, reduziert oder werden sinnvolle Verbindungen und Perspektiven zwischen den Teilbereichen aufgezeigt?

Sucht man nach geeigneten sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken, zeigt sich bereits, dass die Planungsmodelle zumeist der politischen oder ökonomischen Bildung verpflichtet sind. Wechselseitige Integration, die beispielsweise „Wirtschaft als Bestandteil der politischen Bildung“ (Detjen 2007, 289) begreift, oder eine Ausblendung der anderen Teildisziplin prägen das Bild⁷ (siehe unten). Aus diesem Grund wird die Aufteilung der rezensierten Publikationen in Planungsdidaktiken der politischen und ökonomischen Bildung – eine Planungsdidaktik speziell der soziologischen Bildung lässt sich aktuell noch nicht erkennen – im Folgenden zunächst beibehalten.

2. Planungsdidaktiken in aktuellen Publikationen der politischen Bildung

Detjen, Joachim. 2007. *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.

Joachim Detjen, Professor für Politikwissenschaft und Politische Bildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, erläutert die Prinzipien zur Unterrichtsplanung im vorletzten Kapitel seiner knapp 500 Seiten umfassenden „Synthese“ (XIII) zur Geschichte und Gegenwart der Politischen Bildung auf sieben Seiten – erstaunlich knapp angesichts seiner Einschätzung, Unterrichtsplanung als kriteriengeleitete „gedankliche Tätigkeit, die antizipiert, was später im Unterricht realisiert werden soll“ (398), gehöre zu „den zentralen didaktischen Aufgaben eines jeden Lehrers“ (ebd.). Die Ausführungen sollen vor allem den „Praktikern der politischen Bildung (...) Hinweise für die Unterrichtsplanung“ geben (XIII). Unterrichtsplanung könne dem Lehrer nicht abgenommen werden, da das Selbstverständnis der politischen Bildung, jungen Menschen das selbstständige politische Denken und Handeln zu vermitteln, es verbiete, als Lehrer „in geistiger Abhängigkeit von Vordenkern“ (ebd.) zu verharren. „Wenn die Studierenden von heute als zukünftige Lehrer mehr sein wollen als nur Handwerker, die Rezepte anwenden“ (XIII), sollten sie sich darüber hinaus mit Fragen der Politikdidaktik als Wissenschaft

und Leitdisziplin der politischen Bildung beschäftigen, die im Schlusskapitel behandelt werden.

Detjen misst von den vier Planungsebenen nach Wolfgang Schulz der Umrissplanung die größte Bedeutung zu, da „ihr Konkretisierungs- und Verbindlichkeitsgrad noch so allgemein (seien), dass der Unterrichtsvollzug flexibel gestaltet werden kann“, „ein Mitsteuern durch die Lernenden verträglich“ und „genügend Zeit zum systematischen Bedenken aller Strukturmomente des Unterrichts“ verbleibe (401). Das „Mitsteuern“ der Lernenden, das Detjen an anderer Stelle durchaus fachdidaktisch begründet (vgl. 336), wird hier allerdings weder fachdidaktisch qualifiziert noch im weiteren Planungskonzept spezifiziert. Es bleibt ein „blindes Motiv“ (Sibylle Reinhardt, s.u.).

Bei den Planungsprinzipien greift Detjen auf das Modell der lehrtheoretischen Didaktik und – ohne die Spannung aufzulösen oder zu begründen – auf das bildungstheoretische Primat der Inhaltsplanung zurück und übernimmt das Planungsschema von Gagel mit den drei „Teilschritten“ der Inhaltsplanung:

- *Thematisierung* einschließlich der *Zielformulierung* als „vielleicht wichtigste Planungsaufgabe“,
- *Begründung* des Themas unter Berücksichtigung der Kriterien *Betroffenheit* und *Bedeutsamkeit* und
- *Strukturierung* des Gegenstandes beispielsweise unter Herausarbeitung des Problemhaltigen, der Konflikthaftigkeit und der institutionellen Verfasstheit der Politik (401f.);

sowie bei der anschließenden *Methodenplanung* die Klärung

- der *Zugangsweise* mit Medien und Arbeitsmitteln,
- der *Arbeitsweise* mit Methoden, Handlungs- und Sozialformen und
- der *Verlaufsplanung* zur Strukturierung eines „zielorientierten und sachlogisch gestuften Lernprozess(es)“ (403).

Die einzelnen Planungsschritte werden fachdidaktisch nicht erläutert oder durch Planungsbeispiele veranschaulicht. Die Ausführungen bleiben damit leerformelhaft und für die Unterrichtspraxis wenig aufschlussreich, da es gerade nicht „ohne weiteres einleuchtend (ist), dass jeweils eigene Ablauflogiken das Informieren über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte, das Analysieren und Beurteilen von Politik, das Untersuchen politisch-gesellschaftlicher Phänomene, das gemeinsame Herstellen von Produkten mit Bezug zur Politik und Gesellschaft sowie das simulative Nachspielen von Alltagssituationen und politischen Entscheidungsprozessen bestimmen“ (403). Die Möglichkeit wird verschenkt, auf vorangegangene Kapitel oder eigene Unterrichtsplanungen zu verweisen.

Die Feststellung, „das anvisierte Unterrichtsergebnis sollte einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden leisten“ (401), kann kaum als ernsthafte Anleitung zur Planung eines kompetenzorientierten

⁷ Bemerkenswerterweise nennt der Artikel zur Unterrichtsplanung im *Wörterbuch Ökonomische Bildung* als einzige Literaturempfehlung die Politik-Didaktik von Sibylle Reinhardt (2005) (vgl. Weber 2008).



Fachunterrichts gewertet werden. Aktuelle empirische Forschungsergebnisse der Schulleistungsstudien – wahrgenommen als äußerer „Druck“ (400), der auf Unterricht einwirkt – dienen Detjen zwar als Exempel für soziokulturelle Voraussetzungen, werden jedoch nicht konstruktiv in das Planungskonzept einbezogen. Eine fundierte Planungsdidaktik in der angekündigten „umfassenden (...) Darstellung“ (XIII) bleibt der Autor damit schuldig.

Anders als Detjen strebt *Sibylle Reinhardt*, emeritierte Professorin für die Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, keine geschlossene Planungsdidaktik an, sondern entwickelt aus ihren eigenen Unterrichtserfahrungen „Kommentare, Anregungen und Tipps und Tricks“ (211) zur Unterrichtsplanung auf 23 Seiten im Schlusskapitel ihrer Politikdidaktik:

Reinhardt, Sibylle. 2005. Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wurden zuvor fachdidaktische Prinzipien und Verfahren mit zahlreichen Beispielen erläutert, thematisiert sie abschließend vier ausgewählte Aspekte der Unterrichtsplanung:

- den Stellenwert normativer Richtlinien für die Ziel- und Inhaltsplanung,
- die Rolle der fachwissenschaftlichen Fortbildung des Lehrers,
- die Bedeutung der Lernbedingungsanalyse für die Unterrichtsgestaltung und
- unter dem Begriff „Berufswissen“: Fragen der Inszenierung und Materialauswahl.

Planung ist für die Autorin ein zirkulärer, „andauernder Prozess, in dem Einfälle, Intuitionen, Recherchen, Diskussionen, Lektüren und Entscheidungen sich abwechseln“ (211). Die lineare Verschriftlichung biete hierbei „eine Checkliste (...), die dem Hin- und Herdenken ein sicherndes Gerüst“ (212) gebe. Gelingen es schließlich, einen in sich stimmigen Plan zu verfassen, stelle dieser „ein kleines Kunstwerk“ (228) dar. Unterrichtsplanungen hält Reinhardt für „das Kapital des Lehrers“ (223). Durch ihre ständige Verbesserung aufgrund von Unterrichtserfahrungen erhalte er allmählich einen „Schatz an schnell verfügbaren Vorbereitungen“ (ebd.)⁸.

Eine große Bedeutung bei der Unterrichtsplanung misst Reinhardt den fachdidaktischen Prinzipien und den „selbstläufigen Lernwegen“ wie dem Planspiel oder der Bürgeraktion zu, die in den vorangegangenen

Kapiteln detailliert didaktisch und methodisch erläutert wurden. Die fachdidaktischen Erkenntnisse helfen, die Planungsideen zu ordnen und zu systematisieren, indem „der Lehrer relativ frühzeitig prüft, welches fachdidaktische Prinzip er intuitiv verfolgt hat oder durch Umkonstruktionen seiner Einfälle und Möglichkeiten verfolgen möchte“ (212):

„Weiß ich rasch, dass ich einen kommunalpolitischen aktuellen Vorgang entweder als Konfliktanalyse oder Problemstudie anlegen möchte, gibt die klare innere Dynamik dieser Methode der weiteren Planung ihren roten Faden und das entsprechende Prinzip hilft mir auch bei der fortschreitenden fachlichen Durchdringung des Gegenstandes.“ (222)

Während „die Logik des Lehrgangs die des Lehrers bzw. der von ihm repräsentierten Sache“ sei, verfügen die „selbstläufigen Lernwege“ über eine „innere Dynamik (...) aus der – gewissermaßen sich selbst entwickelnden – Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Gegenstand“ (223). „Die Art des Lernens der Lernenden ist ihre Logik, die die Flüssigkeit des Prozesses verursacht“ (ebd.) – ein Ansatz, der in einer anderen Planungsdidaktik zentral werden wird (siehe unten Janssen 2008). Dabei wendet sich Reinhardt nicht grundsätzlich gegen den Lehrgangsunterricht, auch wenn dieser häufig mit enger Lehrerlenkung und geschlossenen Schüleraktionen assoziiert werde. Dass sich verbunden mit entsprechenden fachdidaktischen Mikromethoden ein schüleraktiver, nachhaltiger Unterricht planen lässt, zeigt die Autorin an einem selbst durchgeführten Unterrichtsbeispiel zum Themenfeld „Wirtschaft“ in einer neunten Klasse.

Allerdings beobachtet Reinhardt auch, dass das Konkretisieren von Lernzielen in der Praxis oft zu „langweilig-konventionell“ verfassten Zielen führe, die „entgegen allen Überzeugungen von Mündigkeit und entsprechenden Kompetenzen“ nur noch „unkontroverse ‚Fakten‘“ zu vermitteln vorgäben (213). Ob diese Schwierigkeiten tatsächlich „nur mit einem Mangel an Routine“ (ebd.) zu erklären und mit einer „Liste von Operatoren“ (ebd.) zu bewältigen sind, wie Reinhardt vermutet?

Aufschlussreich erscheinen die Ausführungen zu den Lernbedingungen, welche Reinhardt exemplarisch am Einflussfaktor „Geschlecht“ erläutert. Sie macht deutlich, dass die notwendige Analyse der Lernbedingungen erst dann sinnvoll ist, wenn aus ihr Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung folgen. Sonst bleiben sie „blinde Motive“ (228). Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten niemals als Aussage über eine spezifische Lerngruppe gewertet werden. Vielmehr haben sie „den Status von Augenöffnern“ und „benennen Möglichkeiten für die konkrete Beobachtung“ (222).

Für eine neue Auflage der *Politik-Didaktik* wäre es wünschenswert, wenn Reinhardt ihre praktikablen, aber fragmentarisch bleibenden „Anregungen und

8 Einen entsprechenden „Schatz“ pflegt die Autorin mit der in ihrem „didaktischen Koffer“ veröffentlichten Link- und Materialsammlung mit Unterrichtseinheiten und Forschungsprojekten im Internet unter <http://www.zsl.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>. Ähnlich auch das Konzept in Reinhardt/Richter 2007 mit durchgängigen – in der Umsetzung unterschiedlich gelungenen – Unterrichtsbeispielen.

Tipps“ zu einer sich abzeichnenden systematischen Planungsdidaktik verknüpfte.

Wie Reinhardt hat auch *Wolfgang Sander*, derzeit Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien, seiner Fachdidaktik – allerdings erst ab der zweiten Auflage (2007) – ein abschließendes Kapitel zur Planung von Lernangeboten auf knapp 20 Seiten hinzugefügt:

Sander, Wolfgang. 2008. Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (Erstauflage 2001)

Ausgehend von den Erkenntnissen der konstruktivistischen Lernforschung erscheint dem Autor eine geschlossene „Theorie der Lernplanung (...), die wesentliche Fragen der Unterrichtsplanung auf wissenschaftlich gesicherte Weise in einem systematischen und konsistenten Zusammenhang klärt, als wenig realistisch“ (2001, 30). Die „Vorstellung von der einzelnen Unterrichtsstunde als einer Art von didaktischem Gesamtkunstwerk im Miniformat, in dem sich mehrere Arbeitsphasen, gestufte Lernfortschritte und Ergebnissicherungen nachweisen lassen“ (230) sei überholt. Dagegen führe der „notwendige Abschied von der Illusion der Steuerbarkeit des Lernens“ (227) zu einem neuen Verständnis von Unterrichtsplanung: „Kerngeschäft einer modernen Schule ist (...) die absichtsvolle, kontinuierliche und mittel- bis längerfristig angelegte Förderung des Lernens in professionell geplanten didaktischen Settings“ (230f.).

Konsequent konzentriert der Autor seine Planungsüberlegungen daher auf größere Lernvorhaben und nicht auf Einzelstunden. Die Organisation von Lernangeboten lasse sich hierbei grundsätzlich in die drei Phasen „Einstieg“, „Erarbeitung“ und Schluss“ unterteilen. Besondere Aufmerksamkeit beanspruche die Einstiegsphase, da hier Thema, methodisches Vorgehen und Ziele *gemeinsam mit den Lernenden* entwickelt werden sollten, um Transparenz und Zielklarheit zu gewährleisten. Über die genaue Vorbereitung dieser „kooperativen Planungsphase“ hinaus, sei eine „gewisse ‚Unschärfe‘, die Raum für flexibles Reagieren lässt und mögliche Alternativen mit bedenkt, durchaus produktiv“ (230). Schlüssigkeit und Transparenz seien für die Strukturierung des Lernprozesses entscheidend. Am Ende der Unterrichtseinheit sollte das Lernvorhaben gemeinsam rekapituliert und evaluiert werden.

Da die Kompetenzentwicklung das wichtigste Kriterium für den Erfolg von Lernangeboten sei und sich Vorstellungen von der Homogenität der Schüler als illusorisch erwiesen hätten, legt der Autor besonderen Wert auf eine Analyse der Lernausgangslagen und eine an ihr orientierte, individualisierte Aufgabenkultur. Für die alltägliche Diagnostik werden Möglichkeiten wie ein „diagnostisches Tagebuch“ und Methoden

für diagnostisch ausgerichtete Arbeitsphasen wie das Brainstorming oder Concept-Mapping vorgestellt.

Die unterschiedlichen Aspekte seines didaktischen Ansatzes „übersetzt“ Sander abschließend mit Hilfe von Planungsfragen in ein überzeugendes „Planungsschema“ für die „alltägliche Vorbereitung schulischer Lernarrangements“ (241).

Um konkrete Lernsituationen zu planen, unterscheidet der Autor in Anlehnung an Aebli (1983) analytisch zwölf Grundsituationen des Lernens, ohne ihre Auswahl herzuleiten oder näher zu begründen. „Sie legen Lehrenden die Perspektive nahe, bei ihren Planungsüberlegungen die Settings jedes Arbeitsabschnitts konsequent unter dem Aspekt zu reflektieren, in welche Situationen Lernende dabei gebracht werden, was sie darin tun und welche Lernmöglichkeiten sich hierbei eröffnen sollen.“ (201) Aufgeführt werden unter anderem:

1. Recherchieren: Man kann etwas über Politik lernen, indem man sich aus Quellen über Politik informiert. (...)
2. Miteinander sprechen: Man kann etwas über Politik lernen, indem man in Gesprächen mit anderen Menschen Wissen austauscht. (...)
3. Etwas darstellen: Man kann etwas über Politik lernen, indem man anderen etwas über Politik präsentiert. (...)
8. Probedandeln: Man kann etwas über Politik lernen, indem man politische bedeutsame Situationen simuliert.
9. Üben und Wiederholen (...)
12. Selbstreflexion (202-212).

Der Autor räumt ein, dass die zwölf Lernsituationen nicht charakteristisch für die politische Bildung sind, auch wenn ihr „Gesamtbild (...) die Besonderheiten des Gegenstandsbereichs Politik“ spiegele (201). Auch die Phaseneinteilung in „Einstieg“, „Erarbeitung“ und „Schluss“ bleibt fachlich unspezifisch. Es verwundert, dass Sander an dieser Stelle das eingeforderte Fachprofil so schnell aufgibt, nachdem er zuvor konstatierte, „Fächer konstruieren ihren Gegenstand (...) durch die Art der Fragen, die sie an die Welt stellen, und durch die Konzepte, mit denen sie Antworten suchen“ (61). Dabei deutet sich in Sanders eigenem illustrierendem Unterrichtsbeispiel eine mögliche und sinnvolle Profilierung des sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoires durchaus an: In einem Jenaer Oberstufenkurs führte der Autor 1996 ein „Lernvorhaben zum Themenfeld ‚DDR‘“ durch (229). Aus einer Brainstorming-Phase, in der die Schüler ihre Interessen und Vorstellungen einbringen können, werden vier Themenbereiche (Jugend in der DDR, Politik in der DDR, Wirtschaft in der DDR, die Wende und das Ende der DDR) entwickelt, die die Lernenden in Gruppen erarbeiten und im Plenum präsentieren. Eine Exkursion zu einer ehemaligen Bezirkszentrale des Ministeriums für Staatssicherheit auf Wunsch der Schüler und eine

Klausur als Leistungsüberprüfung schließen das gemeinsam geplante Lernvorhaben ab. Abgesehen von den überraschend konventionell und stofforientiert wirkenden Themenbereichen – Sander erkennt „nahezu alle relevanten Stichworte (...), die auch Lehrplanautoren eingefallen sind“ (229), ohne das Vorgehen oder die Planungstheorie hierauf kritisch zu reflektieren – zeichnet sich der sozialwissenschaftliche Forschungszyklus im Unterrichtsverlauf ab. Eine weitergehende fachspezifische Profilierung der bisher noch allgemeindidaktischen Grundsituationen des Lernens, Aufgabenformen und Lernsettings scheint damit angelegt. Umso mehr verwundert die skeptische These, dass „der schlüssige Nachweis eines aus sachlichen oder didaktischen Gründen zwingenden Zusammenhangs zwischen Thementyp und Lernweg“ nicht gelingen könne (239).

Genau diesen Nachweis versucht *Bernd Janssen*, Professor für Schulpädagogik an der Leibniz-Universität Hannover, zu erbringen:

Janssen, Bernd. 2008. Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (Erste Fassung 1986)

Während vorhandene Planungsdidaktiken aus Sicht des Autors Gefahr laufen, eine „Produktionsstätte pädagogischer Illusionen“ (12) zu sein, verspricht Janssen in seiner, seit 1986 in vierter Fassung mit wechselnden Titeln publizierten „Methodenorientierten Politikdidaktik“ (MPD) (Janssen 1986, 1992, 1997, 2002) ein alltagstaugliches Konzept zur Themenwahl, Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Die Theorien der politischen Bildung hätten meist wenig Einfluss auf Gestaltung des alltäglichen Politikunterrichts, da sie vielfach „zu abstrakt, zu modellhaft, zu illusionär sind, nicht realisierbar unter den Alltagsbedingungen von Schule, folglich engagierte Lehrkräfte immer wieder mit Beginn ihrer Berufstätigkeit in eine Situation der Überforderung und des Scheiterns“ drängten (11). Theorien der politischen Bildung würden „erst dann glaubwürdig, wenn sie an Unterrichtsthemen veranschaulicht und damit konkretisiert werden“ (6). Entsprechend „deprimierend“ sei es, dass „in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Modelle der politischen Bildung – ja sogar Standardwerke zur Methodik – veröffentlicht wurden, ohne dass diese häufig sehr umfangreichen Schriften auch nur ein einziges Unterrichtsbeispiel präsentieren“ (ebd.) – wobei Janssen nicht angibt, auf welche Publikationen seine Kritik zielt.

Als Vorteil gegenüber anderen Planungsdidaktiken kündigt Janssen an, Lehrerinnen und Lehrern Grundmodelle erfolgreicher Lehr-Lern-Aktivitäten als konkrete Handlungsvorschläge zu offerieren. Der Autor bündelt hierzu politische Themen der gleichen Grundstruktur zu vier Inhaltsbereichen, die – im Ablauf eines Schuljahres an exemplarischen Themen aufge-

griffen – eine „Typologie des Politischen“ (7) ergeben könnten:

- *Schlüsselprobleme der Gesellschaft,*
- *Aktuelle politische Konflikte,*
- *Politisch empörende Ereignisse* und
- *Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen.*

Für jeden Inhaltsbereich – laut Janssen fachwissenschaftlich fundiert, von ihm allerdings anhand eigener Erfahrungen und Erkenntnisprozesse kaum mehr als biographisch begründet – formuliert der Autor ein einheitliches Analyse- und Planungsschema im Sinne eines Artikulationsschemas. Angeleitet mit entsprechenden Leitfragen führten die Planungsmethoden „zu einer klaren Strukturierung politischer Lehr- und Lernwege – ihre wiederholte Anwendung „überführt“ die Aufgabe der Unterrichtsplanung in einen Prozess rationaler und reflektierter Routine“ (8).

Den Inhaltsbereich „Aktuelle politische Konflikte“ strukturiert Janssen beispielsweise mit den vier Leitfragen

- *Worum wird politisch gestritten, und wer ergreift welche Partei?*
- *Wie ist der Konflikt entstanden, und wo ist meine Position im Streit konkurrierender Interessen?*
- *Welche Möglichkeiten haben die Konfliktparteien, ihre Interessen durchzusetzen?*
- *Welche Kompromisse sind möglich, und wie sind diese politisch zu beurteilen?*

Zum Inhaltsbereich „Politisch empörende Ereignisse“ zählt Janssen unter anderem Anschläge auf Angehörige von Minderheiten, die Ermordung von Politikern oder Bestechungsvorgänge. Anhand entsprechender Leitfragen sollen die Schüler die Ereignisse nachempfinden, Hintergründe klären, politische Antworten finden und bewerten. Im Inhaltsbereich „Schlüsselprobleme der Gesellschaft“ werden Unterrichtsgegenstände wie Gewalt gegen Ausländer, Altersarmut, Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität, Wohnungsnot oder das Ozonloch zusammengefasst. Der vierte Inhaltsbereich „Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen“ wendet sich Organisationen wie dem Sicherheitsrat der UN, Gewerkschaften oder dem Bundestag zu. Die Planungsfragen leiten eine Analyse des Aufbaus und der Arbeitsprozesse in den Institutionen an. Die Möglichkeiten der politischen Einflussnahme werden erörtert. Abschließend erfolgt eine kritische Bewertung der Institution.

Janssens Planungsdidaktik weist deutliche Parallelen zu anderen fachdidaktischen Konzeptionen auf. Der Autor verzichtet jedoch bewusst darauf, Bezüge zu Gieseckes kategorialer Konfliktdidaktik, Hilligens Problemorientierung oder Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme systematisch aufzuzeigen. Doch auch wenn es ihm nicht darauf ankommt, „Belesenheit zu demonstrieren, sondern das sachlich Notwendige so rational wie möglich zu präsentieren“ (6): Die Planungs-



didaktik nicht herzuleiten und zu kontextualisieren wirkt wie eine Immunisierungsstrategie. Durchgängige Bezüge und stärkere Anleihen an vorhandenen fachdidaktischen Konzepten wären dagegen nicht nur für den Leser nützlich, sondern könnten auch Janssens Politikdidaktik optimieren. Beispielsweise fällt auf, dass eine kategoriale Einsicht bei der Thematisierung von politischen Konflikten oder „empörenden“ Ereignissen nicht systematisch angeleitet wird. Die Unterrichtsbeispiele bleiben - entgegen Janssens Ansinnen - häufig auf der Ebene des Fallbeispiels, ohne dessen Exemplarität für mögliche strukturelle Ursachen, politische Kategorien oder Hintergründe transparent zu machen. Sie illustrieren, leiten das Artikulationsmuster aber nicht her. Warum das Planungsschema zum „empörenden“ Ereignis ohne Reflexion der von Janssen zur Abgrenzung vom „aktuellen“ Ereignis genutzten medialen Inszenierung und öffentlichen Empörung auskommt, bleibt unverständlich.

Problematischer erscheint, dass die gewählten Inhaltsbereiche so allgemein gehalten sind, dass der Geltungsanspruch, sämtliche in einem Inhaltsbereich vorhandene Themen mit einer generellen Planungsmethodik bearbeiten zu können, Gefahr läuft, dem einzelnen Unterrichtsgegenstand nicht mehr gerecht werden zu können: Fraglich ist, ob beispielsweise ein Inhalt wie die Verschmutzung der Meere nicht signifikant andere sachlogische Zugänge einfordert als das Thema „Gewalt gegen Frauen“.

Hinzu kommt, dass die Leitfragen zwar - wie die Unterrichtsbeispiele zeigen - eine gelungene Gliederung des Sachgegenstandes bieten können, jedoch ihre generelle Gültigkeit fachwissenschaftlich nicht nachgewiesen wird. Andere Lernwege wären ebenso denkbar und zutreffend. Zudem erfolgen keine theoriegeleiteten Aussagen zu anderen Strukturmomenten wie Methoden, Sozialformen und Medien. Stattdessen werden „kreative Methoden“ fast ausschließlich unter motivationalen Aspekten gedeutet. Janssens These, der „methodenorientierte Politikunterricht kann mit einer kreativen Methodik vernetzt werden, ohne das Ziel der fachlichen Kompetenz aus den Augen zu verlieren“ (75), bleibt blass.

Eine lernpsychologische Begründung der Artikulations-schemata ist beabsichtigt, bisher aber nur ansatzweise umgesetzt. So ist in jeder Planungsmethode „zumindest eine Leitfrage subjektbezogen ausformuliert“, um den Lernenden Raum zu geben, „ihre Vorerfahrungen, ihre kognitiven Haltungen, ihre Gefühle und Phantasien einzubringen“ (75). Auch habe die konkrete Situation im Unterricht immer Vorrang vor der Planung (77). Darüber hinaus wird in jeder Unterrichtseinheit in einem abschließenden Schritt auf einer Metaebene der Unterricht reflektiert, um „Lernende auch zur Unterrichtskritik und zur Mitbestimmung im Unterricht (zu) befähigen“ (8). Durch die Aneignung der Analysemethoden erwerben die Schüler

zugleich fachwissenschaftliche Methodenkompetenz: „Das realistische Fernziel der MPD wäre ein Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler autonom und zugleich methodenorientiert arbeiten, die Lehrkraft sich auf eine moderierende und beratende Funktion zurückziehen kann“ (17). Um das zu erreichen, müsste der Autor seine Planungsschemata - wie es der Titel der Erstauflage verspricht - stärker aus den (empirisch fundierten) „Wege(n) politischen Lernens“ und den entsprechenden sozialwissenschaftlichen Methoden entwickeln.

Die nächsten beiden Autoren können Janssens Planungs-didaktik vermutlich nichts abgewinnen. Entschieden wenden sie sich gegen „vorgefertigte Lernwege“ (9), „kopierfähige“ Anleitungen“ und „Meisterlektionen“ (7), da diese Lehrende nicht „von eigenständigen Denkleistungen befreien“ (9) könnten: Breit, Gotthard; Weißeno, Georg. 2003. *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Planung ist für Georg Weißeno, Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, und Gotthard Breit, emeritierter Professor an der Universität Magdeburg, ein Prozess, der „niemals linear und subjektunabhängig erfolgt, sondern (...) in dem immer mehr Deutungsschichten mit den vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden“ (7). Ihre „einführende Handreichung“ (7) soll „durch die Reflexion der Unterrichtsvorbereitung die Planungskompetenz der Politiklehrerinnen und -lehrer dauerhaft verbessern helfen“ (7) und Berufsanfängern wie erfahrenen Lehrkräften „Anregungen für die eigene Praxis“ (7) bieten. Hierzu haben sich Breit und Weißeno „in die ‚Problemzonen‘ der Unterrichtsplanung“ auf „der Basis der fachdidaktischen Literatur zur Unterrichtsplanung, eigener veröffentlichter Unterrichtsmodelle und zahlreicher ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Pläne von Berufsanfängern“ (7) eingearbeitet - schade nur, dass das erfahrungsbasierte Entwickeln der Planungs-didaktik nicht transparent gemacht wird und die erwähnten realen Planungsbeispiele in der „Handreichung“ weitgehend ausgespart oder nur illustrativ verwendet werden.

Die Autoren folgen wie die meisten der vorliegenden Publikationen der Konvention und orientieren sich an der lerntheoretischen Didaktik und Gagels fachdidaktischer Spezifizierung, indem sie ihr Planungskonzept in den fünf Modulen „Gegenstandsbereich“, „Politikdidaktische Perspektive“, „Bedingungsanalyse“, „Ziele“ und „Methoden und Medien“ entfalten, deren „Implikationszusammenhang“ (28) sie mit durchgängigen Bezügen nachweisen wollen.

In den ersten beiden Modulen verdeutlichen die Autoren, dass ein Inhalt erst durch gezielte fachdidaktische Strukturierung, die den politischen Kern des Gegenstandsbereichs freilegt, und durch die

Entwicklung einer didaktischen Perspektive für den Politikunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Als „heuristisches Instrumentarium“ werden zum Erschließen des Politischen die Dimensionen des Politischen und der Politikzyklus (vgl. Kuhn/Massing 1999, 34) sowie für die didaktische Perspektive die drei Grundintentionen des politischen Lernens, des sozialen Lernens und der Lebenshilfe empfohlen. Die Zusammenstellung des Instrumentariums folge dabei „keiner wissenschaftlichen Systematik“, sondern beruhe auf „Grundbegriffen der Politikwissenschaft“ und Erfahrungswerten (23). Es macht zugleich deutlich, dass Breit und Weißeno – dem Titel ihrer Handreichung entsprechend – einen engen Politikbegriff zugrundelegen. Kategorien zum Erschließen von gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Inhalten, wie sie die Fächerzuschnitte der meisten Bundesländer vorsehen, werden nicht angeführt. Dabei müsste ein solcher Bedarf aus Sicht der Autoren eigentlich dringlich erscheinen angesichts ihrer fraglichen und nicht näher begründeten Einschätzung, nicht alle Schüler würden zu soziologischen oder ökonomischen Fragen einen Zugang finden und „erst über politische Fragen“ werde das Fach „für alle Schülerinnen und Schüler interessant“ (41). Letztere Einschätzung kontrastiert im Modul „Bedingungsanalyse“ mit einer überwiegenden Defizitorientierung, die ein weitgehendes politisches Desinteresse der Schülerinnen und Schüler unterstellt (40), anstatt stärker differenzorientiert ein mögliches alternatives Politikverständnis der Jugendlichen (vgl. Sturzenhecker 2007) für die Planung politischer Bildung nutzbar zu machen.

Zur Bedingungsanalyse verweisen die Autoren unter anderem auf die Bedeutung der Vorkenntnisse, des Alltagswissens und der Einstellungen von Schülern und Lehrkräften für den Unterrichtsprozess. Sie skizzieren Teilergebnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie. Ihrer Forderung, die Bedingungsanalyse sei nicht allein pädagogisch, sondern fachdidaktisch konkret auf das jeweilige Unterrichtsthema hin zu führen, muss unbedingt zugestimmt werden. In der praktischen Umsetzung bleiben die entsprechenden Hinweise allerdings häufig unbefriedigend. So halten Breit und Weißeno die „Einbeziehung der Forschungsergebnisse in die Planung“ für „notwendig“, sehen allerdings Schwierigkeiten und „Grenzen“ bei der konkreten Anwendung und Diagnose, da der Lehrer sich oftmals „vergeblich“ bemühe, „bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern Bezüge zum Thema festzustellen“ (39). Der Hinweis, wichtig sei, dass entsprechende Überlegungen „nicht gänzlich ausgespart bleiben“ (39), löst die wahrgenommenen Probleme der Bedingungsanalyse nicht. Unterrichtsplanung als gemeinsamen Prozess von Lehrkräften und Schülern zu denken, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Vorannahmen, Interessen und Vorstellungen einzubringen, wie es Sander oder S. Reinhardt anregen, scheint nicht

Sache der beiden Autoren zu sein. Unterricht – das veranschaulicht nicht zuletzt das abschließende, knapp 50-seitige Planungsbeispiel eines fünf-stündigen Lehrgangsunterrichts für eine fiktive zehnte Gymnasialklasse zum Gegenstandsbereich „Rentenreform“ – wird von den Autoren in erster Linie von der Sache, nicht von den Lernprozessen her entwickelt.

Das zeigt sich auch im fünften Modul „Methoden und Medien“, das einen eklektischen Überblick über einzelne Arbeitstechniken, handlungsorientierte Methoden und Lernwege gibt. Die Autoren deuten zwar an, dass handlungsorientierte Methoden wie das Planspiel oder die Pro-Contra-Debatte ein demokratisches Probedarstellen ermöglichen, fundieren die Methoden jedoch fachdidaktisch nicht näher. Auf diese Weise gelingt es ihnen nicht, den von ihnen zitierten Satz Heinrich Roths zu entfalten, „alle methodische Kunst lieg(e) darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln“ und den eigenen Anspruch zu erfüllen, die Implikation der Strukturmomente schlüssig nachzuweisen (zum „ungelösten Problem der Interdependenz“ siehe auch Ald-Amini 1981, Bürger 1981).

Ganz in der Planungstradition von Breit und Weißeno stehen zwei Publikationen, die den „Wert dieses Buches (...) noch wesentlich erhöh(en)“ (Projektgruppe Berlin 2004, 7) wollen, indem sie es um einen in der fachdidaktischen Planungsliteratur neuartigen, „fallorientierten“ Ansatz ergänzen:

Breit, Gotthard; Massing, Peter, Hg. 2006. Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Peter Massing, Professor für Sozialkunde und die Didaktik der Politik an der Freien Universität Berlin, hat zusammen mit Gotthard Breit acht „kommentierte Unterrichtseinheiten“ von acht Autoren aus den Jahrgängen 1996 bis 2004 der Zeitschrift „Politische Bildung“ zu verschiedenen Themenfeldern in einem Band zusammengestellt, mit dessen Hilfe „Planungsaufgaben nachvollzogen“ werden sollen (6).

Die Herausgeber stellen den Unterrichtsentwürfen ein 30-seitiges Planungskonzept voran, das nahtlos an den bekannten Planungsüberlegungen und Instrumentarien von Gagel (1986) und Breit/Weißeno (2003) anknüpft. Unterrichtsvorbereitung wird als „eine Art Puzzle“ begriffen, „dessen einzelne Teile die Planenden sich selbst zurechtschneiden (...), bis alle Teile zueinander passen und eine Einheit bilden“ (7f.) – die Metaphorik der Planungsdidaktiken wäre eine eigene Untersuchung wert (vgl. Meyer 1993). Zugleich wird das tradierte Primat der Inhaltsplanung von den Autoren in einem strikten Anspruch an einen dreigliedrigen Planungsprozess – (I.) Vergewisserung der Voraussetzungen von Politikunterricht, (II.) Auswahl der didaktischen Perspektive und des Themas, (III.) Sachanalyse, didaktische Analyse und Planung des Un-

terrichtsverlaufs (8) – unbegründet fortgeführt und zugespitzt.

Innovativ erscheint die – nach Janssen häufig vernachlässigte – Konzentration auf die „Werkdimension“ (Berg 2009): An „fertige(n) Unterrichtsentwürfe(n)“, die „zumindest eine Planungsaufgabe beispielhaft und diskussionswürdig durchgeführt“ haben, könne „die Bewältigung bestimmter Planungsaufgaben nachvollzogen und kritisch untersucht werden“ (5f.). Warum die Herausgeber hierfür gerade „(v)eröffentlichte Unterrichtseinheiten – die ja vor allem zum Zwecke der Veröffentlichung geschrieben“ (6) und „nicht für den unmittelbar bevorstehenden ‚konkreten‘ Politikunterricht in einer bestimmten Klasse verfasst“ (29) wurden – auswählen, bleibt unverständlich. Alle vorgestellten Unterrichtseinheiten richten sich zudem ausschließlich an fiktive Lerngruppen der Oberstufe.

Inwieweit die „fertigen Unterrichtsentwürfe“ für die angekündigte Orientierung „bei der eigenen Planungsarbeit“ (6) hilfreich sind, soll am Beispiel der ersten Unterrichtseinheit zum Themenbereich „Soziale Marktwirtschaft im Wandel“ von *Hans-Jürgen Friedrichs* und *Christoph Weishaupt* untersucht werden:

Programmatisch versprechen die Autoren „(d)idaktische Gütekriterien wie Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, Aktualität, Zukunftsorientierung, Schülerorientierung und Methodenorientierung“ zu berücksichtigen, sich „an den didaktischen Ausführungen Walter Gagels“ zu orientieren (39) und an den Beutelsbacher Konsens zu „erinnern“ (40). Die Bedeutung der Prinzipien wird an den konkreten Planungsschritten allerdings kaum aufgezeigt. Auch auf eine Analyse der Lernbedingungen verzichten die Autoren, sondern folgern – äußerst zweifelhaft – aus der fachwissenschaftlichen Zielsetzung, eine Unterrichtsreihe zur sozialen Marktwirtschaft müsse einerseits die Texte der „Vordenker“, andererseits die in der aktuellen Diskussion vertretenen Positionen berücksichtigen, dass die Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II konzipiert werden müsse.

Für den Einstieg in die Unterrichtseinheit wählen die Autoren eine Karikatur und einen fallbezogenen Zeitungskommentar, der plakativ die Biographien zweier Schwestern nachzeichnet, von denen die eine – aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung des Sozialstaats (?) – in den USA Karriere macht, während die andere in Deutschland von Sozialhilfe lebt:

„Olga bekam vom amerikanischen Staat wenig Geld, aber viele Chancen. Zum Beispiel die Chance, ohne große Bürokratie eine Firma zu gründen. Ludmilla wurde dagegen vergleichsweise gut versorgt, aber nicht gefordert. Es gibt hier zu Lande wenig Anreize, die Sozialhilfe zu verlassen und viele Hürden für den, der sein Schicksal selbst in die Hand nehmen möchte.“ (46)

Weder die doppelte Materialentscheidung für den Einstieg, noch die Gefahr der Überwältigung durch den Kommentar wird von den Autoren reflektiert. Die

Ankündigung, „gemeinsam mit den Schülern in einem Planungsgespräch Entscheidungen über das weitere inhaltliche und methodische Vorgehen zu treffen“ (40f.), bleibt Chimäre, da darauf verzichtet wird, ein für Mitgestaltung und eigene Schwerpunktsetzung der Schüler offenes Lernarrangement zu konzipieren. Stattdessen besteht die 43 Seiten umfassende Unterrichtsplanung in erster Linie aus einer 36-seitigen Textsammlung aus „klassischen“ Schriften von Alfred Müller-Armack, Ludwig Erhard oder Walter Eucken sowie aktueller Positionen zur Reform des Sozialstaats, die mit der so genannten „Experten-Methode“ bearbeitet werden soll. Die methodische Entscheidung wird ohne Bezug zu den Inhalten und Zielen der Unterrichtseinheit mit einer fachlich unspezifischen Förderung der „Schüleraktivität“, „Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit“ (42) unzulänglich begründet – und legt eher die Vermutung nahe, dass eine durch fehlende didaktische Perspektive entstandene Materialüberfrachtung durch arbeitsteilige Gruppenarbeit kaschiert wird. Auch die „zusätzliche(n) handlungsorientierte(n) Umsetzungsmöglichkeiten“ (44) im Anschluss an die Unterrichtseinheit wirken – wie die Erstellung eines Readers – beliebig und wie der Versuch, die „trockene“ Textarbeit durch „etwas Kreatives“ aufzuwerten. Weder werden die Strukturmomente nachvollziehbar begründet noch die abstrakten Planungskriterien plausibel angewendet. Die Ansprüche der Herausgeber an Unterrichtsplanung bleiben unerfüllt.

Zur Förderung der Planungskompetenz wäre daher mindestens eine – immerhin im Titel des Bandes angekündigte – Kommentierung der Unterrichtseinheit notwendig. Doch verzichten Massing und Breit auf eine kritische Analyse der jeweiligen Planungsbeispiele. Die versprochene Chance, bestimmte Planungsaufgaben praxisnah und konkret nachzuvollziehen und kritisch zu untersuchen, die die Werkorientierung aus Sicht der Autoren zu Recht bietet, wird damit nicht ausgeschöpft.

Die konzeptionell ähnliche Publikation der Projektgruppe Berlin verspricht dagegen erprobte „Musterunterrichtseinheiten“ zu präsentieren, die als „Handreichung“ zur Vorbereitung der Juniorwahl 2002 in der Schule konzipiert worden sind (Klappentext): *Projektgruppe Berlin, Hg. 2004. Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.*

In der Projektgruppe haben Peter Massing und Gotthard Breit zusammen mit Wissenschaftlern, Lehrenden und Studierenden einzeln und in Teams zehn Unterrichtseinheiten – auf deren Analyse auch hier verzichtet wird – zum Themenbereich „Wahlen“ geplant und veröffentlicht. Sie sollen Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrenden als „Anregungen“ (7) und „Orientierung (...) für die schwierige Planungsarbeit“ (8) dienen und „mustergültig (zeigen), wie



Unterrichtseinheiten aussehen“ (Klappentext). Die Sammlung habe zudem den Vorzug einer besseren Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Unterrichtseinheiten aufgrund der identischen Planungsschritte und des gleichen Gegenstandsbereichs (8).

Leider spiegeln sich die angedeutete Erprobung der Unterrichtsbeispiele und deren positive Resonanz (7) nicht in alters- oder lerngruppenspezifischen Planungs- und Unterrichtsentwürfen wider. Vielmehr kommen die Autoren – ähnlich wie Massing/Breit (2006) – bis auf eine Ausnahme (Unterrichtseinheit 7) ohne eine Analyse der Lernbedingungen aus – und das obwohl die vorangestellten konzeptionellen Planungsüberlegungen darauf hinweisen, dass der „Planende natürlich vor allem die Schülerinnen und Schüler in die Planungsüberlegungen einbeziehen“ müsse und „von hier aus alle Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Methoden und Medien durchdenken“ könne (19). Sogar in ihrem 10-seitigen Kapitel zur Bedingungsanalyse verzichten Peter Massing und Kurt Lach darauf, eine am Themenbereich „Wahlen“ orientierte Analyse der Lernbedingungen durchzuführen, sondern kommentieren aus nicht nachvollziehbaren Gründen zwei Bedingungsanalysen von Unterrichtsreihen zu Themen wie der Entwicklungspolitik.

Auch der Projektgruppe gelingt es nicht, ihren programmatischen Planungsansprüchen in den eigenen Unterrichtsentwürfen gerecht zu werden: Den fachdidaktischen Forderungen nach der Implikation der Strukturmomente, nach Exemplarität, Aktualität oder „problemlösendem Denken“ statt „bloßer Stoffvermittlung“ (37f.) stehen Unterrichtsentwürfe gegenüber, die

- fast ausschließlich mit Texten und Statistiken vor 1992 arbeiten (Unterrichtseinheit 1),
- das bundesdeutsche Wahlsystem in zwei Unterrichtsstunden ohne begründete didaktische Reduktion oder fokussierte didaktische Perspektive institutionenkundlich mit Hilfe von Schülerreferaten – als Verlegenheitslösung einer positivistischen Stoffhuberei? – erarbeiten (Unterrichtseinheit 2) oder
- die Methode der Stationenarbeit ohne begründeten fachlichen Bezug zu den Inhalten und Zielen der Unterrichtseinheit verwenden (Unterrichtseinheit 3).

Ist eine solche Planungspraxis Nachlässigkeit oder Hinweis auf ein grundlegendes Problem einer stofforientierten Planungstheorie nach Gagel (1986)?

Volker Reinhardt, Professor an der Pädagogischen Hochschule Luzern, stellt in dem gemeinsam mit Dirk Lange herausgegebenen „Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ im von ihm verantworteten fünften Sammelband

Reinhardt, Volker, Hg. 2007. *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsplanung zusammen. Hierbei ist ein thematisches „Potpourri möglicher Unterrichtssituationen“ (Reinhardt 2007b, 4) entstanden, das facettenreich Themen wie „Diagnostische Kompetenz“ (Christian Welniak), „Rhetorik in der Politischen Bildung“ (Werner Launhardt), „Visualisierung“ (Alexandra Binnenkade), „Quiz und Rätsel“ (Karin Kneile-Klenk) oder „Standbild“ (Anselm Cypionka) versammelt.

Zwei jeweils acht bis zehn Seiten umfassende Aufsätze entwerfen ein explizites Planungsmodell.

Frank Langner, Fachleiter am Studienseminar Vettweiß, entwickelt in seinem Beitrag ein „Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht“ (12), das ebenfalls auf die lerntheoretische Didaktik zurückgreift, sie allerdings auf die – nicht näher erläuterten – „aktuellen und domänenspezifischen Besonderheiten der Politischen Bildung übertragen“ will (12). Hierzu wird – in der sprachlichen Verwendung ungewöhnlich – von einer Implikation von *politischem, didaktischem* und *methodischem Strukturmoment* ausgegangen.

Im ersten „Schritt“ (13) der Unterrichtsplanung empfiehlt der Autor zur *politischen Strukturierung* des Unterrichtsgegenstands unter anderem mit Bezug auf Breit/Weißen (2003) das gängige politikdidaktische Instrumentarium wie die Dimensionen des Politischen und den Politikzyklus. Warum hierbei „(e)ntscheidend ist“, dass auch „die Inhalte etwa der Soziologie (...) im politischen Unterricht mit Blick auf politische Lernprozesse“ thematisiert werden, bleibt unbegründet und widersprüchlich zum konstatierten „sozialwissenschaftlich-integrativen Charakter des politischen Unterrichts, der (...) soziologische und ökonomische Inhalte, oft auch rechtliche, historische, juristische, psychologische“ Themen umfasst (14).

Im zweiten Planungsschritt, der *didaktischen Strukturierung*, „drückt sich das politikdidaktisch Wünschenswerte in den Zielen, dem Leitbild und den zu erwerbenden Kompetenzen der Politischen Bildung aus; das politikdidaktisch Mögliche wird durch die didaktischen Prinzipien und ergänzend durch die politikdidaktischen Figuren“ *Fall, Situation* und *Problem* umrissen (14).

In der *methodischen Strukturierung* im dritten Schritt differenziert der Autor schließlich recht ungewohnt zwischen fünf Entscheidungsfeldern der Inszenierung und sieben Grundformen der Erarbeitung, die „beschreiben, mit welchen elementaren Tätigkeiten sich Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen“ (17). So legen das Strukturieren, Zuordnen, Vergleichen, Anwenden, Ergänzen, Entwickeln und das Bilden von Schwerpunkten aus Sicht des Autors eine „dynamische und niveauvolle Unterrichtsgestaltung“ (18) an. Ähnlich wie bei Sanders Grundsituationen werden die Grundformen von Langner nicht näher begründet oder fachdidaktisch spezifiziert. Auch wird nicht beansprucht, „dass mit dieser Aufzählung das

gesamte Repertoire möglicher Erarbeitungsformen erfasst ist“ (18). Dramaturgie, Kommunikation, Interaktion, Verlauf und Raum bildeten – übersetzt in entsprechende „Leitfragen“ – die fünf Entscheidungsfelder der Inszenierung. Innovativ ist die Einführung der Lernfällen (Henkenborg/Krieger 2005, 33f.) als abschließendes Prüfinstrument in die Unterrichtsplanung.

Für eine praktikable Anwendung bleiben die fragmentarischen Erläuterungen der bestehenden Modelle und Prinzipien, wie beispielsweise der Kompetenzorientierung, schwer nachvollziehbar:

„Wird beispielsweise die Förderung von Urteilskompetenz angestrebt, sind für die weitere Unterrichtsplanung nur diejenigen politischen Sachstrukturen des Gegenstandes von Bedeutung, die für eine fundierte politische Urteilsbildung der Schüler notwendig sind. Zudem ist unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzstufung zu reflektieren, auf welchem Anspruchsniveau die ausgewählten Elemente der politischen Sachstruktur im Unterricht berücksichtigt werden. Die Kompetenzen ermöglichen folglich eine erste didaktische Schwerpunktsetzung innerhalb der vorab erarbeiteten politischen Sachstruktur und damit eine unterrichtsleitende Perspektive.“ (15f.)

An dieser Stelle wären Bezüge zu den im Handbuch versammelten Unterrichtsbeispielen und eine begründete Herleitung der Planungsschritte hilfreich gewesen, um jenen „unfruchtbaren Schematismus“ (20) zu verhindern, zu dem laut Langner in der Unterrichtsplanung das Fehlverständnis führen könne, dass in der Planung „immer alle politikdidaktischen Instrumente detailliert abgearbeitet werden“ müssen (20).

Praktikabler erscheint dagegen das „fachdidaktische Begriffssystem für die Planung von Politikunterricht“ (24) von Jörg Kayser, hauptamtlicher Fachseminarleiter für Geschichte und Sozialkunde in Berlin. Es wurde ursprünglich vor allem für den Geschichtsunterricht und – im Gegensatz zu den bisherigen Planungsdidaktiken – spezifiziert als Modell zur Urteilsbildung entwickelt. Kayser zeichnet schrittweise die Bestandteile seines in der Unterrichtspraxis „bewährt(en)“ und „in fachdidaktischen Seminaren umfassend reflektiert(en)“ (24) Planungsmodells anhand konkreter Planungsfragen und Beispiele nach, auf dessen Begründung er an dieser Stelle allerdings weitgehend verzichtet (vgl. hierzu Kayser/Hagemann 2005).

In erneuter Anknüpfung an Gagel stellt die Thematisierung, die den Sachgegenstand mit einer Intention verbindet, den ersten „Planungsschritt“ dar. Um Komplexität zu reduzieren und die didaktische Perspektive zu betonen, empfiehlt Kayser die (Vor-)Formulierung einer Leitfrage, die den curricularen Vorschriften sowie der folgenden Sachanalyse standhalten muss. Sie könne anhand der drei Fragen entwickelt werden

- „Was interessiert mich/die Schüler an dem Sachgegenstand?“,

- „Was wird mit diesem Gegenstand gemeinhin als ‚bedeutsam‘ verbunden?“ und
- „Welches Material habe ich eigentlich?“.

Neben den bekannten Kriterien „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ in den ersten Fragen wirkt die Frage nach dem Material zunächst pragmatisch motiviert. Sie wird allerdings im weiteren Planungsverlauf als ein zentrales Korrektiv auch für die Entscheidung der Zugangsweise nachvollziehbar und fachdidaktisch funktional eingesetzt.

Im zweiten Planungsschritt wird eine der sieben didaktischen Zugangsweisen Exemplarität, Kontroversität, Differenzierung, Problem-, Schüler-, Gegenwarts- oder Handlungsorientierung ausgewählt. Der Autor weist darauf hin, dass bereits die Thematisierung durch die Frageform eine didaktische Zugangsweise intendiere.

Im dritten Schritt, der methodischen Umsetzung, leiten sich aus der Thematisierung und didaktischen Zugangsweise „die Mikromethoden und Makromethoden für das konkrete Unterrichtsgeschehen“ ab (28). Vom Einstieg – als Hinführung zur Leitfrage – über die Erarbeitung wird der Unterricht zielgerichtet auf die Urteilsphase – als Beantwortung der Fragestellung – ausgerichtet. Das so entstehende relativ starre und konstante Artikulations- und Planungsschema gibt der Analyse individueller Lernbedingungen wenig Raum. Dass es nur begrenzt geeignet ist, jenseits der Urteilsbildung die von Kayser benannte Zielsetzung von Unterricht zu realisieren, „variable Anforderungen und Probleme im Unterricht erfolgreich zu bewältigen“ und „den Lernzuwachs bzw. die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu ermöglichen“ (23), deutet Kayser selbst mit der Feststellung an, „(d)ie Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steck(e) in den Anfängen“ (29).

Den Abschluss der Planung bildet die Formulierung eines „Basaltextes“, „der vierten zentralen Komponente von Unterrichtsplanung“ (28). Er präsentiert das „Produkt des Lernens“ (28) – das Unterrichtsgeschehen – in einer kohärenten Ableitung von Thematisierung, didaktischer Zugangsweise und methodischer Umsetzung. Mit der Einführung des „Basaltextes“ in die Planungsdidaktik misst der Autor der schriftlichen Planung – die sonst ausnahmslos als „lästige Zusatzbelastung“ (Reinhardt 2007b, 1) oder „mühsame“ Aufgabe in Ausbildungssituationen (Breit/Weißeno 2003, 10) beschrieben wird – einen eigenständigen didaktischen Wert bei. Die Frage, wie Planungsüberlegungen wirksam verschriftlicht werden können, bedarf einer methodologischen Fundierung (vgl. Kayser/Hagemann 2005, 36, Wildhirt 2008): „Jedes ‚Knirschen‘ im Formulieren oder die Notwendigkeit rhetorischer Floskeln zeigt schnell, dass im Ganzen des Unterrichts Unstimmigkeiten sind“ (29).

Den Blick auf das „Ganze“ und die „Stimmigkeit“ von Unterrichtserzählungen teilt Kayser mit der Lehr-



kunstdidaktik, auf die die Hamburger Lehrer *Horst Leps* und *Janine Mues* in ihrem Aufsatz eingehen.

Unterrichtsplanung erfolgt in der Lehrkunstdidaktik – in Abgrenzung zu Planungsdidaktiken, die das Unterrichtsgeschehen wie ein „Schachspiel“ (vgl. Berg 2004) betrachteten – in der exemplarischen „Erprobung und Überarbeitung von Lehrstücken (...) in kollegialen Lehrkunstwerkstätten“ (35): „Die Teilnehmer diskutieren Details und Problemstellen und helfen einander, die Unterrichtseinheiten zur optimalen Fassung (‚best practice‘) auszugestalten“ (35). Unterrichtsplanung wird als kollektiver Prozess verstanden. Erprobte und bewährte Unterrichtsexempel bilden hier – ohne die Befürchtung zu teilen, dass ein solches Vorgehen „von Vordenkern abhängig macht“ (vgl. Breit/Weißeno 2003, 9) – den Kern der Entwicklung von Unterricht und Planungskompetenz. Indem Lehrkräfte gemeinsam konkrete Unterrichtseinheiten vergleichen, (nach-)inszenieren, dokumentieren und weiterentwickeln, schärfen sie ihr Handwerkszeug – ein Vorgehen, das durchaus anschlussfähig an die kommentierten Unterrichtseinheiten von Breit/Massing (2006) und der Projektgruppe Berlin (2004) erscheint und diese entscheidend verbessern könnte.

Neben den expliziten Planungsdidaktiken finden sich in Reinhardts Handbuch mit Aufsätzen zu den Themen „Lerntagebuch“ (*Gabriele Schreder*), „Wochenplan“ (*Sven Gänger*) und „Open Space Technology“ (*Christian Boeser/Florian Wenzel*) weitere implizite Planungskonzepte, die jedoch weder von den Autoren noch vom Herausgeber als Planungstheorien herausgearbeitet werden:

Mit der Open Space Technology führen Boeser und Wenzel in ein von Harrison Owen entwickeltes Großgruppenverfahren ein, in welchem sich die Inhalte, Arbeitsgruppen und -modalitäten durch das Verfahren generieren. Die Open Space Technology kann damit als partizipative Planungsmethode gelesen werden. Sie wird entsprechend in Projekten der Stadtplanung, Organisationsentwicklung oder Bürgerbeteiligung genutzt (vgl. Owen 2001). Planung als Sachmethode der Demokratie⁹ (siehe u.a. Doering-Manteuffel 2008) bietet hier Anschlussmöglichkeiten an die Planungsüberlegungen von Sander (2008), Janssen (2008) und Reinhardt (2005) – wird jedoch von den Autoren nicht in Bezug auf die konkrete Fachunterrichtsplanung interpretiert.

Mit Lerntagebuch und Wochenplanunterricht werden zwei bekannte reformpädagogische Verfahren vorgestellt, die „den Schülerinnen und Schülern erwei-

terte Möglichkeiten zur Partizipation und Eigenständigkeit (...) eröffnen“ (Gänger 2007, 120). In dem Maße, wie Lernende angeleitet werden, „die eigene Arbeit zu planen“ (ebd. 116), wird Planungstätigkeit individualisiert und in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt.

Völker Reinhardt zeigt mit seinem thematischen „Potpourri“ multiperspektivisch Planungsansätze und wichtige Teilaspekte wie beispielsweise die Diagnosekompetenz auf. In einer zweiten Auflage wäre es wünschenswert, wenn die bisher additiv wirkenden und stellenweise nur implizit enthaltenen Planungstheorien stärker miteinander vernetzt würden.

3. Planungsdidaktiken in ausgewählten Publikationen der ökonomischen Bildung

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans, Hg. 2003. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katrin Eggert und Michael Koch vom Institut für ökonomische Bildung der Universität Oldenburg stellen „Konzepte und Instrumente der Unterrichtsplanung“ vor (Eggert/Koch 2003). Ihr Planungsmodell entwickeln die beiden Autoren weitgehend aus Klafkis bildungstheoretischer Didaktik und speziellen Erfahrungen aus einem Pilotprojekt in Nordrhein-Westfalen zur Erprobung von Unterrichtseinheiten zu ökonomischen Inhaltsfeldern. Ausgehend von der Prämisse, dass der „Entwicklung von Planungskompetenz (...) nicht dadurch Rechnung getragen (wird), dass die einzelne Unterrichtsstunde ins Zentrum der Überlegungen gestellt wird“ (302), gestalten Eggert und Koch die von Wolfgang Schulz eingeführten Planungsebenen konzeptionell aus:

Auf Ebene des Schulcurriculums verweisen die Autoren auf die Vorzüge einer „Schulzeitpartitur“, in der die Unterrichtsfächer mit der Reihenfolge, dem Umfang und der Platzierung ihrer Themen und Methoden, außerschulischen Veranstaltungen und Kooperationen aufeinander abgestimmt werden und ein „gemeinsames Leitmotiv“ (304) im Unterrichtsalltag für alle Beteiligten erkennbar werde (vgl. Hiller 1991). Die Jahresplanung diene der Verteilung und Organisation der Unterrichtseinheiten und könne zur Orientierung und Planungsbeteiligung mit Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

Für die Planung einer Unterrichtseinheit entwerfen Eggert und Koch einen Strukturleitfaden, dessen Funktion sie an einer von ihnen erprobten Unterrichtseinheit zum Thema „Popmusik und Konsum“ für ein achte Realschulklasse veranschaulichen. Hierbei unterscheiden sie zwischen den drei Strukturelementen „didaktische Struktur der Unterrichtseinheit“, „unterrichtliche Realisationsmöglichkeiten“ und „Materialien zur Unterrichtseinheit“, die von ihnen verkürzt als lineare Planungsschritte aufgefasst werden.

Zu Beginn der Unterrichtsplanung wird die didaktische Struktur der Unterrichtseinheit entwickelt. Hier-

9 Eine augenscheinliche Homologie der Unterrichtsplanungsmethodik mit außerpädagogischen Planungen in den sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen – gesellschaftliche, politische, ökonomische Planung (siehe auch Waterkamp 1975, van Laak 2008) – wird in den Planungsdidaktiken bisher nicht reflektiert.



bei orientieren sich die Autoren weitgehend am Planungsschema von Klafki. Sie bringen als ergänzendes Planungsmoment so genannte „Schlüsselstellen“ ein, an denen besonders nach Problemen oder Fehlerquellen gesucht werden könne. Damit diese die Funktion von „didaktischen Warnleuchten“ (312) übernehmen können, wären allerdings klare Kriterien notwendig, mit denen nach auftretenden Planungsschwächen gesucht werden kann. Aus den Lernzielen werden dann Entscheidungen über methodische Großformen wie Projekt, Plan- oder Rollenspiel „abgeleitet“.

Mit den Ausführungen zu den unterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten verlassen Eggert und Koch ihr Vorhaben, ein Planungsmodell zu skizzieren. So verzichten die beiden Autoren in diesen Abschnitten völlig auf Erläuterungen zum Planungshandeln und referieren – wie es scheint – weitgehend die Gliederung ihrer aus dem Pilotprojekt entwickelten Unterrichtsmaterialien. Die vorgenommene Strukturierung der Unterrichtseinheit bleibt unbegründet und bietet dem Leser wenig Transfermöglichkeiten für eigenständige Planungen.

Praxisorientierter erscheint dagegen die Planungsdidaktik von *Claus Mathes*, Fachleiter am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Weingarten, die sich gleichermaßen an Lehrkräfte beruflicher wie allgemeinbildender Schulen richtet:

Mathes, Claus. 2007. Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 5. Auflage. Haan-Grutten: Verlag Europa-Lehrmittel. (Erstauflage 1998)

In einem einführenden Kapitel gibt Mathes zunächst einen Überblick über allgemein-didaktische Unterrichtsmodelle und ordnet den Wirtschaftsunterricht in ein Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Bezugswissenschaften ein – in deren exemplarischer Aufzählung überraschend die Politikwissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft fehlen. Eine ausführliche wirtschaftsdidaktische Bibliographie und Hinweise zur Durchführung von Hospitationen runden die Vorüberlegungen ab.

Der Autor unterscheidet die Planung „traditionellen Unterrichts“ von der Planung „handlungsorientierten Unterrichts“. Er ist „der Überzeugung (...), dass man erst den traditionellen Unterricht beherrschen und durchdacht haben sollte, bevor man sich an den handlungsorientierten Unterricht ‚wagt‘“ (3), ohne diese Einschätzung und Gliederung im Weiteren jedoch zu begründen oder anhand einer eigenen Planungstheorie zu fundieren.

Das Planungskonzept gliedert sich in die Analyse der Rahmenbedingungen, die didaktische und die methodisch-mediale Analyse. Während die Erläuterungen zu den schülerbezogenen und situativen Rahmenbedingungen relativ kurz ausfallen und Einstellungen und Vorannahmen der Schüler unberücksichtigt lassen, gelingt in der didaktischen und methodischen Analyse eine detaillierte, praxisnahe und durch viele

Beispiele und Tabellen veranschaulichte Darstellung. Interessant erscheint der Vorschlag, bei der Struktur des Themas systematisch auf Verflechtungen zu anderen Unterrichtsfächern zu achten. So weist Mathes unterschiedliche Bezüge auf ethische, historische oder gesellschaftspolitische Perspektiven nach, die im Unterricht aufgegriffen werden oder Anlass für fächerverbindende Projekte sein können. Für die Stoffauswahl und -anordnung werden unterschiedliche Kriterien wie das Prinzip des exemplarischen Wissens, der Wertbarkeit und Aktualität oder das Prinzip der strukturellen Zusammengehörigkeit nahegelegt.

Die methodisch-mediale Analyse widmet sich einem Spektrum von allgemeinen Unterrichtsprinzipien und -verfahren über Aktions- und Sozialformen bis hin zum konkreten Medieneinsatz und der Impulstechnik. Die gelungene Tabellengestaltung, mit der die Prinzipien, Sozialformen und Medien mit kurzen Kommentaren, ihren Vor- und Nachteilen oder Beispielen aufgelistet werden, ermöglicht hierbei einen schnellen und systematischen Zugriff. Selbst Fragen zur konkreten Ausgestaltung einzelner allgemeinmethodischer Aspekte wie der Gruppenarbeit greift Mathes praxisnah und differenziert auf.

Der zweite Teil der Planungsdidaktik wendet sich dem handlungsorientierten Unterricht zu. Der aktuellen Diskussion über Konzepte des Selbstorganisierten Lernens, der Lernfeldstrukturierung (siehe Tenberg 2006) und über Modelle der Geschäftsprozesse (siehe Busian 2006), die den fachsystematischen durch einen handlungssystematischen Unterricht mit Hilfe arbeitsanaloger Aufgaben ersetzen will, widmet Mathes gesonderte überblicksartige Kapitel. Neben einer kurzen Einführung in die Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts wird hierbei vor allem eine praxisnahe Darstellung und Bewertung ausgewählter Methoden wie Fallstudie, Projekt oder Planspiel gegeben, die in ihrer Fülle und Detailliertheit – es werden beispielsweise über 100 Internetadressen, konkrete Lernspiele oder Tipps zur Farbwahl in der Metaplanarbeit gegeben – eine geschlossene Planungstheorie sprengen.

Euler, Dieter; Hahn, Angela. 2007. Wirtschaftsdidaktik. 2. Auflage. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag. (Erstauflage 2004)

Auf knapp 500 Seiten entwickeln *Dieter Euler*, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, und *Angela Hahn*, Diplom-Handelslehrerin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, ihr „Strukturmodell einer Wirtschaftsdidaktik“. „(U)m die Schritte der didaktischen Planung zu erläutern“ (493), „übersetzen“ sie ihre Didaktik – wie Sander (2008), S. Reinhardt (2005) und Detjen (2007) – abschließend auf 20 Seiten anhand eines Leitfragenkatalogs von 54 Handlungsschritten in ein „Prozessmodell“. Zugleich wenden sie sich aber



dagegen, Unterrichtsplanung „als die mechanistisch-technokratische Erfüllung von Anweisungen oder die Umsetzung eines Schemas“ (498) aufzufassen. Vielmehr lebten „(d)idaktische Situationen (...) durch den Aufbau einer Beziehung zu den Schülern“ (498). Ausgehend von ihrem Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik als „bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen“ (74) stehen der Lernende und damit eine „(Handlungs-)Systematik von Lernschritten“ im Zentrum des Planungsprozesses, der eine „(Fach-)Systematik (...) im Wesentlichen als Werkzeug und Instrument für kompetentes Handeln“ untergeordnet ist (497). Planung dürfe daher keinesfalls „als unumstößliches Dogma verstanden werden“, da sonst ein „mechanistischer oder rigider Unterricht“ die Wünsche der Lernenden missachten könne und „situativ sich ergebende Lernchancen ungenutzt bleiben“ (496), die Lehrende mit ihrem „implizite(n) Wissen“ konstruktiv ergreifen könnten.

Ihr Prozessmodell – dem einzelne Befunde aus qualitativen Untersuchungen (Seel 1997; Dubs 1996) zum Planungsverhalten von Lehrenden unverbunden vorangestellt werden – gliedern Euler und Hahn in fünf „Schritte der didaktischen Planung“, denen die 54 Handlungsschritte zugeordnet sind:

Im ersten Planungsschritt werden Grundentscheidungen im Sinne einer Grobplanung getroffen. Der Handlungsschritt „Rahmeneinflüsse klären“ leitet unter anderem dazu an, die Lehrplanvorgaben zu analysieren, vorhandene Medien zu sichten sowie zeitliche, personelle und räumliche Bedingungen zu klären. Anhand der bekannten Auswahlaspekte nach Klafki sollen die Lerninhalte bestimmt werden. Entgegen der programmatischen Ankündigung fällt die „grob erfassen(de)“ (504) Analyse der kognitiven und methodischen Lernvoraussetzungen der Schüler mit nur einer Frage recht dürftig und lehrerorientiert aus. Ausgehend von den Leitvorstellungen für das didaktische Handeln der Lehrkraft werden die Lernziele, deren Kontrolle und die möglichen Lehrmethoden festgelegt.

Im zweiten und dritten Schritt werden die Verlaufplanung konkretisiert und der „Zusammenhang zwischen Ziel, Methoden und Lernvoraussetzungen“ reflektiert (506), ehe im vierten Schritt die konkrete Ausgestaltung von Aufgabenstellungen und Materialien vorgesehen ist. Allerdings bleiben viele Handlungsschritte wie „konkrete Frage-, Aufgaben- und Problemstellungen formulieren“ oder „Materialien und Medien vorbereiten“ (507) allgemein und nichtsagend. Um das Ziel der Autoren zu erreichen, „die Analyse und Planung von Unterricht anzuleiten“ (493), wäre es hilfreich gewesen, wenn – neben dem illustrierten Planungsbeispiel eines fragend-entwickelnden Unterrichts für eine Berufsschulklasse zum Thema

„Zahlungsverkehr“ – konkrete Kriterien, fachliche Erläuterungen oder Bezüge zu vorangegangenen Kapiteln der Wirtschaftsdidaktik ergänzt worden wären.

4. Fazit: „Die Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steckt in den Anfängen“¹⁰

Die Bereichsrezension hat gezeigt, dass die einzelnen Planungsdidaktiken in ihrem Verständnis von Unterrichtsplanung sowie den berücksichtigten Planungsaspekten und -ebenen zum Teil stark voneinander abweichen. Viele Autoren beschreiben Planung als „zirkulären“ Prozess, dem scheinbar ein genialisches, intuitives Moment anhaftet, ohne allerdings auf den Anspruch ihrer linearen, teilweise engen Planungsschemata zu verzichten. Im Mittelpunkt der meisten Planungsdidaktiken steht die präzeptive Umrissplanung. Bis auf eine Ausnahme (Boeser/Wenzel 2007) fundieren die Planungsdidaktiken ihren Planungsbegriff nicht an außerpädagogischen Planungsgedanken, obwohl die Methode des Planens als „Kernpraxis der modernen Welt“ (van Laak 2008, 325) die Gegenstände des Faches durch Stadtplanung, Wirtschaftsplanung, Gesellschaftsplanung kennzeichnet¹¹. Im Vergleich zur planungsoptimistischen Phase der 1960er und 1970er Jahre trauen viele Autoren der Unterrichtsplanung heute nur eine eingeschränktere Verlässlichkeit zu. Teilweise wird auf ein konsistentes Planungsmodell verzichtet (S. Reinhardt 2005) oder der gewachsenen Komplexität mit pluralistischen Zugängen begegnet (V. Reinhardt 2007a), ohne dass Planung insgesamt – als ein „zentrale(r) Mythos der Moderne“ (van Laak 2008, 326)? – infragegestellt würde (am skeptischsten: Sander 2001, vor Einfügung seines Planungskapitels). Adressaten der Planungsdidaktiken sind in der Regel zugleich Studierende, Referendare und erfahrene Lehrkräfte, obwohl angesichts der Professionalisierungsforschung (siehe u.a. Hericks 2006) eine Differenzierung angebracht erscheinen müsste (vgl. Meyer 1983).

Bei den Planungsdidaktiken lassen sich drei bis vier grundlegende Ansätze unterscheiden:

¹⁰ Kayser 2007, 29.

¹¹ Selbst in aktuellen Publikationen, die sowohl Unterrichtsplanung als auch außerpädagogische Planungskonzepte berücksichtigen, wird keine Verbindung zwischen beiden Planungsbegriffen gezogen. So wird im *Wörterbuch Ökonomische Bildung* (Hedtke/Weber 2008) unter dem Stichwort „Planung“ festgehalten, Wirtschaftsdidaktik gehe es „fachlich um Planung und (...) (p)raktisch sollen sich die Lernenden geeignete Techniken für die private Planung von Einnahmen und Ausgaben der Vermögensbildung aneignen“ (Pitsoulis 2008, 253). Unterrichts- und Lernplanung bleiben unberücksichtigt und dem entsprechenden Stichwort vorbehalten (Weber 2008; siehe auch Neukirch 1985).

1. Dominierend erscheint eine „Gagel-Schule“, die in Anlehnung an die lerntheoretische und bildungstheoretische Didaktik die Inhalts- und Methodenplanung von Walter Gagel tradiert (Breit/Weißeno 2003, Breit/Massing 2006, Detjen 2007, Langner 2007, Projektgruppe Berlin 2004, teilweise auch Kayser 2007). Im Zentrum stehen die Bildung einer fachdidaktischen Perspektive und ein Instrumentarium zur politischen Strukturierung der Unterrichtsinhalte wie der Politikzyklus oder die Dimensionen des Politischen. Auffällig ist, dass das fachsystematische, lehrerzentrierte Planungsvorgehen der „Gagel-Schule“ deutliche Schwächen in der Bedingungsanalyse und der Umsetzung der eigenen Implikationsvorstellungen zeigt (vgl. Grammes 1998, S. 804ff.). Die Lernerperspektive findet fast ausschließlich über die Wahrnehmung des Lehrers Eingang in die Planung und erscheint – angesichts von konstatierte Politikverdrossenheit der Lernenden – hier häufig als „Störfaktor“ in der Inhaltsplanung. Das fachsystematische Vorgehen und der enge Politikbegriff führen zudem zu Unterrichtsentwürfen, in denen ein traditioneller Lehrgang und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch dominieren. Fragen der Kompetenzorientierung, des individualisierten Lernens oder nach offenen Unterrichtsformen werden von der Gagel-Schule nicht beantwortet. Konkrete Folgerungen aus der Kompetenzorientierung beispielsweise für die Lern- und Aufgabenkultur fehlen; häufig bleibt der Begriff „Kompetenz“ eine Leerformel, die ohne Konsequenzen in das traditionelle Planungskonzept eingegliedert wird. Alleiniger Akteur ist der Lehrer, der „grundsätzlich (...) in den Planungsüberlegungen“ alle Aspekte zum Gegenstandsbereich, den Zielen, didaktischen Perspektiven, Methoden, Medien und Lernbedingungen „abzuarbeiten und miteinander zu verschränken“ hat (Breit/Weißeno 2003, 12).

2. Der zweite Ansatz löst die fachsystematische durch eine stärker lernerorientierte und handlungssystematische Unterrichtsplanung ab und greift damit auf eine reformpädagogische und demokratiepädagogische Tradition zurück. Das Parallel-Setzen von Lernweg und Sachweg knüpft bei Herbart und Dewey an (vgl. Grzesik 2006). Den Schwerpunkt bilden – ohne dass es bereits eine einheitliche Begrifflichkeit gibt – „selbstläufige Lernwege“, „didaktische Settings“ oder „methodische Großformen“, die über eine „innere Dynamik (...) aus der – gewissermaßen sich selbst entwickelnden – Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Gegenstand“ (S. Reinhardt 2005, 223) verfügen und für wechselnde aktuelle Fälle genutzt werden können (S. Reinhardt 2005, Sander 2008, Janssen 2008, anschlussfähig erscheint aber auch die Geschäftsprozessorientierung bei Mathes 2007). Die „selbstläufigen Lernwege“ bieten die Möglichkeit, Lernende und ihre Vorstellungen stärker in die Unterrichtsplanung einzu beziehen. Eine kompetenzorientierte Aufgaben- und Lernkultur mit einer stärkeren Varianz der Unterrichts-

formen zeichnet sich an dieser Stelle ab, bedarf allerdings einer weiteren fachmethodischen Profilierung.

Einen unerwarteten Vordenker des Lernwege-Ansatzes findet sich im Übrigen in Walter Gagel. Neben dem in der „Gagel-Schule“ als „frühe(r) Höhepunkt fachdidaktischer Forschung“ (Breit 2007, 391) tradierten Aufsatz von 1967 (Gagel 1967a) entwickelt Gagel ein zweites – von Breit/Weißeno (2003), Breit (2007) und Breit/Massing (2006) nicht rezipiertes – Planungsmodell am Gegenstandsbereich „innerparteiliche Demokratie“ (Gagel 1967b): Vom „Vorwissen“ und den „Vorurteilen“ der Schüler ausgehend – da die sozio-kulturellen Voraussetzungen „im politischen Unterricht besonders wichtig sind“ (ebd. 63) – sieht der Autor „eine Art *Projektverfahren*“ vor, um „der Eigeninitiative der Schüler in Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung weite(n) Raum“ (ebd. 66) zu gewähren. Die Schüler „werden in den Planungsgesprächen immer wieder vor die Frage gestellt, welche Wege nun einzuschlagen sind, um die Arbeit weiterzubringen“ (ebd.). Gagels Planungsmodell vereint dabei fachmethodologische, fachdidaktische und lernpsychologische Ansätze in einem „Grundmuster“:

„Bei der Gliederung des Unterrichtsprozesses in *didaktische Stufen* berücksichtigen wir das *Projektverfahren*, indem wir *Arbeitsschritte* im elementarwissenschaftlichen Sinne verwenden: Arbeitshypothesen, Planung, Untersuchung, Beurteilung. Sie werden hier überlagert von den Schritten der *politischen Urteilsbildung*: Situationsanalyse (Untersuchung), Zieldiskussion (Beurteilung), Maßnahmen. Da wir aber keine Forschungsgruppe ansetzen, auch wenn wir in der Schule forschen lassen, sondern diese Arbeitsvorgänge ‚Unterricht‘ sind, müssen wir außerdem *lernpsychologische Schritte* berücksichtigen: Stufe der Motivation (Einstieg), der Schwierigkeiten (Untersuchung, Rückbezug auf die Ausgangsfrage), des Findens der Lösung (Beurteilung), der Anwendung (Handlungsmöglichkeiten). Aus der Überlagerung dieser drei theoretischen Schemata ist die Gliederung des Planungsmodells entwickelt, die zunächst nur für dieses Thema gilt, aber vielleicht doch ein Grundmuster für gleichartige Themen enthält.“ (ebd. 66f.)

In dem Maße, wie Gagel sein Planungsmodell anhand eines Unterrichtsgegenstandes (innerparteiliche Demokratie) exemplarisch entwickelt, entspricht er dem dritten Ansatz, der in den aktuellen Planungsdiaktiken auszumachen ist.

3. Als dritter Planungsansatz lassen sich fallorientierte Konzepte erkennen, die statt den formalen Planungsschemata – dem „Stricken ohne Wolle“ – mit Sammlungen kommentierter Unterrichtseinheiten die Werkdimension der Planungsdiaktik betonen (Breit/Massing 2006, Projektgruppe Berlin 2004, Leps/Mues 2007). Anhand dokumentierter erfolgreicher Planungsbeispiele, der „Good-Practice“, könnten Lehrkräfte gemeinsam Planung reflektieren und ihre Planungskom-



petenz an der Arbeit am Fall und in der vergleichenden Analyse entwickeln. Notwendig erscheint allerdings, dass nicht nur Unterrichtsentwürfe „am grünen Tisch“ zur Veranschaulichung der eigenen normativen Planungskonzepte, sondern lebendige Planungs- und Unterrichtsreportagen ausgewählt werden. Anleitung und Hilfestellung können dem „Good-Practice-Ansatz“ die Lehrkustdidaktik, aber auch Konzepte wie Lesson Study (vgl. Lewis 2004) geben.

4. Ein weiterer, sich abzeichnender, jedoch konzeptionell noch nicht fundierter Ansatz stellt die *individualisierte Planung* in Gestalt von Lerntagebüchern oder Wochenplänen dar (Schreder 2007, Gänger 2007). Hier verlagert sich Unterrichtsplanung ganz auf die Ebene der Lernenden. Die veränderten Unterrichtsformen und Lehrerrollen – selbstgesteuertes Lernen, E-Learning, Lehrkräfte als Coach oder Lernberater – dürften eine eigenständige Planungsdidaktik erforderlich machen, deren Vorläufer bisher unter Publikationen zu Lern- und Arbeitstechniken für Schülerinnen und Schüler zu suchen sind (exemplarisch: Löhle 2005, Schröder-Naef 1996, aber auch Lewis/Whitlock 2003).

Gemeinsam ist den Ansätzen ein – entgegen den eigenen Ansprüchen – fehlender oder nicht ausreichend begründeter empirisch fundierter Nachweis der eigenen Planungsaussagen. Unterrichtsbeispiele – bei denen es sich zudem häufig um fiktive Planungssituationen handelt – bleiben meist illustrativ und werden selten kritisch reflektiert – selbst dort, wo sie den eigenen programmatischen Anforderungen widersprechen.

Auch der sozialwissenschaftliche Charakter des Faches wird bisher nur in wenigen Planungsdidaktiken

gepflegt. Es dominiert ein „Lager-Denken“, das den jeweils eigenen Ansatz auf Kosten des anderen Teilbereichs hervorhebt. Dabei wäre ein Austausch zwischen Konzepten der politischen und ökonomischen Bildung durchaus lohnend (vgl. u.a. Weißeno 2006). Neben vielfältigen Parallelen in den methodischen Großformen oder der Inhaltsstrukturierung scheint in der Politikdidaktik beispielsweise die Beschäftigung mit Konzepten der Problem- und Urteilsbildung sowie der kategorialen Bildung weiter gediehen. Von der Wirtschaftsdidaktik könnten der diskutierte Lernfeldansatz und der handlungssystematische Unterricht gewinnbringend adaptiert werden (vgl. Koch/Eggert 2003, Mathes 2007).

Welche Planungsdidaktik für Studierende, Berufsanfänger oder erfahrene Lehrkräfte tatsächlich am geeignetsten ist, die Planungskompetenz zu fördern, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, auch wenn die Ausführungen von Cypionka, Hornbruch und Kaltenbach (2009, Frage 9) darauf hindeuten, dass Lehrende für ihre Praxis die unterschiedlichen Ansätze eigenständig und pragmatisch kombinieren. Hierzu wären empirische Studien notwendig, die den berufsbiographischen Bildungsgang und das Planungsverhalten von Lehrkräften zunächst untersuchen und vorhandene historische Planungsmodelle rezipieren (Gagel 1967b, aber auch Kettering 1930). Bisher scheinen die proklamierten Ziele eines „kompetenzorientierten“, „offenen“, „problemorientierten“ oder „individualisierten“ Fachunterrichts keine zufriedenstellende Entsprechung in Planungsdidaktiken zur Unterstützung der Fachlehrkräfte und der Lehrerbildung zu finden.

5. Literatur

5.1 Rezensierte Publikationen

Boeser, Christian; Wenzel, Florian. 2007. Open Space Technology. In: Reinhardt 2007a, S. 123-129.

Breit, Gotthard; Massing, Peter, Hg. 2006. Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Breit, Gotthard; Weißeno, Georg. 2003. Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Detjen, Joachim, Hg. 2007. Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München/Wien: Oldenbourg.

Eggert, Katrin; Koch, Michael. 2003. Konzepte und Instrumente der Unterrichtsplanung. In: Kaiser; Kaminski, S. 299-319.

Euler, Dieter; Hahn, Angela. 2004. Wirtschaftsdidaktik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.

Gänger, Sven. 2007. Wochenplan. In: Reinhardt 2007a, S. 116-122.

Janssen, Bernd. 2008. Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans, Hg. 2003. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kayser, Jörg. 2007. Unterrichtsplanung / Unterrichtsentwurf. In: Reinhardt 2007a, S. 23-31.

Langner, Frank. 2007. Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht. In: Reinhardt 2007a, 12-22.

Leps, Horst; Mues, Janine. 2007. Lehrkustdidaktik. In: Reinhardt 2007a, S. 31-36.



Mathes, Claus. 2007. *Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre*. 5. Auflage. Hanan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.

Projektgruppe Berlin, Hg. 2004. *Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Reinhardt, Sibylle. 2005. *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reinhardt, Volker, Hg. 2007a. *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Reinhardt, Volker. 2007b. Einleitung. *Konzepte und Formen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung*. In: ders. 2007a, S. 1-10.

Sander, Wolfgang. 2008. *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schreder, Gabriele. 2007. *Lerntagebuch*. In: Reinhardt 2007a, S. 54-59.

5.2 Sonstige Literatur

Adl-Amini, Bijan. 1981. *Didaktik, Methodik und das ungelöste Problem der Interdependenz*. In: ders., Hg. *Didaktik und Methodik*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 10-39.

Aebli, Hans. 1983. *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Albisser, Stefan; Baer, Matthias (2009) *Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen*. In: *Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung*, 37. Jg., Heft 2, S. 98-104.

Becker, Georg E. 2007. *Unterricht planen. Neu ausgestattete Sonderausgabe*. Weinheim; Basel: Beltz. (Erstauflage unter dem Titel „Planung von Unterricht“ 1984)

Berg, Hans Christoph. 2004. *„Lehrkustdidaktik“*. Framework and example of a definite *„Inhaltsdidaktik“*. In: JSSE, 1/2004. URL: http://www.jsse.org/2004-1/lehrkunst_english_berg.htm.

Berg, Hans Christoph. 2009. *Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik*. Bern. (i.E.)

Blankertz, Herwig. 1969. *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa. (14. Auflage, 2000)

Boettcher, Wolfgang. 1976. *Lehrer und Schüler machen Unterricht*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.

Breit, Gotthard; Harms, Hermann. 1990. *Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme*. In: Cremer, Will, Hg. *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*. Bonn, S. 13-167.

Breit, Gotthard. 2007. *Unterrichtsplanung*. In: Weibeno, Georg; Hufer, Klaus-Peter; Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Richter, Dagmar, Hg. *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 390-399.

Bürger, Wolfgang. 1981. *Unterrichtsplanung aus der Sicht des Interdependenzzusammenhangs*. In: Adl-Amini, Bijan, Hg. *Didaktik und Methodik*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 82-114.

Busian, Anne. 2006. *Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts*. Bochum: Projektverlag.

Butt, Graham. 2006. *Lesson planning*. London: Continuum.

Cypionka, Anselm; Hornbruch, Heike; Kallenbach, Waltraud (2009) *Stand, Probleme, Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar SoWi*. In: JSSE, Heft 2, S. 105-123. URL: <http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/cypionka-et-al-perspektiven-der-ausbildung-jsse-2-2009>.

DEGÖB, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 2004. *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. URL: http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf.

DEGÖB, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 2009. *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. URL: http://www.degoeb.de/stellung/09_DEGOEB_Abitur.pdf.

Doering-Manteuffel, Anselm (2008) *Ordnung jenseits der politischen Systeme: Planung im 20. Jahrhundert*. In: *Geschichte und Gesellschaft*, Heft 3, S. 398-406.

Dubs, Rolf. 1996 *Unterrichtsvorbereitung*. 3. Aufl. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

- Esslinger-Hinz, Ilona u.a. 2007. Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fina, Kurt. 1973. An den Grenzen der Lernzieltheorie. In: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 103-110.
- Frech, Siegfried; Kiefer, Franz, Hg. 2004. Methodentraining für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Frech, Siegfried; Massing, Peter, Hg. 2007. Methodentraining II für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gagel, Walter (1967a) Gestalt und Funktion von Unterrichtsmodellen zur politischen Bildung. In: Politische Bildung, Heft 4, S. 42-72.
- Gagel, Walter (1967b) Unterrichtsmodell: Wirklichkeit und Notwendigkeit der innerparteilichen Demokratie. In: Politische Bildung, Heft 1, S. 61-88.
- Gagel, Walter. 1983. Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske+Budrich.
- Gagel, Walter. 1986. Unterrichtsplanung: Politik, Sozialkunde. Opladen: Leske+Budrich.
- Gagel, Walter. 2000. Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. völlig überarb. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- Geißler, Harald. 1995. Unterrichtsplanung. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert, Hg. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart u.a.: Klett, S. 640-649.
- George, Siegfried. 1972. Einführung in die Curriculumplanung des politischen Unterrichts. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Glöckel, Hans. 1977. Die Planbarkeit des Unterrichts. In: Hacker, Hartmut; Poschardt, Dieter, Hg. Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Lernpsychologische Grundlagen – pädagogische Perspektiven. Hannover u.a.: Schroedel, S. 13-36.
- GPJE, Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. 2004. Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. URL: http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft_III/links/HF_sections/content/Bildungsstandards.pdf.
- Grammes, Tilman. 1993a. Kommunikative Fachdidaktik. In: Sander, Wolfgang, Hg. Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover: Metzler, S. 79-100. (nachträgliches Protokoll der Planungsüberlegungen zu einer Gemeinschaftskundestunde in einer achten Hauptschulklasse)
- Grammes, Tilman. 1993b. Vorüberlegungen zu Planungsdidaktiken von Lehrern. Die Trägerfunktion des Materials bei der Konstruktion von Wirklichkeit im Unterricht. In: ders.; Weißeno, Georg, Hg. Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske+Budrich, S. 121-142.
- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Planungsdidaktik. In: ders. Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 801-823.
- Grammes, Tilman; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim. 2006. Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grzesik, Jürgen. 2006. Gibt es eine allgemeine Gesetzmäßigkeit des Unterrichtsverlaufs? Ein systematischer Vergleich zwischen den Annahmen von Johann Friedrich Herbart über die Stufen des Unterrichts und von John Dewey über die Stufen des vollständigen Denkaktes. In: Prange, Klaus, Hg. Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena, S. 39-71.
- Haas, Anton. 1998. Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs Handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer. (Biologielehrkräfte)
- Haynes, Anthony. 2007. 100 ideas for lesson planning. London: Continuum.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit, Hg. 2008. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heimann, Paul (1962) Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg., S.407-427.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang. 1965. Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.



- Helmke, Andreas. 2005. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Helterbran, Valerie R.; Jalongo, Mary Renck; Rieg, Sue A. 2007. Planning for learning. Collaborative approaches to lesson design and review. New York: Teachers College Press.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett (2005) Deutungs- lernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: kursiv – Journal für politische Bildung Nr. 1, S. 30-41.
- Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. 1998. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Hericks, Uwe. 2006. Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heymann, Karin; Wiemers, Christel (2007) Wie bereitest Du Deinen Unterricht vor? Zwei gestandene Lehrerinnen im Gespräch – Christel Wiemers antwortet auf Fragen von Karin Heymann. In: Pädagogik, Heft 10, S. 20-21. (Wiemers ist Lehrerin für Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften und Textilgestaltung)
- Hiller, Gotthilf Gerhard. 1991. Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, Bija, Hg. Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 3. Aufl. Weinheim; München: Juventa, S. 119-141.
- Hoffmann, Walter. 1987. Von der Notwendigkeit und dem Nutzen didaktischer Theorie für die Schule. Untersuchungen zum Spannungsverhältnis von Pädagogik und Fachwissenschaft in der Schule, Frankfurt; Bern; New York: Lang.
- Holtmann, Antonius, Hg. 1972. Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen: Leske.
- Holzmann, Klaus-Dieter. 1978. Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg: Korn u. Berg.
- Horster, Leonhard. 2009. Unterricht analysieren, beurteilen, planen. In: Bucher, Herbert; Rolff, Hans-Günter, Hg. Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 810-867.
- Janssen, Bernd. 1986. Wege politischen Lernens: methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Janssen, Bernd. 1992. Methodenorientierter Politikunterricht: Perspektiven für eine kritische und kreative politische Bildung. Düsseldorf: Cornelsen.
- Janssen, Bernd. 1997. Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Janssen, Bernd. 2002. Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung: methodenorientierte Politikdidaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Jonas-Ahrend, Gabriela; Wilbers, Jens. 2008. „Das kann man vorher gar nicht planen, was da passiert“ – Planungsverhalten von Physiklehrkräften in Gruppen. In: Höttecke, Dietmar, Hg. Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Berlin; Münster: Lit Verlag, S. 107-109.
- Kahlert, Joachim. 2005. Der Sachunterricht und seine Didaktik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid. 2008. Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef, Hg. 2006. Unterrichtsplanung und Methoden. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kayser, Jörg; Hagemann, Ulrich, Hg. 2005. Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kettinger, H. (1930) Die Behandlung bürgerkundlicher Stoffe in der Berufsschule. In: Die Fortbildungsschule, S. 428-434.
- Kiper, Hanna. 2008. Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: dies.; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten, Hg. Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-152.
- Klafki, Wolfgang. 1964 (1958). Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008) Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts.



In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 2, S. 222-237.

Laak, Dirk van (2008) Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In: Geschichte und Gesellschaft, Heft 3, S. 305-326.

Lange, Bernward (2005) Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen? Bildungspläne 2004 – ein fundamentaler Perspektivenwechsel? In: Lehren und Lernen, 31. Jg., Heft 5, S. 3-10.

Lenzen, Dieter. 1979. Unterrichtsplanung "nach ...". Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. In: Geissler, Harald, Hg. Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Klett, S. 153-161.

Lenzen, Dieter. 1980. Elemente herrschender Modelle der Didaktik. Deduktionismus, Bildungstheorie und „Berliner Schule“. In: Reinert, Gerd-Bodo, Hg. Praxis-handbuch Unterricht. Grundwissen für Lehrer. Reinbek, S. 129-164.

Lewis, Catherine. 2004. Does Lesson Study Have a Future in the United States? In: JSSE, Nr. 1. URL: http://www.jsse.org/2004-1/lesson_lewis.htm.

Lewis, Roger; Whitlock, Quentin. 2003. How to Plan and Manage an E-learning Programme. Aldershot, Hants u.a.: Gower.

Löhle, Monika. 2005. Lernen lernen. Ein Ratgeber für Schüler. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Massing, Peter; Weißeno, Georg, Hg. 1995. Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske+Budrich.

Mayer, Christine. 1988. Unterrichtsmaterialien im Berufsschulalltag. Empirische Untersuchungen über die Verwendung von Planungs- und Unterrichtshilfen. Frankfurt/New York: Campus.

Meyer, Hilbert (1983) Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns pädagogische Beiträge, Heft 2, S. 61-71.

Meyer, Hilbert. 2009. Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 3. Auflage der Neuausgabe. Berlin: Cornelsen-Scriptor. (Erstauflage 1979)

Meyer, Meinert A. 1993. Methode und Metaphern. Zur Analyse der Rede über Unterricht. In: Adl-Amini, Bi-

jan; Schulze, Theodor; Terhart, Ewald, Hg. Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 203-232.

Meyer, Meinert A. 2008. Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 117-137.

Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert A. 2008. Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 77-85.

Mischke, Wolfgang; Peters, John; Westerhof, Klaas; Wragge-Lange, Irmhild. 1983. Wie Unterricht gemacht wird. Untersuchungen zu Planung und Realisierung von Schulstunden durch erfahrene Lehrer. Oldenburg.

Mühlhausen, Ulf. 1986. Lehrerpläne, Schülerpläne und die Struktur des Unterrichts. Eine handlungstheoretische Problembeschreibung des didaktischen Prinzips der Schülermitplanung. Hannover. (Dissertation)

Mühlhausen, Ulf (1989) Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, Heft 1, S. 60-77.

Mühlhausen, Ulf. 1994. Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Neukirch, Dieter. 1985. Planungsdidaktik. In: Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang, Hg. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Band 4 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett, S. 544-547. (Verbindung von Unterrichtsplanungs- und Stadtplanungsdidaktik)

Peterßen, Wilhelm H. 2006. Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte u. überarb. Aufl. München: Oldenbourg. (Erstauflage 1982)

Pitsoulis, Athanassios. 2008. Planung. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit, Hg. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 253.

Plöger, Wilfried. 2008. Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln: Kölner Studien Verlag.

Poschardt, Dieter (1979) Lehrer planen. Akte themengleicher Planung im Vergleich. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 31. Jg., Heft 11, S. 423-429. (Zum

Thema „Probleme von Gastarbeitern in der Bundesrepublik Deutschland“)

Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. 2007. Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reusser, Kurt (2008) Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, S. 219-237.

Robinson, Saul B., Hg. 1972. Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart: Klett.

Ryan, Mark; Seryukov, Peter. 2008. Writing effective lesson plans. The 5-star approach. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.

Sacher, Werner u.a. 1992. Gedanken von Anfängern zur Unterrichtsplanung. Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen Nr. 4. Augsburg.

Sacher, Werner; Georgii, Peter; Schwindt, Sigrid. 1994. Studenten und Lehramtsanwärter planen Unterricht. Ergebnisse von schriftlichen Befragungen und Interviews. Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen Nr. 11. Augsburg.

Schelle, Carla. 1995. Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst...“ Untersuchungen zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schneider, Ilona Katharina. 2007. Politische Bildung in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schröder-Naef, Regula. 1996. Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. 6., völlig überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz. (Erstauflage 1977)

Seel, Andrea. 1996. Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz. (Dissertation) (Planungen in den Fächern Geographie, Biologie, Physik)

Seel, Andrea (1997) Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 3, S. 257-273. (vgl. Seel 1996)

Sturzenhecker, Benedikt (2007) „Politikferne“ in der Kinder- und Jugendarbeit. In: APuZ, Heft 32/33, S. 9-14.

Tenberg, Ralf. 2006. Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorien und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walker, Leila. 2008. The essential guide to lesson planning. Harlow, Munich: Longman.

Waterkamp, Rainer (1975) Kontrolle der Planung in der Demokratie. In: Gegenwartskunde, Heft 4, S. 413-424.

Weber, Birgit. 2008. Unterrichtsplanung. In: dies.; Hedtke, Reinhold, Hg. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 322f.

Wengert, Hans Gert. 1989. Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern. Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Weißeno, Georg, Hg. 2006. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wiater, Werner. 2006. Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen, Hg. Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 675-685.

Wildhirt, Susanne. 2008. Lehrstückunterricht gestalten. „Man müsste in die Flamme hineinschauen können“. Lehrkustdidaktik 2. Bern: hep verlag.

Witzenbacher, Kurt. 1994. Praxis der Unterrichtsplanung. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung. München: Oldenbourg.

Wulf, Christoph 1973. Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München: R. Piper & Co. Verlag.

Tilman Grammes

Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung

Abstract

Dieser Praxisbericht schlägt ein Modell zur Analyse von Lerndynamiken im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis vor: ein relationales anstelle eines additiven Verständnisses von Didaktik als Vermittlungswissenschaft. Fallbeispiel ist eine qualitative Studie zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der 3. Phase der Professionalisierung. Es handelt sich um eine Weiterbildung für kommunale Bedienstete. Thema ist das „Ausländerproblem“. In einer Re-Analyse des Projekts kann gezeigt werden, wie das Aufeinandertreffen von Alltagswissen und Berufswissen (Verwaltungsrationalität) durch sozialwissenschaftliches Wissen beeinflusst werden kann. Die Beobachtungen sind übertragbar, z.B. auf Lehrerweiterbildungen.

This article suggests a model to analyze dynamics of learning processes in the stress ratio of theory and practice: a relational instead of an additional understanding of didactics as mediation science. Case example is a qualitative study for the use of sociological knowledge in the 3rd phase of professionalization. It concerns a further training for local civil servants. Topic is „the foreigner problem“. In a reanalysis of the project can be shown, how meeting one another everyday life knowledge and professional knowledge (reasoning of civil service) can be affected by sociological knowledge. The observations can be generalized for example on teacher further educations.

Inhalt

1. Additives und relationales Vermittlungsmodell
 2. Lernausgangslage
 3. Lernsequenzen
 - 3.1 Phase: Cartoon
 - 3.2 Phase: Textarbeit
 - 3.3 Phase: Statistik
 4. Fazit: Lerndynamiken
Exkurs: Professionalisierungstheorie
 5. Alternative: Fallstudiendidaktik
 6. Ausblick: Didaktik der Verwaltung
- Literatur

Abbildungen

- Abb. 1: Modell der Wissensformen
Abb. 2: Cartoon
Abb. 3: Fachdidaktischer Kegel
Abb. 4: Arbeitsbogen Konfliktlösungsmöglichkeiten

Keywords:

Didaktisches Dreieck, Fachdidaktischer Kegel, lernende Organisation, Organisationspädagogik, Soziologiedidaktik, Verwendungsforschung, Weiterbildungsforschung, Vermittlungswissenschaft, (Modell der) Wissensformen, Didaktik der Verwaltung

1. Additives und relationales Vermittlungsmodell

Inwiefern ist es sinnvoll, Didaktik in einem allgemeinen Sinne als Vermittlungswissenschaft¹ zu konzipie-

ren? In der didaktischen Tradition wird Vermittlung auf zwei unterschiedliche Weisen konzipiert, additiv oder relational.

a) additiv: Im Alltagsverständnis ist „Didaktik“ etwas, was einem vorgegebenen Sachverhalt von außen und nachträglich hinzugefügt wird. Es gehe darum, bereits positiv vorhandene, als richtig und wichtig ausgezeichnete Wissensbestände nachträglich „aufzubereiten“, um sie weiter zu „transportieren“, zu „vermitteln“. Dies ist ein additives Konzept: es gibt vorgängiges Wissen und nachgängige Vermittlung. Didaktik in diesem Sinne steht immer in der Gefahr, ein nachträgliches Interessant-Machen („Aufhübschen“) eines als „trocken“ wahrgenommenen Stoffes zu leisten und dabei ins verschnörkelte „Styling“ abzugleiten. Das Styling überdeckt schliesslich sogar den Zugang zum Sachverhalt für den Lernenden. Es entsteht künstliches Schulwissen.

Nun ist es ganz wichtig zu sehen, dass „Didaktik“ in diesem additiven verkürzten Verständnis von Vermittlung immer schon vorhanden und wirksam ist. Didaktik als Alltagsphänomen ist in der modernen Wissensgesellschaft mitnichten ein Mauerblümchen, sondern eine allgegenwärtige Macht – Didaktik als

studium im sog. ABK-Bereich (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen) in den neu gestalteten Bachelor-Studiengängen verwendet. Darunter werden Kurse zu so unterschiedlichen Dingen wie Zeit- und Stressmanagement oder Stimmtraining gefasst (vgl. Editorial S. 14). Die Vermittlungswissenschaften sollen das ehemalige studium generale ersetzen, haben damit real aber wenig gemein. Teilweise ersetzt der Begriff Vermittlungswissenschaft den der Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaften, vgl. Wildt 2004.

1 Der Begriff „Vermittlungswissenschaften“ wird – im Plural – zur Zeit auch ganz gedankenlos für ein obligatorisches Begleit-



Gott (Türcke 1986). Es ist fast alles immer schon „didaktisiert“. Aufgabe einer Didaktik als Wissenschaft ist die Analyse und Kritik solcher immer schon stattfindenden Didaktisierung – Zubereitungsprozesse, die nur zu oft dazu führen, dass die Sache hinter den Motivationstricks verschwindet und sich eine Ebene des Schulwissen als eigene Welt aufbaut.

b) relational: In der Didaktikgeschichte gibt es immer wieder noch ein anderes, ein „inwendiges“² Verständnis von Didaktik als „Vermittlung“: Didaktik ist immer bereits integrales, konstitutives Element der Bewegung der zu vermittelnden „Sache“ selbst! Der Sachverhalt ist eine soziale Tatsache, die sich aus den Interaktionen und Kommunikationen von Subjekten in der Gesellschaft aufbaut, und insofern immer schon „vermittelt“ ist. In diesen sozialen Interaktionen und Kommunikationen wird auch „immer schon“ gelernt. In einem inwendigen Didaktikverständnis geht es darum, Lernende an den Lernbewegungen der sozialen Realität reflexiv zu beteiligen, um Partizipation (Demokratie-Pädagogik). Didaktik ist daher eine Anforderung an die wirklichkeits-analoge kommunikative Gestaltung einer Lernumgebung (Kommunikative Didaktik – Grammes 1998). Diese Analogien erfordern ein nüchtern-transparentes, funktionales Design. Die Ästhetik einer kommunikativen Didaktik lautet „form follows function“. Insofern könnte man von einer Bauhaus-Didaktik sprechen, die wiederhergestellte Nähe zu natürlichen Lernsituationen: die Lernmethode soll analog der Sachmethode sein.

Didaktik als kritische Wissenschaft hat die Aufgabe, Umkodierung von Wissen im Fluss zwischen institutionellen Diskurskontexten zu analysieren und darin die Bildungspotentiale wieder freizulegen.

Didaktik als Vermittlungswissenschaft in einem relationalen Sinn kann als „Zwischenhandel“ (Giesecke 1979) oder als eine „Distributionsanalyse von Wissen“ (Jürgen Pandel, vgl. Kade/Seitter/Dinkelaker 2009) konzipiert werden. So wie in der Linguistik systematisch untersucht werden kann, in welchen unterschiedlichen Umgebungen bestimmte Laute oder Wörter auftreten und sich dabei verändern, kann dies auch für soziales Wissen durchgeführt werden. In diesem Sinne reduziert Didaktik als Vermittlungswissenschaft diese also nicht auf Methodik, die Frage nach dem WIE, sondern in den Relationierungen verschieben sich Bedeutungen und es verändert sich der Inhalt, die Frage nach dem WAS und WARUM.

In der Wissenssoziologie und Professionsforschung werden meist vier Kontexte von Wissen unterschieden:

- Alltagswissen (Lebenswelt),
- Berufswissen (institutionelles Wissen),

- wissenschaftliches Wissen.
- Davon zu unterscheiden ist das spezifische Vermittlungswissen, wie es sich in Lehr-Lern-Kontexten, die auf die anderen Kontexte verweisen, konstituiert.

Am Beispiel der kontextspezifischen Verwendung von Risikowissen, z.B. über den Zusammenhang von Atomenergie und Sicherheit, hat Reinhard Kreissl aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung diese Prozesse der Umkodierung erläutert:

„Was z. B. unter den idealisierten Bedingungen eines *wissenschaftlichen Diskurskontextes* (handlungsentlastet, verantwortungslos, Zwang zu intersubjektiv überprüfbarer logisch-empirischer Beweisführung) etwa als ein Problem laborexperimentell zu bestimmender Wahrscheinlichkeiten diskutiert wird, wird im Diskurskontext des *politischen Systems* möglicherweise umkodiert als Problem von Risiko und Sicherheit und gelangt vielleicht irgendwann in den Diskurskontext des *Rechtssystems*, wo es wiederum unter anderen Gesichtspunkten als Problem von rechtlich verbindlicher Zurechenbarkeit und Verantwortung erscheint. Von dort kann der Weg in die Wissenschaft zurückführen, etwa durch die rechtliche Normierung bestimmter Sicherheitsstandards für die Forschung.“

(Kreissl 1992, S. 98f.)

Die vorangehenden Beiträge dieser Ausgabe von JSSE hatten Ausbildungsdidaktiken für den Beruf des Lehrers zum Gegenstand. Das hier vorgestellte und reanalytierte Fallbeispiel (Daheim u.a. 1989) stammt aus Weiterbildungslehrgängen innerhalb einer Kommunalverwaltung. Die Problemstellung und die Dynamik des Lehr-Lern-Prozesses ist auf Weiterbildungen innerhalb der Lehrerbildung übertragbar.

Das Material stammt aus dem Ende der 1980er Jahre. Das Thema der Fortbildungsseminare lautet in der aus heutiger Sicht politisch nicht mehr korrekten Sprache noch: das „Ausländerproblem“³.

In der hier vorgenommenen Re-Analyse des Fallbeispiels müssen drei Gruppen unterschieden werden:

Die Teilnehmer: Es sind kommunale Bedienstete (Verwaltungspersonal). Diese Zielgruppe wird als zentraler Multiplikator für gesellschaftliche Reformen angesehen.

Die Teamer: Es ist eine Arbeitsgruppe (=AG), die aus Soziologen besteht.

Die Forschergruppe: Sie ist nicht mit den Teamern identisch und untersucht die Transferdynamik von beruflichem, wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen mit qualitativen Forschungsmethoden entlang exemplarischer Seminaresequenzen.⁴

2 Der Dirigent Otto Klemperer soll einmal gesagt haben, es komme nicht darauf an, auswendig zu dirigieren, sondern inwendig. Dies war kritisch gemeint gegenüber an äußerlicher Show und Styling orientierten Pultstars.

3 Die Bezeichnung aus dem Material der 1980er Jahre „Ausländer“ wird im folgenden nicht in Anführungszeichen gesetzt.

4 Ich danke der Projektgruppe dafür, dass sie mir den unveröffentlichten Abschlussbericht zur Verfügung gestellt hat. Nur



Berufspraktisches Professionswissen vergleicht „den zu entscheidenden Fall mit vorgegebenen Entscheidungsregeln und findet die Gewißheit einer sachlich richtigen Entscheidung darin, daß im Zweifelsfall über die Rechtssprechung Entscheidungen sanktioniert werden können“ – ein Verfahren der antizipierten Rechtsförmigkeit von Entscheidungen.⁶ Verwaltungspraxis als Teilsystem von Politik „steuert ihre systemspezifischen Kommunikationsleistungen nach der Maßgabe von Recht. Das Ziel verwaltungsmäßiger Kommunikation besteht in der Herstellung von Entscheidungen, deren Annahmewahrscheinlichkeit über Recht als Instanz ihrer Kontrolle vorgegeben ist. Demnach liegen die Kommunikationschancen in Verwaltungssystemen in der Herstellung, Effektivierung und Durchführung rechtsfähiger Entscheidungen, wobei Abweichungen stets durch die Umwelt wiederum rechtsfähig sanktioniert werden können.“ (Daheim u.a. 1989, S. 7f.)

Wissenschaftliches Wissen dagegen „stützt die Gewißheit seiner Akzeptanz auf die Annahme, daß jeder mann eine als wahr qualifizierte Erkenntnis als solche wahrnehmen und ihr daher folgen muß.“ (Daheim u.a. 1989, ebd.)

Alltagswissen: Die Bürgerin, der Bürger erlebt Verwaltung häufig als langwieriges Schieben von Akten von Schreibtisch zu Schreibtisch. Diese Wahrnehmungen werden in alltägliche Deutungsmuster übernommen. Verwaltung funktioniere nach den drei Prinzipien „Das haben wir immer so gemacht!“, „Das haben wir noch nie so gemacht!“ und „Da könnte ja jeder kommen!“, um Bürgereingaben letztlich abzuwiegeln. Die Behörde gilt als Bürokratie, die ihren eigenen Gesetzen folgt.⁷

Wie sind Verständigung und Wissenstransfer („Lernen“) angesichts solcher systematisch bedingten Rationalitätsdifferenz möglich? Im Fallbeispiel werden die Erwartungen der Teamer, mit den Teilnehmern ins Gespräch zu kommen, unversehens enttäuscht. Die Differenz führt nicht zu „dialogischem Lernen“, sondern zu Inkommensurabilität, zu unverständlichem Nicht-Verstehen. Kommunikationsparadoxien entstehen vornehmlich aus nicht angemessen übersetzten Rationalitätsdifferenzen. Es kommt zu „conflation“ statt zu „confrontation“ (Albury 1983). Es fehlt durchgängig die klärende Markierung von Differenz auf einer Meta-Ebene der Kommunikation. Wenn wir abschliessend nach einer konstruktiven Alternative suchen: Könnte die Differenz durch verständigungs-

orientierten Rekurs auf gemeinsam geteiltes Alltagswissen als tertium comparationis bearbeitet werden?

2. Lernausgangslage

In der Analyse der Lernausgangslage der Teilnehmer (Bedingungsanalyse) geht die AG von diametral unterschiedlichen Deutungen der Ursache-Wirkungsbeziehungen zum Ausländerproblem bei Wissenschaftlern und Verwaltungsangehörigen aus. Die AG antizipiert bei den Teilnehmern eine starre Behördenperspektive. Die Teamer entscheiden sich, einen Konfliktkurs zu steuern: Durch sozialwissenschaftliche Informationen, die kognitive Dissonanzen provozieren, soll ein Perspektivenwechsel bei den Verwaltungsangehörigen ausgelöst werden, der in eine verständigungsorientierte Auseinandersetzung über alternative Problem-sichten überleiten soll. Die Methode der Provokation als „Modalität der Bearbeitung politischer Themen“ (Giesecke 1973, S. 66-74)⁸, der Verunsicherung von Vorstellungswelten, wird funktional eingesetzt, um unterschiedliche Wissensperspektiven zunächst zu profilieren, dadurch anschließend aber zu einer neuen Verständigung zu gelangen.⁹ Dieses Vorgehen der Verunsicherung von Wissen ist charakteristisch für die soziologische Denkweise und begründet geradezu eine Didaktik der Soziologie (vgl. Kleinmann/Copp 2009).

Die AG versucht den Verwaltungsangehörigen dadurch eine Problemsicht naheulegen, die die kausalen Beziehungen im Ausländerproblem radikal umdeutet: Problematisch am Ausländerproblem sei weniger der Ausländer für den Inländer, sondern gerade umgekehrt der Inländer für den Ausländer. Aus dieser Perspektive wird soziale Integration der Ausländer in die deutsche Gesellschaft so lange verhindert, wie den Ausländern ohne vorherige kulturelle Anpassung oder Assimilation gleiche materielle und politische Teilhabechancen verweigert werden, wobei Verwaltungen den Prozess der Chancenverweigerung praktisch ausführen (müssen). Aus kritisch sozialwissenschaftlicher Sicht stellt der Ausländer aber eine „Konstruktion“ des Inländers dar. Das „Ausländerproblem“ ist ein Problem der Definitionsmacht der Inländer und nicht der „inländischen Ausländer“. In der Konsequenz läuft diese wissenschaftliche Perspektive darauf hinaus, die durch das deutsche Staatszugehörigkeitsrecht konstruierte Topologie Inländer/Ausländer fallen zu lassen. Soziale Integration ist nicht nur eine Frage des subjektiven guten Willens („Ausländerfreundlichkeit“), sondern vielmehr eine Frage materialer rechtlicher Gleichstellung (z. B. doppelte Staatsbürg-

6 Die amerikanische Rechtsauffassung ist dagegen stärker am Einzelfall und seinen situativen Bedingungen orientiert.

7 Diese mikropolitischen Mechanismen sind von der Organisations- und Verwaltungssoziologie beschrieben worden. Sie sind z.T. in den alltäglichen Sprachgebrauch eingegangen, z.B. das sogenannte „Peter-Prinzip“ (In einer Hierarchie neigt jeder Beschäftigte dazu, bis zu seiner Stufe der Unfähigkeit aufzusteigen.)

8 Ein Beispiel für die Methode der Provokation auf der Ebene der Mikrokommunikation von Unterricht in Form des bewusst eingebauten „Fehlers“ vgl. Roelke 1970, S. 144.

9 Andreas Petrik betont in seinem Beitrag ebenfalls die Notwendigkeit der Inszenierung widerständiger und expansiver Erfahrungen im fachdidaktischen Basismodul – was aber auch zu defensiven Lernhaltungen führen kann.



erschafft) durch Setzung veränderter politischer Rahmenbedingungen. Die Sozialwissenschaftler erwarten von den Teilnehmern, dass diese in ihrer beruflichen Alltagspraxis fortan gegebene Handlungsspielräume reformorientiert zugunsten der „Ausländer“ nutzen. (Daheim u.a. 1989, S. 202)

Die Re-Analyse kann auf die auch problematischen Folgen dieser Defizitdiagnostik des Vorwissens der Teilnehmer aufmerksam machen. Zwar hat sich die AG von der Vorstellung einer prinzipiellen Überlegenheit sozialwissenschaftlichen Wissens über andere Wissensformen verabschiedet. Wissenschaftliches Wissen enthalte lediglich „andere Deutungen“. Aber: Die berufliche Deutungsperspektive der kommunalen Bediensteten erscheint als defizitär.¹⁰ Die Lerndynamik der Sequenzen zeigt, dass den Teilnehmern zwar eine Perspektivenübernahme im Hinblick auf die Problemseiten der AG gelingt, aber dennoch keine lernproduktive Verständigung erfolgt. „Verständigung ist also nicht ausgeschlossen. Die drei Seminarepisoden zeigen nun, daß sie dennoch nicht stattgefunden hat: Es gab keine erfolgreiche Bearbeitung des Komensurabilitätsproblems ... wenn man darunter eine Einigung der Mehrheit der Seminarteilnehmer mit der Arbeitsgruppe versteht.“ (Daheim u.a. 1989, S. 217f.) Im Resultat bleibt es bei einer Konfrontation der Perspektiven, die dadurch bestätigt und verfestigt werden. Es kommt zur Bildung eines Lernplateaus (Pidginisierung¹¹). Eine darüber hinausgehende Verhandlung von Deutungen auf dem Weg zu neuen Erkenntnispotentialen findet nicht statt. Es bleibt bei weithin unbegriffenen „unterirdischen Bedeutungsschlachten“ einer „wilden transversalen Praxis“ (Kordes 1989), bei Vergewegung statt Begegnung.

Betrachten wir nun anhand von drei exemplarischen Seminarsequenzen, wie sich diese systematischen Überlegungen zur Lernausgangslage in der Lerndynamik der Weiterbildung auswirken.

3. Lernsequenzen

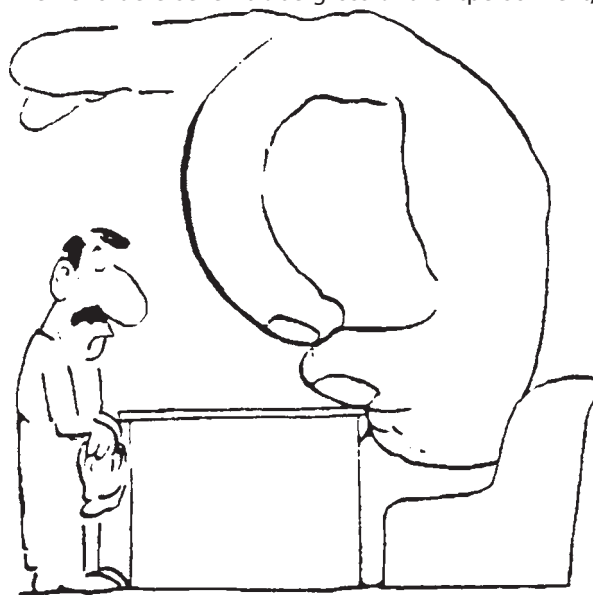
3.1 Phase: Cartoon

Im Mittelpunkt der ersten Seminarphase steht eine Auseinandersetzung über die Definition des Auslän-

derproblems (vgl. Fussnote 3), die durch eine provokative Karikatur ausgelöst wird. Anfangsphasen sind in den „unsteten“ Formen der Bildungsarbeit, wie es Veranstaltungen der Erwachsenenbildung überwiegend darstellen, immer in besonderer Weise prekär, muss doch der Status der beteiligten Personen innerhalb kürzester Zeit jeweils neu definiert werden.

Abb. 2: Cartoon

Diese Karikatur, die AG spricht synonym auch von einem „Cartoon“¹², repräsentiert ein typisches Deutungsmuster: der kleine Mann tritt als Bittsteller auf – Untertanengeist statt Dienstleistungsorientierung. Die Behörde erscheint übergross und entpersönlicht;



der Finger könnte den Bittsteller jederzeit wegschnippen. Der Schaltertisch schafft Distanz und bietet nur wenig Schutz.¹³

Das ästhetische Medium regt Aushandlungsprozesse an, schon weil es keine Textbotschaft enthält. Der Cartoon animiert dazu, sich gedanklich auf der einen oder anderen Seite des Schalters zu positionieren; eventuell sich in der Perspektive des Dritten dazusetzen und Inter-esse (dazwischensetzen, teilnehmen) zu zeigen, um eventuell als Vermittler und Dolmetscher (Mediator) tätig zu werden (vgl. eine ganz ähnliche Situation in Grammes/Kaspar 1993).

10 Die Unterscheidung von Defizit- und Differenzhypothese stammt aus der Soziolinguistik. Die Differenzhypothese ist eine Ende der 1960er-Jahre von dem amerikanischen Soziolinguisten William Labov entwickelte Annahme, dass die für unterschiedliche soziale Gruppen typischen Sprachgebrauchsformen in Bezug auf die Breite und Differenziertheit der Ausdrucksmöglichkeit sowie hinsichtlich der Erfassung logischer Zusammenhänge funktional äquivalent sind. Diese These wurde von Labov als kritische Reaktion auf die Defizithypothese von Basil Bernstein aufgestellt, nach der der Sprachgebrauch der Mitglieder sozialer Unterschicht defizitär sei.

11 Pidgin-Sprachen sind ursprünglich reduzierte Handelssprachen, die die einfache Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen sichern sollen.

12 Der Übergang zwischen den Begriffen „Cartoon“ und „Karikatur“ ist hier fließend.

13 Der Formwandel des Schaltertisches als Teil des „Körper des Staates“ und einer Mikrophysik der Macht (Michel Foucault) ist Ausdruck eines sich wandelnden Selbstverständnisses der Verwaltung. Er entwickelt sich von der Schranke oder der durch eine Glaswand mit kleinem Sprechfenster abgetrennten Zone zur Gesprächscke in modernen Kundenzentren, vgl. Voß 1988. Biopolitische Ansätze politikwissenschaftlicher Forschung haben zeigen können, dass solche als bedrohlich erlebte Lernsituationen bei Behördenkontakten körperliche Reaktionen bei den Antragstellern hervorrufen, vgl. dazu Flohr/Tönnemann 1983.

Wie könnte die Seminargruppe auf diesen Impuls reagieren?:

- Betroffenes Schweigen?
- Empörung über das symbolisierte Machtgefälle und die offensichtliche Ungerechtigkeit?
- Eine ablehnende Geste – Ach! – und aus dem Feld gehen?

Tatsächlich kommt es überraschend zu einem scherzhaft paraphrasierenden Zwischenruf eines Teilnehmers:

„Türke, eindeutig.“

Ein Teamer reagiert darauf mit

„Verwaltung, eindeutig.“ (Daheim u.a. 1989, S. 208)

Die Forschergruppe interpretiert dies so, dass die Teilnehmer die intendierte Provokation der AG durch das Stilmittel der Parodie, eine Vertauschung von Form und Inhalt, parieren. Die Parodie verleiht dem intendierten Informationsgehalt des Cartoons bewusst einen falschen Rahmen.¹⁴ Das Identifikationsangebot der Teamer wird durch den Teilnehmer in einer spielerischen Form zurückgewiesen. Die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation wird aber offen gelassen, da der Konfliktwert der Falschrahmung gering bleibt. Es handelt sich nicht um einen taktlosen Affront, denn der Teilnehmer signalisiert gleichzeitig, dass er die Intention des Cartoons und damit die Provokation der Teamer verstanden hat; er geht mit. Gleichzeitig weist er die Deutungsperspektive der AG selbstbewusst zurück.¹⁵

Eine Re-Analyse kann darauf aufmerksam machen, dass der parodistische Zwischenruf – „Türke, eindeutig!“ – möglicherweise aber noch mehr und anderes mitteilen will: Die von der Soziologengruppe thematisierte Perspektive – das Machtgefälle von der einen zur anderen Seite des Schaltertisches – trifft unser alltäglich-berufliches Handlungsproblem in der Verwaltung gar nicht: Wir sind doch schon eher auslän-

14 In der Methodenliteratur gilt die Karikatur als geeignetes Medium politischer Bildungsarbeit, da sie Deutungsmuster aphoristisch verkürzt und konfrontiert. Das Reden über den Inhalt einer Karikatur kommt häufig über eine Paraphrase nicht hinaus, unterläuft also den ästhetischen und mehrdeutigen Charakter des Mediums. Die Karikatur dient als Beleg. Werden Karikaturen nur als Motivationselement unterschätzt, wird die ästhetische Rahmung des Mediums unterlaufen. Frustration über die ins Leere gehende Provokation ist die mögliche Folge. Dies lässt sich in der Szene beobachten.

15 Die epigrammatische Struktur der Szene erinnert an den Wortwechsel zwischen einem Schüler und seinem Lehrer über Hitler und die Hinterbliebenenrente des Vaters (Muth 1962, Grammes 2005b). In beiden Fällen konstituieren geistesgegenwärtige, „taktvolle“ Einwürfe intensive, aber auch riskante Lernsituationen. Es ist notwendig, die Lernprozesse unterstützende Funktion des Tons der Kommunikation zu untersuchen. Nicht nur, was gesagt wird, sondern auch wie, die Rhetorik. Ein scherzhaft spielerischer Umgangston ist bei vielen Sozialkundelehrern zu beobachten. Ist dieser Ton das notwendige Korrelat zu lerninduzierenden Provokationen, auf die ihr Unterricht angewiesen ist?

derfreundlich eingestellt und wollen bürgernah und dienstleistungsorientiert handeln – sonst hätten wir uns kaum zu dieser Fortbildung gemeldet -, aber wir können es nicht! Wir haben Vorschriften, wir haben Vorgesetzte! Die Teilnehmer sehen sich in der Rolle von Tätern und Opfern und nehmen das Verwaltungshandeln als antinomisch strukturiert wahr. Sie sind gewissermaßen durch die sozialwissenschaftliche Aufklärung schon hindurchgegangen. Die AG versucht mithin, „Eulen nach Athen zu tragen“, Überzeugung der schon Überzeugten, die aber handlungspragmatisch ratlos bleiben. Dies sind die Paradoxien eines sozialwissenschaftlich-aufklärenden Unterrichts und Lehrverfahrens.

Sozialwissenschaftlich-aufklärender Unterricht

„Sozialwissenschaftlich-aufklärender Politikunterricht“ bezeichnet ein Unterrichtsmuster, in dessen thematischem Zentrum ein sozialwissenschaftliches steht, etwa eine soziologische Rollentheorie. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst, dass „alles auch anders sein könnte“. Sie sollen ihre Rollen erkennen. Aber was nutzt dem Jugendlichen Rollenbewusstsein, kann er sich trotz aller „Aufklärung“ doch immer nur teilweise aus vorfindlichen sozialen Prägungen lösen und eine andere Identität aufbauen, Rollendistanz üben, soziale Absicherungen aufgeben etc. Emanzipation und Lernen werden dadurch zu unabschließbaren Prozessen, die auf Dauer gestellt sind.

Sozialwissenschaftlich-aufklärender Unterricht ist eng verknüpft mit dem Prozess der sog. Versozialwissenschaftlichung von Alltagswissen. Versozialwissenschaftlichung ist ein kritischer Begriff in der wissenssoziologischen Tradition, der die Infiltration von alltäglichem durch wissenschaftliches Wissen und die Konsequenzen für Bildungsprozesse (z.B. Halbbildung) kritisiert. Er wird von Jürgen Habermas verwendet. Beispiel: In einem Ehestreit fällt der Vorwurf: „Du verdrängst jetzt aber mal wieder ganz schön!“ Hier wird ein psychoanalytisches Theorem (Verdrängung) als Waffe im Streit eingesetzt.

(vgl. Behrmann 1978, S. 124; Grammes 1998, S. 231-236)

Akzeptiert man diese Deutung, dann bliebe die Replik des Teamers „Verwaltung eindeutig“ nicht länger im pädagogischen „Takt“ (Grammes 2005b). Die von dem Teilnehmer angestoßene Lerndynamik – wir kommen mit einer Bürger- und Dienstleistungsorientierung im Rahmen einer Verwaltungsreform nur weiter, wenn wir das Problem nicht auf der Ebene von Einstellungen und guten Absichten, sondern von strukturellen Zwängen unterliegenden Handlungen innerhalb von bürokratischen Organisationsstrukturen fassen – wird durch die Retourkutsche der AG dethematisiert und repersonalisiert. Die Anregung zur alternativen Prob-



lemrahmung wird nicht aufgegriffen: Für die kommunalen Bediensteten ist ihr Beruf aber zugleich alltägliche Lebenswelt – 40 Stunden in der Woche. Dort müssen sie „irgendwie durchkommen“, indem sie sich in der Dialektik von Selbstsicht und institutionellen Strukturen einrichten. Die Teilnehmer fragen nach einer Alltagspragmatik behördlichen Handelns, die für sie lebbar bleibt. Einige Teilnehmer mögen dabei durchaus mehr im Sinn haben als Lavieren und Sich-Durchwursteln, die viel gescholtene Stückwerktechnologie des „muddling through“. Die Defizitdiagnose der Teamer gegenüber den Deutungsmustern ihrer „Kunden“ verstellt den Blick für alternative kommunikative Anschlussmöglichkeiten und blockiert pädagogische Anerkennungsverhältnisse.

In dieser Lesart könnte die Binnensicht der Verwaltungsangehörigen ganzheitlicher und komplexer sein. Sie zielt weder auf externalisierende Schuldzuweisungen noch auf deren bloß xenophile Umkehrung, „daß ethnischen Minoritäten ohne deren Verschulden Probleme erwachsen können“. (Daheim u.a. 1989, S. 198) Wenn die Teilnehmer Ursachen nicht nur bei den Inländern, der Verwaltung¹⁶, letztlich bei sich selbst suchen, auch nicht allein bei den Ausländern, dann verweist dies auf eine reflexive, organisationssoziologische Perspektive: Alle Personen tragen durch ihr Handeln zu der Verfestigung von Strukturen bei, wie sie gleichzeitig in diese Strukturen restriktiv eingebunden sind. Mithin sind „alle ein bisschen schuld“. Von kritischen Pädagogen wird dies oft als vordergründig harmonisierende Abwiegungsstrategie interpretiert. Das topische Deutungsmuster „Aber die doch auch!“ kann einerseits als reflexhafte Abwehrstrategie gelesen werden; andererseits als Einklagen der Thematisierung struktureller Handlungsgrenzen über die Formulierung gemeinsamer Betroffenheit und „Verstrickung“ von AG und Teilnehmern.

Die Provokation ist eine didaktische Technik zur Produktion einer kognitiven Dissonanz: „Die pädagogischen Leiter provozieren die Teilnehmer, indem sie von diesen ohne Begründung sinnlose Tätigkeiten verlangen.“ (Daheim u.a. 1989) Diese Charakterisierung der Provokation bekommt in der Re-Analyse aber eine kritische Funktion: Im vorliegenden Fall verstehen die Teilnehmer möglicherweise sehr gut, können aber mit der Thematisierung nichts anfangen („sinnlos“), da diese ihre beruflichen Handlungs- und Wissensprobleme gar nicht tangiert. Die stellvertretende Deutung der AG läuft ins Leere.

3.2 Phase: Textarbeit

Es folgt nun eine Seminarphase, in der die Teamer – unfreiwillig – ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer

in eine Aporie führen und dadurch erneut zu einer „unterirdischen Bedeutungsschlacht“ (Kordes) und Abwehrverhalten herausfordern.

Diese Sequenz beginnt mit einem thesengestützten Dozentenvortrag mit Diskussion, an dessen Ende ausländerpolitische Maßnahmen, insbesondere der politische Vorschlag einer doppelten Staatsbürgerschaft, eine Diskussion über die Möglichkeiten von Integration anregen soll. Ein Teilnehmer bringt sein Berufswissen ein und legt die komplizierte Rechtslage dar.

Es kommt zu Einwänden, wie sie in solchen Diskussionen gewöhnlich auftreten. Die Teilnehmer weisen auf *einzelne* Gegenbeispiele hin, die als Evidenzbeweisen dienen und das Argument „abschiessen“ sollen, z. B. sei Integration abhängig vom Zeitfaktor. Ein anderer Teilnehmer verweist auf die gesellschaftliche Integration von in Deutschland lebenden Holländern in der dritten Generation, die sich auch ohne deutschen Reisepass als Deutsche fühlten. Das Argument soll beweisen: Politik sei nicht zuständig; das Problem regle sich – wenn überhaupt – in der Gesellschaft, also kulturell. Damit lassen sich die Teilnehmer paradoxerweise auf die kulturalistische Thematisierung der AG ein: das Ausländerproblem als Problem von Einstellungen und Mentalitäten!

Die Forschungsgruppe problematisiert die Einwandbehandlung der Teamer: „Die AG geht darauf nicht direkt ein und versucht, ihre Botschaft am Auszug aus der Rede eines Bundestagsabgeordneten, die über den Tageslichtprojektor präsentiert wird, zu verdeutlichen. Der Abgeordnete spricht sich gegen eine multikulturelle Gesellschaft aus, verlangt von den Ausländern eine rasche Entscheidung für Bleiben oder Rückkehr und erwartet von denen, die bleiben wollen, daß sie Deutsche werden. Die AG kommt sodann auf den von dem Teilnehmer angebotenen Vergleich zurück und fragt nach dem Unterschied von Türken und Holländern ... Der Unterschied liege in der ‚Mentalität‘ ... Identität bezieht sich auch auf die Religion. Dann wird die Diskussion zur Pause abgebrochen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 210)

Die AG unterstellt Selbstevidenz ihrer Beweisführung; die Argumentation wird mit der Attitüde vorgebracht, Recht zu haben und zu behalten. Der Ton gerät dadurch moralisierend. Aber bekanntlich lernen Menschen, die sich belehrt fühlen, schlecht. Auch in dieser zweiten Sequenz polarisieren die Teamer bewusst die Diskussion.

Die Re-Analyse kann darauf aufmerksam machen, dass die Differenzen der Botschaft der AG zu den Perspektiven der Teilnehmer „gar nicht so deutlich“ sind – es handelt sich eher um ein Scheingefecht! Nicht obwohl, sondern gerade *weil* beide Seiten auf Alltagswissen rekurren, unterstellt die Deutung der AG eine unterschiedliche Wertigkeit der Wissensperspektiven, während die Teilnehmer die Perspektive der AG aber gar nicht ablehnen. Sie haben diese längst verstan-

16 Personalpolitisch versucht man es deshalb heute mit einem Diversity Management. Auch politikdidaktisch relevant, vgl. GPJE (2007).



den, können diese allerdings nicht in ihr berufliches Handeln integrieren. Zumindest einige Teilnehmerinnen oder Teilnehmer – denn haben wir es wirklich mit einer deutungs- und argumentationshomogenen Gruppe zu tun? – treten wahrscheinlich für Ziele wie Integration und das Angebot von Chancen dazu ein, möglicherweise sogar der vorgeführte Bundestagsabgeordnete. Strittig sind jedoch die Mittel und Wege zu Integration: Dies erforderte eine Thematisierung von konkreten Politikstrategien (policies) anstelle des *moralisierenden* Verweises auf die richtige „ausländerfreundliche“ Einstellung.

In der Weiterbildung spiegelt sich damit die Inhaltsebene des Integrationsproblems auf der Beziehungsebene der Seminarkommunikation: „Wer als Bedingung für soziale Integration von Ausländern verlangt, Deutsche zu werden, fordert Änderung ihrer Mentalität und nimmt ihnen damit ihre Identität, die gerade für viele Türken eng mit ihrer Religion verknüpft ist; kulturelle Anpassung wird gleichbedeutend mit Christianisierung.“ (Daheim u.a. 1989, S. 211f.) Auf der Beziehungsebene des Seminars fühlen sich auch die Teilnehmer in analoger Weise missioniert¹⁷ – sie sollen Sozialwissenschaftler werden – und verteidigen dagegen „ihre“ Berufskultur und das damit verbundene Expertenwissen. Sie kommen allerdings mit ihrer Problemsicht in dieser Phase noch kaum zu Wort.

Inwiefern hat also der Kommunikationsprozess „nicht zu einer Verständigung über die Deutung des Ausländerproblems geführt, sondern den Teilnehmern die Unmöglichkeit einer gängigen und vielleicht auch von manchem von ihnen geteilten Perspektive demonstriert“? (Daheim u.a. 1989, S. 212) Die Prämissen – Integration als politisches Ziel – werden geteilt, nicht nachvollzogen werden kann die Andersartigkeit religiöser Orientierungen in Relation zum Alltag, da entsprechendes Wissen zum Thema „Fundamentalismus“ fehlt.¹⁸ Die Teamer provozieren erneut künstlich einen Einstellungskonflikt innerhalb der Interaktion der Lerngruppe, der so vielleicht nicht besteht.

Die im Seminarverlauf eingebrachte Rede des Bundestagsabgeordneten führt nicht weiter, da sie keinen kognitiven Konflikt, sondern nur eine Einordnung in das Deutungsgerüst „Rhetorik der konservativ-liberalen Regierung“ oder „konservativer Wortführer im

Parlament“ nahelegt. Dieser Rückgriff auf das Links-Rechts-Schema einer politischen Geographie¹⁹ „erleuchtet“ das Problem zwar auf der Ebene von Gesinnung (Standpunktlogik), nicht aber auf der Ebene praktischer Hermeneutik: dem Diskurs über Mittel und Wege zu Integration und was in diesem Zusammenhang reformorientiertes Verwaltungshandeln bedeuten könnte.

Perspektivenübernahme ist auf der Beziehungsebene gelungen. Die Lehrintention der AG wurde verstanden. Perspektivenübernahme ist dagegen misslungen auf der Inhaltsebene religiösen Deutungswissens. Ursache ist eine nicht-integrative Verteilung der Rederechte auf der Materialebene des Seminars: Die, die gesellschaftlich nichts zu sagen haben, kommen auch im sozialwissenschaftlich-aufklärenden Unterricht – in den Medien Cartoon und Text – nicht authentisch „mit eigener Stimme und Gesicht“ zu Wort. In der Alternativenplanung (siehe dazu Abschnitt 5) wird es deshalb darauf ankommen, den Betroffenen Stimme und Gesicht zu geben.²⁰

In dieser Perspektive ist Didaktik immer auch interkulturelle Didaktik, insofern sie unterschiedliche Wissenskulturen ins Gespräch bringt und miteinander vermittelt, in eine Relation setzt. Dies heißt auch, die Frage nach den Grenzen sozialwissenschaftlichen Wissens zu stellen (Derbolav 1975). Interkulturalität tritt in unserem folgenden Beispiel also doppelt auf:

- als Thema („Ausländer“)
- als soziale Interaktion.

Jeder soziale Lernprozess ist ein interkultureller Lernprozess, sowohl auf der Ebene unterschiedlicher Rationalitäten auf der Beziehungsebene (Teilnehmer-Teamer-Verhältnis) als auch auf der Inhaltsebene (Umgang mit „Ausländern“).

3.3 Phase: Statistik

In der dritten Seminarphase stehen Statistiken im Mittelpunkt. Statistiken spielen in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen eine wichtige Rolle.²¹ Es handelt

17 Missionierung ist neben Herrschaftslegitimation eine Grund- und Fehlform politischer Bildung (Wolfgang Sander).

18 Sachlich steht dahinter ein unterschiedlicher Stellenwert religiösen Wissens im islamischen Kulturkreis im Vergleich zum europäischen Alltagschristentum: Gilt in Westeuropa Religion als deutlich von der profanen Kultur getrennt, so kann in muslimisch geprägten ländlichen Gegenden diese westliche „Zwei-Reiche-Lehre“ oft (noch) kaum akzeptiert werden. Kann man sich im europäischen Verständnis also kulturell integrieren, ohne die Religion aufzugeben, so ist dies für manche muslimischen Migranten ein schwieriges Unterfangen, unter Umständen ein radikaler Angriff auf die eigene soziale Identität.

19 Politische Geographie – der Begriff wurde von Bernhard Sutor in die politdidaktische Diskussion eingeführt – meint positionale Sortierung entlang einem Links-Rechts-Schema, eine Standpunktlogik.

20 In der Lehr-Lern-Kommunikation müsste medial die Perspektive eines gläubigen muslimischen Migranten repräsentiert sein, z.B. über das Medium eines biografischen Interviews (siehe dazu Fall in Abschnitt 5), um dessen Wunsch nach kultureller Integration und die gleichzeitigen Schwierigkeiten innerhalb einer westlichen verweltlichten Kultur darzustellen – eine aporetische, anomiehaltige Situation, die sehr viel Lebensführungskunst verlangt. Bei aller Personalisierung der AG, *dieser* Diskurs ist auf der Textebene des Seminars explizit nicht präsent.

21 In Lehr-Lern-Sequenzen, die innerhalb der qualitativen Unterrichtsforschung interpretiert werden, sind Statistiken immer wieder Gegenstand. Bei Uhle (1978) dienen Statistiken der kommunikativ vollzogenen Neutralisierung von Betroffenheit. Bei Grammes/Kuhn (1988) werden Ergebnisse der quantitativen Jugendforschung als Beleg für die Verteilung von Partizipati-



sich um eine komplexe Form der Verdichtung sozialwissenschaftlichen Wissens, zu dessen Aneignung in der akademischen Ausbildung gesonderte Kurse verlangt werden. Es liegen wissenschaftsdidaktisch ausgefeilte Einführungen in den Umgang mit sozialwissenschaftlichen Statistiken vor (z.B. Krämer 11/2008).

Die sozialwissenschaftlichen Daten sollen „objektive“ Information transportieren und den Teilnehmern durch „Verunsicherung eingeschliffener Vorstellungen und Einstellungen“ neue Deutungen erschließen. Die kommunalen Bediensteten weisen die über Overhead-Folien präsentierten Ergebnisse der Umfrageforschung allerdings vehement zurück. Sie argumentieren methodenkritisch, weisen auf fehlende Quellenangaben sowie Angaben zur Grundgesamtheit hin; die Daten seien zudem veraltet; die Umfragen erfragten gewünschte Einstellungen, nicht tatsächliche Handlungsbereitschaften; andere Teilnehmer führen gegenteilige Einzelerfahrungen ins Feld. Die Statistik könne so nicht stimmen; es gäbe auch Statistiken, die das Gegenteil beweisen usw. Ähnliche Lerndynamiken gegenüber konfrontierenden statistischen Daten am Beispiel sozialer Ungleichheit aus Soziologiekursen an der Universität berichten Kleinman/Copp (2009).

Von der AG werden diese Einwände aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als „Quasi-Empirie“ abgewertet (vgl. Heid/Harteis 2006), als paradoxe Verwendung wissenschaftlichen Wissens: Sozialwissenschaftliche Validitätskriterien werden von den Teilnehmern zur Abwehr und Destruktion von Aussagen der Soziologen eingeklagt. Es handelt sich um eine Strategie, die jeder Sozialkunde-Lehrer kennt in Form des Einwandes: „Aber das ist doch nur ein Einzelfall, der nicht repräsentativ ist!“ Es gelinge im Verlauf des Lernprozesses nicht mehr, die Beliebigkeit der Praktiker im Umgang mit sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu kontrollieren. Die Ursache wird darin gesehen, dass die Teamer Wissenschaft „entprofiliert“ haben und sie in entsozialwissenschaftlicher Form präsentieren, indem sie z. B. fachspezifische Begriffe vermeiden (Daheim u.a. 1989, S. 203), um die Verständigung zu erleichtern.

Die Forschungsgruppe interpretiert die zum Ausdruck kommende Lerndynamik so, dass „die in den Tabellen in verschiedener Form enthaltene Botschaft der AG, daß die Ausländer sich in manchen ihrer Einstellungen der deutschen Gesellschaft schon recht weit angenähert hätten, und die Implikation, daß die Deutschen ihnen daher größere Teilhabechancen einräumen sollten, von den Teilnehmern verstanden und konsequent abgelehnt“ werde (Daheim u.a. 1989, S. 214f.). Es handelt sich um eine Deutung, dass eine fortgeschrittene Statuspassage der „Ausländer“ (ma-

terielle Teilhabe) gekoppelt sei mit einer retardierten Identitätspassage (kulturelle Teilhabe). Also auch in dieser Phase des Lernprozesses erfolgt eine „gelungene“ Perspektivenübernahme. Aber warum ist Verstehen noch kein Verständnis?

Die Re-Analyse ermöglicht wiederum eine andere Deutung der Lerndynamik. In der Sequenz doppelt sich erneut die Frage einer Anerkennung von erreichtem Status (Inhaltsebene) auf der Beziehungsebene der Seminarkommunikation. Die AG wollte überreden und provozieren und gerät dennoch in die Defensive. Den Teilnehmern gelingt eine Verteidigung ihrer Identität, weil sie inzwischen den Schlüssel zur Lösung des seminarspezifischen Professionswissens gefunden haben: Sie schlagen die Sozialwissenschaftler auf dem Feld fachspezifischen Professionswissens, ihrer ureigensten „Domäne“ wissenschaftlicher Standards mit dem Kriterium „Wahrheit durch intersubjektive Nachprüfbarkeit“.

Nachdem die Soziologen (AG) in den vorangegangenen beiden Szenen nicht auf die Thematisierungsbedürfnisse der Teilnehmer eingegangen sind – etwas über Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Alltag zu erfahren – wechseln die Teilnehmer nun die Ebene: Sie halten den Teamern einen „wissenschaftsbehördlichen“ Habitus vor: „Typisch Wissenschaftler!“, könnte ein Zwischenruf lauten, der gleichzeitig Inkompetenz in der Beherrschung methodischer Standards ihrer Profession nachweist. Diese „Quittung“ enthält aber auch ein neues Verhandlungsangebot: Euch gelingt es doch auch nicht, in eurem Berufsalltag die angesprochenen Probleme zu lösen! Somit teilen wir ein Handlungsproblem, an dem wir gemeinsam arbeiten müssten statt einen (stellvertretenden) Statuskampf darüber auszufechten, wer die Ausländer besser vertritt. Die Eskalation der „untergründigen Bedeutungsschlacht“ (Kordes) in dieser dritten Phase wird verständlich vor „dem Hintergrund der Frustration der Teilnehmer in der vorangegangenen Diskussion über die Integration“ (Daheim u.a. 1989, S. 215).

Das Problembewusstsein der Teilnehmer erweist sich somit als komplexer als das in der AG zugrundegelegte. Der Erziehungswissenschaftler Bernhard Koring (1989, S. 319) hat dafür in einer Studie zum Professionsbegriff die recht zynische Formel geprägt, dass Schüler vom Lehrer als „projektiv dümmer ‚kreiert‘ (werden), als sie es tatsächlich sind“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen jedoch über ein kollektives Wissen (Expertise), das es ihnen ermöglicht, den Spieß umzudrehen. So vermögen AG und Teilnehmer auf sozialwissenschaftliche Deutungsmuster zu rekurrieren.

4. Fazit: Lerndynamiken

Wieviel Kontroversität (und in welchen „Dosierungen“) kann Lernenden auf dem Entwicklungsweg zu einer diskursiven, „balancierten Identität“ (Klaus Mol-

onsbereitschaft in der Klasse eingesetzt. Es ist ein typisches Beispiel dafür, wie statistische Daten als Evidenzbeweis etwas „feststellen“ können.



lenhauer) zugemutet werden? **Lernpsychologie, kognitive Psychologie, Sozialpsychologie und politische Psychologie** können aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass kognitive Dissonanzen (Leon Festinger) – die Einführung widersprüchlicher Informationen oder Überlegungen, die die Reorganisation der Vorstellungen anregen sollen – sowohl zu fruchtbaren Momenten wie auch zu Abwehr von Lernen führen können. Systematisch bestehen vier Möglichkeiten, wie der Lernende kontroverse Perspektiven kognitiv koordinieren kann:

Perspektivenwechsel: Wechsel (conversion) vom Pro zum Contra-Standpunkt;

Perspektivenkoexistenz: Komplexer Mechanismus von Identitätspolitik, der Bewegungsspielräume sichert oder aber eine zynische Zweisprachigkeit bewirkt. Beispiel: Beim Thema Umweltpolitik fordern die männlichen Schüler allgemein ein Auto, das umweltfreundlich und sparsam ist, während sie für sich selbst genau die Modelltypen wünschen, welche die Industrie gegenwärtig liefert: schnelle, leistungsstarke Fahrzeuge;²²

Perspektivenverhärtung: Der Lernende hält auf der Suche nach Sicherheit und Identität den Relativismus kontroverser Standpunkte nicht aus. Menschen, die sich belehrt fühlen, lernen nicht. Sie flüchten in einen trotzigen Rigorismus als Form der Reduktion von Überkomplexität (Immunisierungsstrategie, Fundamentalismus);

Perspektivenkoordination: Der Lernende nutzt die Kontroverse als Herausforderung und als Entwicklungsaufgabe, um beide Perspektiven zu etwas Neuem, einem Dritten, zu integrieren.

(Grammes 3/2005a, S. 141)

Problemauslösend wirkt die von vornherein *strategische* und nicht *verständigungsorientierte* Herangehensweise an die Analyse der Deutungsmuster (zum Deutungsmusteransatz Arnold 1983) der Teilnehmer durch die AG, eine *Defizit-* anstelle einer *Differenz-*wahrnehmung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen sich daher statt in einer *expansiven* in eine *defensive* Lernhaltung gedrängt. Statt zu Perspektivenwechsel und *Begegnung* kommt es zu einer *Vergegnung*. Die

entstehende Lerndynamik lässt sich als Plateaubildung beschreiben, eine Verhärtung in den mitgebrachten Deutungsmustern. Resultat: „Gelernt haben wir nicht viel“ (Berg u.a. 1976)²³

Grundbegriffe der pädagogischen Beschreibung von Lerndynamiken in Bildungsgängen

strategische versus verständigungsorientierte Kommunikation (Diskurstheorie, Jürgen Habermas)

Defizit- versus Differenzannahme (Soziolinguistik, William Labov)

defensive versus expansive Lernhaltung (kritische Lernpsychologie, Klaus Holzkamp)

Begegnung versus Vergegnung (dialogische Pädagogik, Martin Buber)

Die Sichtweisen von Sozialwissenschaftlern und Verwaltungsmitarbeitern wurden in der Analyse der Lernausganglagen als dichotomisch konzeptualisiert. In den unterirdischen Bedeutungsschlachten kann nicht mehr reflexiv werden, dass in zentralen Wertungen möglicherweise keine Differenz besteht. Erst von dieser Wahrnehmung her könnte die didaktische Zielnorm der AG hinterfragt werden. Der AG geht es um eine Einigung der Mehrheit der Seminarteilnehmer mit der Arbeitsgruppe, was hier aber heißt: Einigung auf der Deutungsebene der Soziologen! Die Diskussion ist nicht ergebnisoffen, sondern ergebnis"zu". Zu den Gelingensbedingungen von Bildungsgängen gehörte auch in diesem Fall Wahrnehmung von Deutungsdifferenzen, Zulassen von Pluralität als Erhöhung von Komplexität statt didaktischer Reduktion. **Problematisch** ist vielmehr eine vorschnelle Einsinnigkeit der Einstellungen zum Gegenstand.

Fachdidaktisch muss die Kompetenz zum „Perspektivenwechsel“ problematisiert werden. Veröffentlichungen zur sozialwissenschaftlichen Bildung sind vielfach euphorisch gegenüber der Kompetenz zur Perspektivenübernahme. Die Kompetenz zur Perspektivenübernahme allein kann eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung nicht hinreichend begründen.²⁴ Perspektivenübernahme ist eine „Reformulierung des Kontextes, welcher die Informationsverarbeitung des Anderen ordnet.“ (Daheim u.a. 1989, S. 204) Dieses „Sehen mit den Augen des Anderen“ muss nicht unbedingt dem Ziel dienen, den anderen besser zu verstehen, um im Verwaltungsalltag im Sinne der

22 Umkontextierung ist eine damit verbundene Operation: Umkontextierung erlaubt gewissermaßen zu kommunizieren, „als ob“ man den anderen verstanden hat. Dies setzt Resignation über die grundsätzliche Möglichkeit von Verständigung auf einer Seite der Interaktionspartner voraus: „Man kann eingesehen haben, daß die Deutungsperspektiven zu weit auseinanderliegen, als daß sie über den Austausch von Informationen interagiert werden könnten: Nicht-Akzeptanz der anderen Deutungsperspektive wird als Nicht-Verstehen kommuniziert. Erst wenn die Umkontextierung von Information über Kommunikation manifestiert wird, kann der Prozeß durch den jeweils Anderen blockiert werden. Und erst wenn kommunikative Prozesse mit dem Ziel, den Anderen von seinen eigenmächtigen Operationen des Verstehens abzuhalten, in Gang gesetzt werden, entsteht Konflikt.“ (Daheim u.a. 1989, S. 205)

23 Ich habe in diesem Absatz griffige Grundbegriffe der Beschreibung von Lerndynamiken kursiv gesetzt, weil sie in einer fachdidaktischen Bildungsgangforschung wichtig sind.

24 Diese Bilanz bleibt hypothetisch, da Lernprozesse immer langfristig angelegt sind und ein „Zeitündereffekt“ im individuellen Bildungsgang einzukalkulieren ist. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit von Langzeit-Wirkungsuntersuchungen, hier im behördlichen Alltag vor und nach dem Besuch der Weiterbildung.



Lernziele der Teamer innovativ zu handeln. Es besteht die Möglichkeit der *strategischen* Nutzung von Perspektivenübernahme, „um die Kommunikation eigener Informationen so plazieren zu können, daß die eigene Deutungsperspektive aufrechterhalten werden kann.“! (ebd.) Die Konsequenz ist Immunisierung statt Flexibilisierung von Deutungen.

Im Beispiel gelingt den Teilnehmern der Perspektivenwechsel, dennoch ist das inhaltliche Resultat nur eine Affirmation von bereits zuvor Gewusstem. Es kommt zwar zu einer Lernkrise, die aber nicht zum „fruchtbaren Moment“ (Friedrich Copei) werden kann; anstelle einer Lernprogression stellt sich eine sog. „Pidginisierung“ ein, ein Lernplateau: Durch die Vorab-Fixierung der Teilnehmervoraussetzungen gerät die AG in die Aporie von Pädagogen, die versuchen, „Ethos direkt zu unterrichten“ (Martin Buber). Der gutgemeinte Versuch, Ausländerfreundlichkeit zu wecken, wirkt als Überredungspädagogik und steht in der Gefahr, unfreiwillig in einen didaktischen Fundamentalismus abzugleiten. Da Verwaltungswissen als defizitär von vornherein aus dem moralischen Diskurs ausgeschlossen ist, sind die Praktiker am Ende geradezu gezwungen, wollen sie die Kommunikation aufrechterhalten, die Wissenschaftler auf deren eigenem Feld, der Wissenschaft, zu schlagen.

Der Lerndynamik liegen unterschiedliche „Erkenntnisinteressen“ (Habermas 1968) zugrunde, die mit unterschiedlichen subjektiven Epistemologien verknüpft sind.²⁵ Die Soziologen favorisieren eine bestimmte Form sozialwissenschaftlichen Wissens. Ihre Interpretationen zur Erklärung von Ausländerproblemen zielen auf „kausale“ Beziehungen, die polar bestimmten sozialen Gruppen zugeschrieben werden. Damit wird ein kritisches Erkenntnisinteresse (Aufklärung) verfolgt, das aber, wie sich zeigt, schnell in technisch-strategische Effekte umschlagen kann. Denn: „Wissenschaftler können ihr Deutungsangebot in vielen Fällen nicht mehr nur in strategischer („pädagogischer“) Absicht zur Diskussion stellen bzw. in solcher Absicht die Deutungsmuster der Praktiker diskutieren.“ (Daheim u.a. 1989, S. 198) Es ist zwar von einem „Angebot“ die Rede, das ist aber nicht ernst gemeint.

Die Teilnehmer dagegen insistieren auf einer „praktischen“, handlungspragmatischen Qualität von Wissen. Es geht ihnen um Professionalisierung ihres Berufs- und Institutionenwissens: Wie können Einstellungen und die mit diesen verknüpften Normen und Werte mit angemessenen beruflichen Handlungen integriert werden, ohne dass man ständig frustriert ist und ein schlechtes Gewissen hat? Ist „authentisches

Verwaltungshandeln“ (rechtliche Nachprüfbarkeit und Bürgernähe) in einer Ausländerbehörde überhaupt möglich? Die Verwaltungsangehörigen fragen implizit nach Formen des alternativen Aushandelns von Identität entlang von binären mentalen Ordnungsmustern (Inländer/Ausländer), insofern es normative Konflikte im Behördenalltag lösen helfen könnte. „Zwar wird die Ansicht geteilt, daß ethnischen Minoritäten ohne deren Verschulden Probleme erwachsen können, aber man ist zumeist nicht bereit, die Ursachen allein bei den Inländern, der Verwaltung und letztendlich bei sich selbst zu suchen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 198)

Die Fallstudie macht deutlich, wie fruchtbar es für die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen sein kann, Didaktik als Vermittlungswissenschaft in einem relationalen Sinn zu konzeptualisieren. Wie ist Verständigung zwischen Systemen mit verschiedenartigen Ordnungs- und Relevanzkriterien und verschiedenen subjektiven Epistemologien möglich? Die Verwendungsforschung ging in ihrer frühen Phase vorschnell von der anzustrebenden Einheit zwischen Wissenschaft und Praxis aus, „um dann das Scheitern dieser Einheit nachzuzeichnen; sie muß vielmehr dieses Verhältnis als prinzipielle Differenz fassen, um dann zu fragen, warum sozialwissenschaftliches Wissen trotzdem in Praxis transferiert wird, welcher Art die Transferprozesse sind und was der Verwendungsbegriff überhaupt meinen kann.“ (Daheim u.a. 1989, S. 201; vgl. zur grundsätzlichen Differenz von Theorie und Praxis Radtke 1996 und Bommers/Dewe/Radtke 1996) Es ist sinnvoll, die Relation der Wissensformen nicht bipolar (wissenschaftliches Wissen versus praktisches Wissen), sondern tripolar zu denken: der Rekurs auf gemeinsam geteiltes lebensweltliches Wissen muss immer mitgedacht werden.²⁶ Innerhalb der Interaktion und Kommunikation einer Weiterbildung entsteht sodann eine eigene Wissenslogik, die wir als Bildungswissen oder – kritisch – als Fehlform des künstlichen Schulwissens durch „didaktische Reduktion“ von Komplexität in das Zentrum eines Modells der Wissensformen (Abb. 1) stellen. Dadurch kann die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung als genuin fachdidaktische Disziplin „eingemeindet“ werden. Kommunikative Fachdidaktik focussiert in einem ganz allgemeinen Sinne auf Prozesse didaktischer Transformation von Wissen.

Mit der Frage nach der Vermittlung von Wissen in unterschiedlichen Kontexten eröffnet sich ein interessantes interdisziplinäres Arbeitsfeld für sozialwissenschaftliche fachdidaktische Forschung:

25 Habermas (1968) unterscheidet ein technisches, ein praktisches und ein kritisches Erkenntnisinteresse. Ein Versuch, Deutungsmuster zum Ausländerproblem entsprechend idealtypisch zu gliedern, hat Holtmann (1980) unternommen. Zur Kritik dieser populär gewordenen Drei-Schulen-Lehre vgl. Behrmann (1999).

26 Im Modell der Wissensformen (Abb. 1) kann jede Wissenswelt in der Perspektive der anderen Wissenswelten beschrieben werden. Z.B. kann sowohl die Welt der Sozialwissenschaft wie auch die Berufswelt als Lebenswelt beschrieben werden. Es handelt sich um ein analytisches Modell, kein Realmodell.



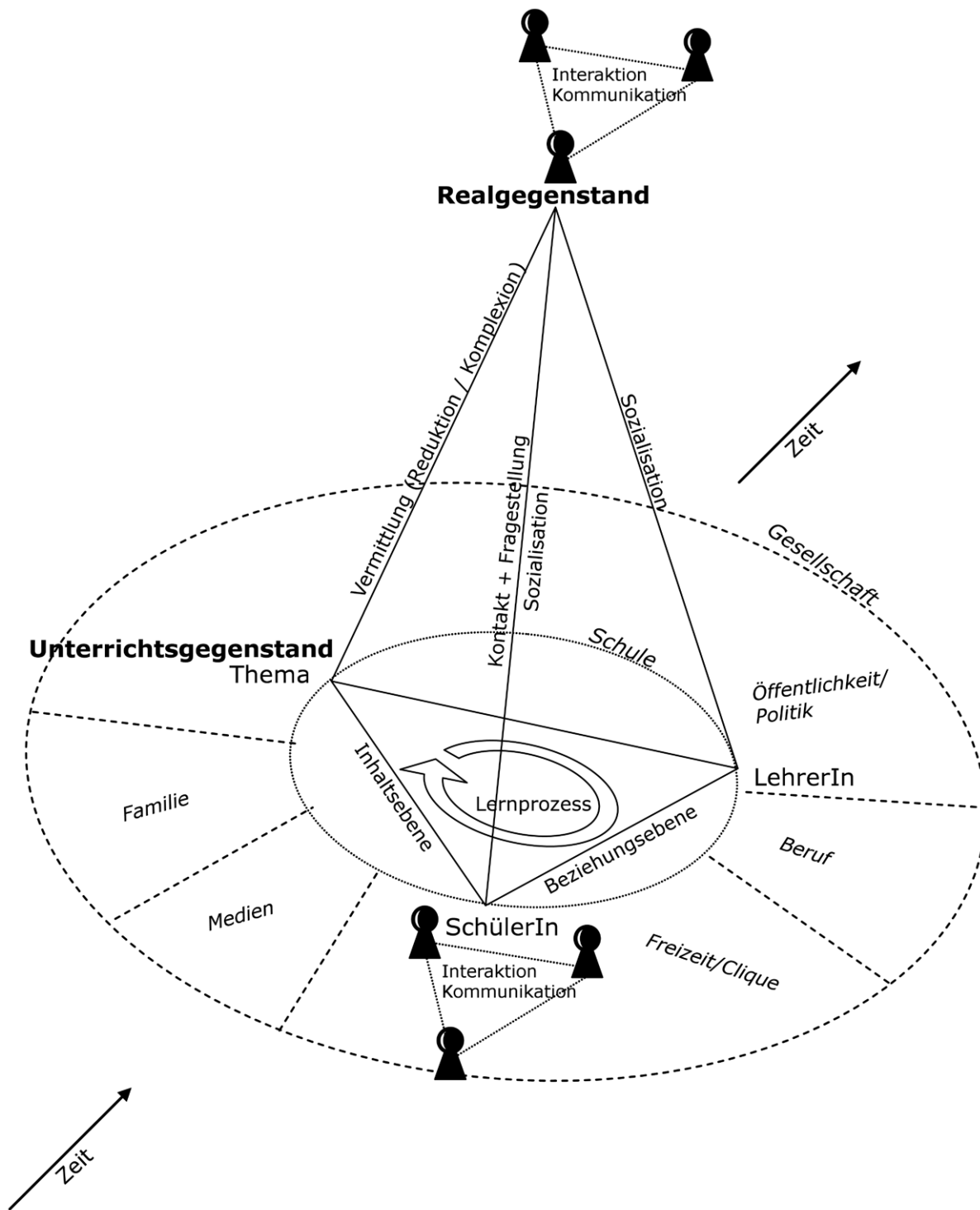


Abb. 3: Fachdidaktischer Kegel

- Kontextualisierungstheorie und Verwendungsforschung (vgl. Kempkes 1993, Wittpoth 1987). Innerhalb eines institutionellen Kontextes bilden sich eine bestimmte Kultur sowie ein individueller Habitus (Verhaltens- und Urteilsstil) der jeweiligen Experten.²⁷
- Diffusionsforschung (Hägerstrand 1952, Rogers 2003)
- Wissensmanagement (Wiater 2006)
- Forschung zu Fachsprachen (Thörlé 2008) und Übersetzungsforschung (Albrecht 2005, Stolze 2008)
- Verständlichkeitsforschung (Ballod 2001) und Web-Design (hier geht es z.B. um die Bedienungsführung, vgl. Loranger/Nielsen 2008)
- Erwachsenenbildungsforschung (Hof 2001, Nolda 1996).

Exkurs: Professionalisierungstheorie

Aus der Perspektive einer Didaktik als Vermittlungswissenschaft von Wissensformen möchte ich mich kurz der Frage widmen, ob in der Professionstheorie nicht doch Vermittlungen zwischen Strukturtheorie (Helsper 2006) und Kompetenztheorie (Baumert/Kunter 2006) möglich sind (vgl. den Beitrag von Sibylle Reinhardt in dieser Ausgabe).

1. Wer ist der Klient des Lehrers? Hier macht die von Oevermann/Helpser nahegelegte Therapie-Metapher vielleicht doch Sinn. Ein Lehrer, eine Lehrerin oder in unserem Fallbeispiel die Teamer sind selbstverständlich keine Therapeuten (und sollten nicht versuchen, als solche aufzutreten!). Das therapeutische Setting wird in der modernen psychoanalytischen Theoriebildung aber nicht mehr nur als dyadische, sondern als triadische Struktur konzipiert. Die Beziehung Therapeut – Klient dient der Re-Aktualisierung und Re-Präsentation eines Dritten (Elternfiguren, Kindheitserlebnisse etc.); analog könnte das professionelle Spezifikum der Interaktion eines Lehrers mit seinen Schülern im Unterricht im Zeigen als Re-Präsentation des Dritten, vermittelt über Unterrichtsmedien und -material gesehen werden, worüber die Gesellschaft in das Klassenzimmer geholt wird. Didaktisches Grundmodell ist nicht das verkürzte didaktische Dreieck – Lehrer, Schüler, Gegenstand, sondern erst dessen Erweiterung zum fachdidaktischen Kegel (Abb. 3). Lernende, Kinder und Jugendliche, sprechen in einem geschützten, halb-öffentlichen Raum mit Dritten, mit bislang unbekanntem Erwachsenen, mit denen sie bisher noch keinen oder kaum Kontakt hatten. Dies ist der demokratiepädagogische Sinn von Partizipationsorientierung. Unterricht ist institutionalisierter Ort für Gespräch und Begegnung der Lerngruppe mit

²⁷ In den schul- und unterrichtsbezogenen Fachdidaktiken ist dieser Ansatz noch wenig genutzt worden. Eine Ausnahme sind die wegweisenden Studien von Krummheuer (1992) am Beispiel mathematischen Lernens.

gesellschaftlichen Gruppen. Die "Artikulation" (Interpunktion, Taktierung) ermöglicht das Zeigen des Zeigens, das differenzmarkierende "Gebt acht!" gemäß der Dramaturgie des Brecht'schen epischen Theaters die Grundgebärde der didaktischen Profession (vgl. dazu grundsätzlich Prange 1986, S. 184ff.).

2. Was will der Klient Schüler? Die Gegenwart des Schülers darf nicht seiner Zukunft geopfert werden – dies ist ein klassisches bildungstheoretisches Prinzip. Die Zukunft kann nicht sicher gewusst werden. Es müssen also notwendige gesellschaftliche Anforderungen erst in pädagogisch legitime Einflüsse transformiert werden (Benner 2005, S. 105ff.), alles andere wäre eine affirmative Bildungstheorie. Eine nicht-affirmative Bildung kann – analog dem therapeutischen Setting, um diese problematische Metapher erneut aufzugreifen – als befreiende prozessorientierte Erfahrung einer Veränderung und Verbesserung *innerhalb* des Settings genutzt werden, zwischen Anfang und Ende. Lernende machen die emanzipatorische Bildungserfahrung, dass sie am Ende eines Lehrgangs etwas besser begreifen und können als zu Anfang (Selbstwirksamkeitserfahrung). Eine entsprechende Selbstevaluation der eigenen Lernprogressionen ist die herausfordernde demokratiepädagogische Form von Evaluation und Feedback. Bildung ist Aufforderung zur Selbsttätigkeit!²⁸

3. Ein Lehrer, eine Lehrerin unterrichtet nicht einzelne Schüler, sondern Gruppen: Könnte dies in sozialwissenschaftlichen Fächern nicht auch ein systematischer Vorteil sein? Gesellschaft ist ein sozialer Verband, auf den Unterricht vorbereiten soll. Der Mikrokosmos des Klassenverbandes ermöglicht immer wieder eine Spiegelung von Sachstruktur und Lernstruktur (soziales Lernen).

5. Alternative: Fallstudiendidaktik

Es ist erstaunlich, dass eine Didaktik des Lernbereichs Verwaltung aus der Bürgerperspektive kaum entwickelt ist. Dies, obwohl schon Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag mit Verwaltung, insbesondere im Bereich der Dienstleistungs- und Ordnungsverwaltung, in Kontakt kommen. Entsprechende Tätigkeiten in diesem Feld gehören daher zu den ersten Berufswünschen: Polizistin, Briefträger, "Müllmann", Schaffnerin (heute:

²⁸ Entsprechend hatte der sozialwissenschaftliche Psychoanalytiker Alfred Lorenzer auf den Vorwurf geantwortet, die Psychoanalyse sei eine affirmative Technik, weil sie die Unangepaßten letztlich anpasse, für Gesellschaft funktionsfähig mache. Lorenzer hat darauf dialektisch geantwortet, dass dies für die Inhaltsebene zutreffe, auf der methodischen Ebene der Klient aber zwischen Anfang und Ende der Therapie die Erfahrung einer emanzipatorischen Veränderung – Reduktion von Leiden – mache. Diese exemplarische emanzipatorische Lernerfahrung könne fortan selbstständig auf neue krisenhafte Kontexte übertragen werden. Die psychoanalytische Methode bestehe dergestalt aus einer Dialektik von Affirmation und Nicht-Affirmation.

Zugbegleiterin), Lehrerin usw. Es gibt entsprechende Spielzeugmaterialien und der Sachkundeunterricht nutzt entsprechende Vorerfahrungen als Zugang.²⁹ Der erwachsenenpädagogische Anstoß von Ellwein (1964) ist später kaum mehr aufgegriffen worden (vgl. Ackermann 2005).

Eine Didaktik muss in der Kritik auch konstruktive Alternativen aufscheinen lassen können. Wie könnte eine alternative Planung für eine Weiterbildung aussehen, die die kritische sozialwissenschaftliche Perspektive auch wieder an eine praktische handlungspragmatische Perspektive zurückbindet und an den Zielen Dienstleistungsorientierung und bürgernahe Verwaltung orientiert bleibt?

Eine solche alternative Planung müsste zunächst auf die Organisation einer offenen Lernumgebung ausgerichtet sein, damit die Dozenten/Soziologen nicht in die Rolle des „Akademikers gegenüber gewöhnlichen Sterblichen“ oder „Missionars unter den Heiden geraten“ (Daheim u.a. 1989, S. 219f.) – um vielleicht frustriert feststellen zu müssen, dass diese schon missioniert sind.

Das in der Weiterbildung aufgetretene Problem der Inkommensurabilität zwischen Fachsprachen lässt sich selbst nur wieder durch die Thematisierung von missverständlicher Kommunikation – also durch reflexive Kommunikation – bearbeiten! Die Differenz der Wissensformen müsste explizit markiert werden. Erst dann lässt sich der Anspruch einlösen, „mit den Praktikern gemeinsam am Problem der Verbesserung von deren Handlungsfähigkeit“ zu arbeiten (Daheim u.a. 1989, S. 220). Dieser Verständigungsprozess kann einerseits abgestützt werden durch Rekurs auf ein gemeinsam geteiltes Alltagswissen³⁰ als tertium comparationis: „Die durch systemspezifische Kommunikation und verschiedenartige Selektionshorizonte (Konstrukte zweiter Ordnung) erwartbaren Probleme lassen sich dadurch begrenzen, daß man Kommunikation auf die Ebene ‚natürlicher Einstellungen‘ überführt (Konstrukte erster Ordnung), wo gemeinsame Lebenserfahrungen die Chancen wechselseitiger Verständigung erhöhen.“ (Daheim u.a. 1989, S. 220) Dies war zunächst der Ansatz der Teamer des Weiterbildungslehrgangs.

29 Vgl. CIEL-Gruppe (mehrperspektivischer Unterricht), die ein Curriculum zum Thema „Die Post“ entwickelt hat. Geprüft werden könnte, inwieweit Schüler am Arbeitsplatz Schule Erfahrungen mit der Schulverwaltung machen und wie solche Probleme für Unterricht im Lernfeld Gesellschaft genutzt werden können. Konfliktfälle wie Plakettentragen im Unterricht, Schülerzeitung, Rauchen auf dem Schulgelände u.v.a.m. Schulrechtliche Kommentare bilden eine Fundgrube für entsprechende Themen.

30 Aus anderen explorativen szenischen Interpretationen, die im Rahmen der qualitativen fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung vorliegen, sind noch andere Formen des Rekurs auf Alltagswissen bekannt: das Muster der „Veralltäglichung“ und das „Detektivmuster“ (vgl. Grammes 1998, Register). Beide Muster haben nicht-intendierte Nebenfolgen. Resultat ist in jedem Fall eine Vergewöhnung.

Darüber hinaus müsste nun auch das Berufs- und Institutionenwissen, die Expertise der Verwaltungspraktiker thematisch und damit anerkannt werden – eine Pädagogik der Anerkennung (Hafener 2002) als Form akzeptierender Bildungsarbeit – sowie auf seine Relation zum wissenschaftlichen „Berufswissen“ der Soziologen geprüft werden. Dieses mehrperspektivische Vorgehen ermöglicht eine praktische Hermeneutik, in der unterschiedliche Wissensformen im Hinblick auf ihr Problemlösepotential geprüft werden können, das zugleich auch Problemerzeugungspotential ist. Denn betriebsblind können *beide* Seiten sein: die Verwaltungsangehörigen ebenso wie die Soziologen.

Was heißt das konkret in einer möglichen didaktisch-methodischen Umsetzung in einem Weiterbildungssetting. Es müsste die Kontroverse über den Umgang mit „Ausländern“ auf Behörden auf der Ebene behördlicher Handlungsprobleme selbst thematisiert werden, indem sie zunächst objektivierend auf der Ebene von Material (Medium, Text) gegenübergestellt wird – eine Triangulation: als Kasuistik von Bürgerkontakten mit Verwaltung und als Ausloten bestehender alternativer Handlungsspielräume angesichts struktureller bürokratischer Restriktionen. Dafür müssen konkrete Fälle vorliegen, eine Kasuistik (Grammes 2007), in denen betroffene „Ausländer“ neben Soziologen und Verwaltungsmitarbeitern multiperspektivisch Stimme und Gesicht erhalten. In dem Cartoon (Abb. 2) bleiben die Betroffenen ja typisierend stumm, in der Rede des Bundestagsabgeordneten wird über „die Ausländer“ geredet, in den statistischen Daten tauchen sie als anonymes Kollektiv auf. In die Fallanalysen und –lösungen können die Teilnehmer ihre professionelle Expertise als gleichberechtigte Erwachsene einbringen. Durch eine Triangulation – Verwaltungsmitarbeiter, Soziologen und „Ausländer“ – könnten Lernblockaden in Bewegung gesetzt werden. Didaktik ist „Beweglichmachen von Sachen“ (Hartmut von Hentig). Die gastgebenden Wissenschaftler bewegten sich auf dem Terrain der Gäste. Die Gelingensbedingungen verständigungsorientierter Kommunikation wären höher.

Die Perspektive der Kritik wäre in den Fallanalysen keine nur exzentrische mehr, aus der Sozialwissenschaft heraus, sondern auch eine immanente. Dahinter steht ein Vertrauen in die Expertise und Lernfähigkeit beruflicher Wissens- und Erfahrungsbestände. In unserem Beispiel hatten die Teamer das sozialwissenschaftliche Wissen eindimensional präsentiert, die Teilnehmer hatten dies durch Verweis auf Gegenbeispiele zu korrigieren und abzuwehren versucht. Das Berufswissen ist aber kein monolithischer Block, sondern widersprüchlich. Genauso wie auf der Ebene der Lerngruppe immer nur von „den Verwaltungsangehörigen“ die Rede ist, als ob gruppenintern unterschiedliche Deutungen nicht bestehen würden – ein unwahrscheinlicher Fall. Es steht unter der normativen Spannung der Professi-

on. Die Problematik von Wissensformen spiegelt sich dadurch auch innerhalb der behördlichen Handlungspragmatik, so dass sich über die Thematisierung von Entscheidungssituationen ein Zugang zur Verhandlung von alternativen Handlungsoptionen eröffnet.

Die AG weist an einer Stelle selbst auf diesen möglichen fachdidaktischen Ansatz hin, der die Deutungskontroverse anders und entlastend lokalisieren könnte: als Binnenkontroverse *innerhalb* "der" Verwaltungsrationalität. Zu unterscheiden sei zwischen der Sichtweise der Verwaltungsführung und der der Sachbearbeiter (mit breitem Spektrum) als unterschiedliche Blickwinkel innerhalb einer Organisation. (Daheim u.a. 1989, S. 197f.)

1. Die Verwaltungsführung ist interessiert an effektiver Entscheidungsproduktion zwecks formaler Legalität nach außen. Dies führt jedoch zu Reibungsverlusten und kontraproduktiven Effekten etwa zwischen Ordnungsverwaltung (restriktive Verwaltungspolitik) und betreuenden Verwaltungseinheiten.

2. Die Sachbearbeiter lavieren zwischen Eingehen auf den Einzelfall und generalisierten nachprüfbar Normen. Dieser Konflikt wird durch ein breites vorfindliches Spektrum an Einstellungen hinsichtlich der Ausländer zu verarbeiten versucht.

Eine Fallgeschichte (Narration) präsentiert unterschiedliche Sichtweisen von Verwaltungsführung und Sachbearbeiter. Wichtig ist, dass in Gestalt eines Bürgers eine dritte Person sozusagen als Mediator von der Seite her hinzutritt. Dieser nicht betriebsblinde Blick von der Seite des Mediators vermittelt mit lebenspraktischer Klugheit Berufsroutine und Profession. Es geht hier um die Schärfung einer Mithörkompetenz. Der Mediator *substituiert* die Funktion sozialwissenschaftlichen Aufklärungswissens. Er hat eine "fachdidaktische Rolle", ein Übersetzer:

Fall (case): Beispiel³¹ Verhinderungsverwaltung oder Ermöglichungsverwaltung?

Am Informationsschalter des Einwohnermeldeamtes fragt ein Vater, wo er eine bestimmte Berechtigung für seinen aus der Türkei nachgezogenen minderjährigen Sohn beantragen könne. Die Sachbearbeiterin hinter der Glasscheibe versteht den Mann nur angestrengt. Der Vater wiederholt seine Frage. Die Sachbearbeiterin erteilt folgende Auskunft: „Das geht nicht. Sie wissen doch, dass nur beide Elternteile den Antrag unterschreiben können. Ihre Frau muss auch mitkommen. Da müssen Sie ein andermal wiederkommen.“ Der Mann: „Aber meine Frau arbeitet und bekommt nicht frei! Und ich habe mir heute extra freigenommen, um hier die Unterschrift zu leisten. Wir verlieren dadurch Geld.“ Währenddessen hat sich die Sachbearbeiterin bei ihrem Vorgesetzten vergewissert: „Ich habe Ihnen doch bereits gesagt: Das geht nicht. Sie müssen beide zum Unterschreiben herkommen!“ „Aber ..“, wendet der Mann ein. Die Sachbearbeiterin wendet sich genervt ab. Der Vater wirkt verzweifelt. Irgendwie muss es doch weitergehen...

Ein anderer Antragsteller aus der Warteschlange, der gerade abgefertigt wurde und der diesen Dialog zufällig noch mitgehört hat, wendet sich im Gehen um: „Entschuldigung. Kann der Herr, wenn er jetzt schon mal hier ist, nicht heute unterschreiben. Beim nächsten Mal kommt dann seine Frau, alleine, und leistet die zweite Unterschrift.“ Nachdenken hinter der Glasscheibe. „Ja, das können wir ausnahmsweise machen. Gehen Sie in Zimmer 239.“ Alle Beteiligten wirken erleichtert.

Medial kann ein solcher Fall unterschiedlich präsentiert werden, als Text, als Hörbild oder als computeranimierte Lernumgebung (vgl. zu solchen webbasierten Lernumgebungen, wie sie vor allem in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung und in Dienstleistungsberufen genutzt werden: bwp@ Ausgabe 15, Dezember 2008, <http://www.bwpat.de/ausgabe15/>).

Methodisch lässt sich diese Fallgeschichte mit der Methode des „verzögerten“ oder „unterbrochenen“ Lesens (vgl. Der Deutschunterricht 1981, 2) bearbeiten. Nach dem ersten Absatz – Das geht nicht! – wird die Lektüre oder Präsentation unterbrochen: Wie könnte es jetzt weitergehen? Wie soll es weitergehen? In diesem Gespräch differenzieren sich betriebsblindes Berufswissen und normatives Professionswissen. Die im Fall vorgeschlagene Lösung impliziert auch mehr und anderes als ein harmloses „Seid nett zueinander!“ Es handelt sich um eine win-win-Situation, die eine hohe soziale Intelligenz enthält. Die Szene verweist

31 Ähnlich habe ich die Konstruktion von Fallgeschichten für das Thema Asylpolitik vorgeschlagen, vgl. Grammes/Kaspar 1993, dort die Abbildung: Asylverfahren.

auch auf notwendige strukturelle Änderungen, z.B. ein behördeninternes Beschwerde-Management. Die Konfliktlösungen lassen sich im Rollenspiel mehrfach erproben und mit Hilfe eines Beobachtungsbogens systematisieren:

Lösung	Spiel	Spiel 1	Spiel 2	Spiel 3	Spiel 4	Spiel n
A gewinnt						
B gewinnt						
A und B verlieren						
„aus dem Feld gehen“						
„fauler Kompromiss“						
(Harmonisierung)						
Win-win-Lösung						

(vgl. Gordon 1972)

Abb. 4: Arbeitsbogen Konfliktlösungsmöglichkeiten

Das abschließende Reflexionsgespräch muss fragen, warum die Win-win-Variante evtl. wenig wahrscheinlich ist. Dies ist eine kritische Anfrage an Organisationsstrukturen, das soziale „sick building syndrom“³² von Verwaltungen: Geht nicht, gibt's nicht, haben wir noch nie so gemacht, da könnte ja jeder kommen usw. Ziel ist die breitenwirksame Förderung einer sozialen Intelligenz (soziales Wissen), was mehr und anderes ist als „soziales Lernen“ (Perspektivenwechsel, Empathie). Die nächste Stufe wäre ein Social Entrepreneurship, wie Menschen sich aus Handlungsverstrickungen – dem rationalisierenden „Gehäuse der Hörigkeit“ der modernen Bürokratie, von dem Max Weber sprach – herauslösen können. Damit wären die Grundzüge einer Didaktik der Soziologie skizziert.

6. Ausblick: Didaktik der Verwaltung

Der Soziologe Ulrich Beck (1986) hat, im Anschluss an eigene arbeits- und berufssoziologische Studien, in der Theorie der Risikogesellschaft einzelberufliches Handeln mit strukturellen, globalen Risiken „vermittelt“ und damit eine Grundlage für eine Didaktik der Soziologie gelegt.³³ Verwaltungshandeln als relevanter Teilbereich beruflichen Handelns bietet exemplarische Anknüpfungspunkte.

Da es eine sozialwissenschaftlich orientierte Didaktik der Verwaltung und der Dienstleistungen bislang aber höchstens in Ansätzen gibt, möchte ich hier

exemplarisch weitere Anwendungsfelder andeuten und exemplarisch auf ältere und neuere qualitative Studien aufmerksam machen, in denen sich Fälle für eine Kasuistik finden lassen.³⁴ Sie präsentieren Binnenperspektiven beruflichen Handelns von Experten, so dass für Laien ein Blick hinter die Kulissen, eine Brücke über die Barriere des Schalters von der professionellen Verwaltungsperspektive zur Laienperspektive des Bürgers aufgebaut werden könnte:

Arbeitsverwaltung: Instruktive Beispiele aus Beratungsgesprächen zwischen Berufsberatern und „ausländischen“ Jugendlichen bei Boos-Nünning (1989, ebenso Riecker 1991 sowie die Fallanalysen in Rehbein 1985). Es dominiert die Kommunikationsstruktur unaufgeklärtes Missverständnis, weil die Berater sich zu schnell auf ein Bündnis mit den Klienten „verständigen“, Lösung „fauler Kompromiss“/Harmonisierung (Abb. 4). Die Wortprotokolle bilden exemplarisches Weiterbildungsmaterial sowohl für Arbeitsverwalter als auch für betroffene Jugendliche und ihre Helfer (Lehrer, Sozialarbeiter).

Ordnungsverwaltung: Instruktive Beispiele „fachdidaktischer“ Literatur aus dem Bereich der Polizei z.B. bei Schöneberger (1990), der ethnomethodologisch orientierte Fallstudien heranzieht, um Binnenperspektiven von Organisationshandeln sichtbar zu machen; ähnlich Girtler (1980), der Strategien im Polizei-Alltag untersucht.

Jugendhilfe und Sozialverwaltung: Beispiele für das Erlernen eines alltäglichen muddling-through (Sich-Durchwursteln) bei Böhm/Mühlbach/Otto (1989).

Der Bürger, die Bürgerin gelangt mit staatlichen Institutionen am spürbarsten über Verwaltungshandeln in Kontakt. Seine/ihre Wahrnehmung des politischen Systems und rechtsstaatlichen Handelns wird daher wesentlich durch die Erfahrung von schriftförmigen oder mündlichen Behördenkontakten und ihre Verarbeitung geprägt. Viele Behörden bemühen sich daher nicht nur um kosmetische Imagepflege, sondern um eine substantiell bürgernahe Verwaltung (Dienstleistungsorientierung). Verwaltung versteht sich als lernende Organisation, um in der Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger nicht als sturer „Amtsschimmel“ zu erscheinen. An dieser Stelle etabliert sich eine Beratungs- und Coachingindustrie (und eine Disziplin Organisationspädagogik, Göhlich 2007). Didaktik als Wissenschaft vom vermittelnden Zeigen ist noch zu wenig präsent.

32 Der Begriff sick building syndrom stammt ursprünglich aus der Arbeits- und Gesundheitswissenschaft und bezog sich auf das im medizinischen und dann auch im übertragenen Sinne sozial schlechte „Klima“ durch falsch eingestellte Klimaanlage in Großraumbüros.

33 Wie aus diesem Programm einer „Humanisierung der Arbeitswelt“ eine Didaktik politischer Bildung für berufliches Handeln entwickelt werden kann vgl. Grammes 1989.

34 Eine entsprechend zu nutzende Fallhermeneutik kann in der Literatur zur Berufs- und Verwaltungssoziologie, in Ausbildungsmaterialien der entsprechenden Fachschulen und Fachhochschulen, gefunden werden. Die Kommunikationsgrenzen zwischen universitären Didaktiken und Fachhochschuldidaktiken müssten dazu aber überwunden werden.

Literatur

- Ackermann, Paul. 2005. Bürgerhandbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Albrecht, Jörn. 2005. Übersetzung und Linguistik. Grundlagen der Übersetzungsforschung Band 2. Tübingen: Narr.
- Albury, Randall. 1983. The politics of objectivity. Victoria: Dakin University Press.
- Arnold, Rolf (1983) Deutungsmuster. In: ZfPäd 1983, S. 853-865.
- Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg, Hg. 1998. Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren: Schneider.
- Ballod, Matthias. 2001. Verständliche Wissenschaft. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469-520.
- Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang, Hg. 1989. Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Behrmann, Günter C. 1978. Politik. Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik. In: ders.; Jeismann, Ernst; Süßmuth, Hans, Hg. Geschichte und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Behrmann, Günter C. 1999. Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie. In: Haberl, Othmar Nikola; Korenke, Tobias; Hg. Politische Deutungskulturen. Baden-Baden: Nomos, S. 595-619.
- Benner, Dietrich. 3/2005. Allgemeine Pädagogik. München: Juventa.
- Berg, Christoph u.a. 1976. Gelernt haben wir nicht viel. Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Gutachten. Westermann: Braunschweig.
- Böhm, Wolfgang; Mühlbach, Marcel; Otto, Hans-Uwe. 1989. Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck/Bonß 1989, S. 226-247.
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Boos-Nünning, Ursula. 1989. Berufswahl türkischer Jugendlicher. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 121, Nürnberg.
- Daheim, Hansjürgen; Kollmer, Jochen; Messmer, Heinz; Olscha, Christian. 1989. Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. In: Beck/Bonß 1989, S. 196-225.
- Derbolav, Joseph. 1975. Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen; mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- DFG. 1988. Hansjürgen Daheim; Jochen Kollmer; Heinz Massner; Christian Olscha: Wie ist Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis möglich? Am Beispiel von Fortbildungsseminaren für kommunale Bedienstete über das Ausländerproblem. Abschlußbericht des DFG-Projekts Da 63/19-2 im Schwerpunktprogramm „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“, Bielefeld, Fakultät für Soziologie und Zentrum für Wissenschaft und Praxis der Universität Bielefeld, Dezember 1988.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard. 3/2009. Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt/von Hippel, S. 243-262.
- Ellwein, Thomas. 1964. Politische Verhaltenslehre. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, Monika E. 2007. Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Flohr, Heiner; Tönnemann, Wolfgang, Hg. 1983. Politik und Biologie. Berlin; Hamburg: Parey.
- Giesecke, Hermann. 1973. Methodik des politischen Unterrichts. München: Juventa.
- Giesecke, Hermann (1979) Lob des Zwischenhandels – Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: Neue Sammlung 1979, S. 489-504.
- Girtler, Roland. 1980. Polizei-Alltag: Strategien, Ziele und Strukturen polizeilichen Handelns. Opladen: Westdeutscher Verlag.



- Göhlich, Michael et. al., Hg. 2007. Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gordon, Thomas. 1972. Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- GPJE, Hg. 2007. Diversity studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Grammes, Tilman; Kuhn, Hans Werner (1988) Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse. In: *Gegenwartskunde* 1988, 4, S. 491-499.
- Grammes, Tilman. 1991. Veränderungen in der Arbeitswelt. Wahrnehmungen von Arbeit, Mikropolitik im Betrieb und die „Humanisierung der Berufsschule“. In: Claußen, Bernhard; Gagel, Walter; Neumann, Franz, Hg. Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den 90er Jahren. Opladen: Leske+Budrich, S. 237-250.
- Grammes, Tilman; Kaspar, Thomas (1993) Interesse – eine fachdidaktische Kategorie? In: *Politische Bildung* 1993, 2, S. 57-75.
- Grammes, Tilman. 1996. Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert, Hg. Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach: Wochenschau, S. 143-169.
- Grammes, Tilman. 3/2005a. Kontroversität. In: Sander, Wolfgang, Hg. *Handbuch der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau, S. 126-145.
- Grammes, Tilman. 2005b. Pädagogischer Takt. Ein hochschuldidaktisches Gedankenexperiment zum Umgang mit antidemokratischen Deutungsmustern. In: Massing, Peter; Roy, Klaus-Bernhard, Hg. *Politik, politische Bildung, Demokratie*. Schwalbach: Wochenschau, S. 316-337.
- Grammes, Tilman. 2007. Fallstudie. In: Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. *Politik-Methodik*. Berlin: Cornelsen, S. 58-62.
- Habermas, Jürgen. 1968. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hägerstrand, Torsten. 1952. The propagation of innovation waves. Lund: Univ. of Lund, Dep. of Geography.
- Hafeneger, Benno, Hg. 2002. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heid, Helmut; Harteis, Christian, Hg. 2006. Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2007) Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 567-579.
- Hof, Christiane. 2001. Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Holtmann, Antonius. 1980. Politische Bildung: Ausdifferenzierung und Qualifizierung gesellschaftspolitischen Handelns. Vom Alltagsbewusstsein zur politischen Theorie. In: Fischer, Kurt Gerhard, Hg. 4/1980. Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart: Metzler, S. 67-91.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg. 3/2009. Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Tippelt/von Hippel*, S. 197-212.
- Kempkes, Helge L. 1993. Auf den Grenzen von Systemen und Lebenswelt. Gesellschaftstheoretische Zugänge zu einer Theorie der Weiterbildung. Frankfurt/Bern: Peter Lang.
- Kleinman, Sherry]; Copp, Martha (2009) Denying Social Harm: Students' Resistance to Lessons about Inequality. *Teaching Sociology* 2009, S. 283-293.
- Kolbe, Fritz-Ulrich. 2004. Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid, Hg. *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206-232.
- Kordes, Hagen. 1989. Didaktik und Bildungsgang: Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise – die sich der „wilden transversalen Praxis“ tatsächlicher Lehr-Lernprozesse aussetzt – und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift. Münster: Lit.
- Koring, Bernhard. 1989. Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim: DSV.
- Krämer, Walter. 11/2008. *Solügt man mit Statistik*. München: Piper.
- Kreissl, Reinhard. 1993. Diskurskontexte und Umkontextierungen. In: Bonß, Wolfgang; Hohlfeld, Rainer; Kollek, Regine, Hg. *Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft*. Hamburg: Junius, S. 95-102.
- Kroner, Wolfgang; Wolff, Stephan (1984) Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie. Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt*, 35 (1984) 4, S. 429-457.

- Krummheuer, Götz. 1992. Lernen mit „Format“. Weinheim: DSV.
- Loranger, Hoa; Nielsen, Jakob. 2008. Web Usability. München [u.a.]: Addison-Wesley Verlag.
- Luhmann, Niklas. 1986. Systeme verstehen Systeme. In: ders.; Schorr, Karl-Eberhard, Hg. Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 72-117.
- Muth, Jakob. 1962. Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Nolda, Sigrid. 1996. Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Prange, Klaus. 1986. Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rehbein, Jochen, Hg. 1985. Interkulturelle Kommunikation, Tübingen: Narr.
- Riecker, Peter 1991. Unverständnis – Verständnis – Mißverständnis. Schwierigkeiten junger Ausländer zur Berufsausbildung. Berlin.
- Rogers, Everett M. 2003. Diffusion of innovations. New York [u.a.]: Free Press.
- Roelke, Siegfried. 1970. Methodik der Betriebswirtschaftskunde. Bad Homburg u.a.: Gehlen.
- Schöneberger, Manfred. 1990. Das Lernen polizeilichen Handelns. Entwicklung und Begründung eines handlungsbezogenen Lernkonzepts für die Ausbildung von Polizeibeamten. Frankfurt u.a.: Lang.
- Schütz, Alfred. 1971. Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff, S. 3-54.
- Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard, Hg. 1979. Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke.
- Stolze, Radegundis. 2008. Übersetzungstheorien. Eine Einführung. 5., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Taschenmacher, Richard. 1986. Polizeidienstkunde. Leitfaden für Theorie und Praxis. Hilden: VDP.
- Thörle, Britta. 2008. Divergierende Konzeptualisierungen als ‚Barrieren‘ in der Kommunikation zwischen Professionen im Betrieb. In: Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo, Hg. Profession und Kommunikation. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 49-73.
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga, Hg. 3/2009. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Türcke, Christoph. 2/1994. Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg: zu Klampen.
- Uhle, Reinhard. 1978. Verstehen und Verständigung. München: Juventa.
- Voß, Gerd Günter. 1988. „Schalten und Walten“, nichts für sture Bürokraten? – Eine Untersuchung der Bedeutung autonomen und innovativen Handelns von Schalterbeschäftigten in öffentlichen Verwaltungen. In: Bolte, Karl Martin, Hg. Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung. Weinheim: VCH-Verl.-Ges., S. 57-93.
- Wiater, Werner. 2008. Wissensmanagement. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildt, Johannes. 2004. Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: Habel, Werner; Wildt, Johannes, Hg. 2004. Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-177.
- Wittpoth, Jürgen. 1987. Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Linkliste: Theorie-Praxis in der Lehrerbildung

Zusammenstellung: Matthias Busch
Alle Zugriffe am 5.7.2009 geprüft

Inhalt

1. Hochschuldidaktik
 - 1.1 Hochschuldidaktik allgemein
 - 1.2 Hochschuldidaktische Zeitschriften
 - 1.2.1 Hochschulforschung
 - 1.2.2 Professionsforschung und Lehrerbildung
 - 1.3 Hochschuldidaktische Zentren
 - 1.4 Hochschuldidaktische Online-Foren
2. Fachdidaktik
 - 2.1 Allgemeine Theorie der Fachdidaktik
 - 2.2 Bildungsstandards in sozialwissenschaftlichen Fächern
3. Universität
 - 3.1 Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung
 - 3.2 Studiengänge und Modulhandbücher Sozialwissenschaftliche Lehrämter
 - 3.3 Studienbeginn, Studieneingangstest, Assessment
 - 3.4 Studium Generale oder Fundamentale, Allgemeine Studienqualifikationen
 - 3.5 Gesellschaftliche und politische Orientierungen von Studierenden
 - 3.6 Praktika
4. Schule
 - 4.1 Fachseminare SoWi
 - 4.2 Fallarchive für kasuistische Lehrerbildung
 - 4.3 Unterrichtsplanung
 - 4.4 Lehrerfort- und -weiterbildung

1. Hochschuldidaktik

1.1 Hochschuldidaktik allgemein

Deutscher Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=121>
Der Deutsche Bildungsserver ist ein Informationsportal zum föderalen Bildungswesen in Deutschland. Speziell zur Hochschuldidaktik bietet er vielfältige Links zu hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangeboten, Materialien und Zeitschriften.

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik

<http://www.dghd.de/>
Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik ist die wissenschaftliche Fachgesellschaft der Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker sowie an Hochschuldidaktik und Studienreform interessierten Personen. Sie bietet ein Forum für hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung, fördert die hoch-

schuldidaktische Diskussion und nimmt zu wichtigen Fragen von Hochschullehre und -studium Stellung.

Gesellschaft für Hochschulforschung

<http://www.hochschulforscher.de/>

Die 2006 in Kassel gegründete „Gesellschaft für Hochschulforschung“ verfolgt unter anderem das Ziel, die Hochschulforscherinnen und -forscher im deutschsprachigen Raum zu vernetzen, den fachlichen Austausch zu intensivieren und interdisziplinäre Forschung über Hochschulen zu fördern.

Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik (ÖGHD)

<http://www.oeghd.or.at>

Die ÖGHD unterstützt seit 1977 die Universitäten und Fachhochschulen bei der zielgruppengerechten Durchführung von universitärer Lehre. Gemeinsam mit Lehrenden und ihren Instituten werden innovative didaktische Modelle eingeführt. Die ÖGHD berät und forscht rund um das Thema Lehre an den Hochschulen und in der Erwachsenenbildung.

International Consortium for Educational Development in Higher Education (ICED)

<http://www.osds.uwa.edu.au/iced>

The aims of ICED are to help partner organisations develop their capacity for educational development in higher education through the sharing of good practice, problems and solutions and to improve the understanding and experience of teaching and learning in higher and tertiary education throughout the world.

1.2 Hochschuldidaktische Zeitschriften

1.2.1 Hochschulforschung

Beiträge zur Hochschulforschung

http://www.ihf.bayern.de/?Publikationen:Beitr%E4ge_zur_Hochschulforschung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) gibt viermal im Jahr die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ zeichnen sich durch ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge.



die hochschule – journal für wissenschaft und bildung

<http://www.diehochschule.de/>

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Gegründet wurde die Zeitschrift 1991 von Peer Pasternack unter dem Titel „hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft“ und erschien bis 2001 in Leipzig. „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Die neue Hochschule

<http://www.hlb.de/index.php?id=104>

Die Zeitschrift „Die neue Hochschule“ wird vom Hochschullehrerbund e.V. (HLB) herausgegeben und erscheint vier Mal im Jahr.

Hochschulmanagement (HM)

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Ziel der Zeitschrift ist es, zu einer Professionalisierung aller Tätigkeiten in Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in hauptberuflicher und akademischer Selbstverwaltung und damit zur Kompetenzentwicklung auch des wissenschaftlichen Personals beizutragen und umgekehrt Verwaltungspersonal enger mit den Sichtweisen und Erfordernissen des Wissenschaftsbetriebes vertraut zu machen. Die Zeitschrift will die Kernaufgaben von Forschung, Lehre, Studium, Transfer und Weiterbildung in ihrer Organisationsbedürftigkeit in den Mittelpunkt stellen und die organisatorischen und wirtschaftlichen Aspekte in ihrer unterstützenden Funktion behandeln.

Higher Education in Europe

http://www.cepes.ro/publications/hee_eng.htm

Higher Education in Europe is a quarterly review published on behalf of the European Centre for Higher Education (CEPES), UNESCO. It is a scholarly publication dealing with major problems and trends in contemporary higher education. It presents information, interpretations, and criticism in regard to current developments in the field.

Higer education Management and Policy

http://www.oecd.org/document/44/0,3343,de_34968570_35008970_35208684_1_1_1_1,00.html

Die Zeitschrift „Higher Education Management and Policy“ widmet sich der Modernisierung des Hochschulmanagements. Die in den Artikeln und Beiträgen behandelten Themen befassen sich mit der Reform

der Hochschulorganisation, mit der Hochschulautonomie und -finanzierung, mit der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft, mit der Qualitätssicherung und -kontrolle von Lehre und Forschung, mit den Humanressourcen, der Personalplanung und dem Personalbedarf, mit Besoldungssystemen, universitäre Arbeitsmärkte und anderes mehr.

Higher education Policy

<http://www.palgrave-journals.com/hep/index.html>

The aim of Higher Education Policy is to provide a peer-reviewed vehicle of the highest quality for institutional leadership, scholars, practitioners and administrators at all levels of higher education to have access to, keep abreast of, and contribute to, the most advanced analyses available in this domain.

Higher education quaterly

<http://www3.interscience.wiley.com/journal/117999627/home>

Higher Education Quarterly publishes articles concerned with policy, strategic management and ideas in higher education. A substantial part of its contents is concerned with reporting research findings in ways that bring out their relevance to senior managers and policy makers at institutional and national levels, and to academics who are not necessarily spe.

Journal Hochschuldidaktik

<http://www.hdz.uni-dortmund.de/index.php?id=120>

Das halbjährlich erscheinende Journal des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität Dortmund widmet sich jeweils einem hochschuldidaktischen Themenschwerpunkt.

Das Hochschulwesen (HSW)

<http://www.hochschulwesen.info/>

Die Zeitschrift „Das Hochschulwesen (HSW)“ war seit 1953 das Organ des DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen. Nach der Wende fungierte sie bis 2002 als Mitgliederzeitschrift der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD). Seit 2003 erscheint sie im eigens gegründeten Universitätsverlag Webler.

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

<http://www.zfhe.at/>

Ziel der Zeitschrift für Hochschulentwicklung ist es, einen Beitrag zur Verbesserung universitärer Lernangebote zu leisten. Der Kern der ZFHE besteht daher aus wissenschaftlichen Artikeln unterschiedlicher Kategorien: theoretische Beiträge, Konzepte (für Lernangebote auf allen Ebenen: von der Lerneinheit bis zum Curriculum), Evaluationsstudien und Erfahrungsberichte. Ergänzt wird dieser Kern durch Workshop-, Tagungs- und Konferenz-Berichte sowie relevante Hintergrundinformationen aus Recht, Politik, Kultur und Wirtschaft.



Journal of Studies in International Education
<http://jsi.sagepub.com/>

The Journal of Studies in International Education (JSIE) is the premiere forum for higher education administrators, educators, researchers and policy makers interested in research, reviews, and case studies on all facets of the internationalization of higher education— the driving innovative element shaping higher education today. Each issue brings together the concepts, strategies and approaches of internationalization, the internationalization of the curriculum and the teaching and learning process, exchanges and study abroad, and issues surrounding international students and cross-border delivery of education.

Studies in higher education

<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/03075079.html>
The journal has a wide ranging interest in higher education and the social and institutional contexts within which it takes place, but gives particular emphasis to education as practice, with a view to influencing its development.

The review of higher education

http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/

The official journal of the Association for the Study of Higher Education (ASHE), The Review of Higher Education provides a forum for discussion of issues affecting higher education. The journal advances the study of college and university issues by publishing peer-reviewed articles, essays, reviews, and research findings. Its broad approach emphasizes systematic inquiry and practical implications.

Tertiary education and management

<http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t777285712~tab=summary>

Tertiary Education and Management (TEAM) is an international peer-reviewed journal intended to create a better linkage of research, policy and practice in teaching and learning as well as in higher education management, governance and organisation.

Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences

<http://journals.berghahnbooks.com/ltss/>
Learning and Teaching (LATISS) is a peer-reviewed journal that uses the social sciences to reflect critically on learning and teaching in the changing context of higher education.

The Journal of Higher Education

http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_higher_education/

Founded in 1930, The Journal of Higher Education is the leading scholarly journal on the institution of higher education. Articles combine disciplinary methods with critical insight to investigate issues important to faculty, administrators, and program managers.

Soziologie. Mitteilungsblatt der DGS

http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/red-soz_zeitschrift.php

Die Zeitschrift „Soziologie“ ist das Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Sie erscheint viermal im Jahr und wendet sich in zahlreichen Artikeln hochschuldidaktischen Fragen zu.

Teaching Sociology (TS).

American sociological Association

<http://www.asanet.org/cs/journals/ts>

TS publishes articles, notes, and reviews intended to be helpful to the discipline's teachers. Articles range from experimental studies of teaching and learning to broad, synthetic essays on pedagogically important issues. Notes focus on specific teaching issues or techniques. The general intent is to share theoretically stimulating and practically useful information and advice with teachers.

The Law Teacher. The International Journal of Legal Education.

<http://www.lawteacher.ac.uk/journal/>

The Law Teacher, the Journal of the Association of Law Teachers, is a fully refereed academic journal centrally concerned with legal education. In addition to articles concerned with the learning and teaching of law, it contains vital information on recent legal developments, current government and education news and book reviews.

Zeitschrift für e-learning.

Lernkultur und Bildungstechnologie

http://www.e-learning-zeitschrift.org/01_2009/

Die seit 2006 erscheinende „Zeitschrift für e-learning“ widmet sich E-Learning-Prozessen unter anderem in universitären Lernprozessen.

Journal of Political Science Education

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/15512169.asp>

Sponsored by the Undergraduate Education Section of the American Political Science Association (APSA) the Journal of Political Science Education has a very comprehensive mission, defined around the central concept of teaching and learning about politics. The audience for the journal is concerned with political teaching and learning, broadly conceived. The journal includes topics regarding pedagogical scholarship and the scholarship of teaching and learning; discussion of assessment issues; and reviews of both textbooks and relevant teaching technologies of use to political scientists.



1.2.2 Professionsforschung und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung

www.bzl-online.ch/heft/gesamtregister

Die „Beiträge zur Lehrerbildung“ (BzL) sind das offizielle Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL-SSFE) und erscheinen seit 1982 dreimal jährlich. Sie befassen sich mit aktuellen und systematischen Fragen und Themen rund um die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und bieten Reflexionen und Hilfestellungen zur Professionalisierung des Lehrberufes aus einer breit gefächerten Perspektive.

European Journal of Teacher Education

<http://www.tandf.co.uk/journals/journal.asp?issn=0261-9768&linktype=>

The European Journal of Teacher Education (EJTE) provides an opportunity for the dissemination of educational research which investigates theory, policy and practice in teacher education at pre-service and in-service levels predominantly in the countries of Europe.

Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung

<http://www.studienverlag.at/titel.php3?TITNR=1066>
Das Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll alle, die an Entwicklungen der LehrerInnenbildung aktiv und gestaltend teilnehmen wollen, ansprechen. Die Zeitschrift versteht sich als Plattform für den Austausch und die kritische Diskussion von Ideen und Praxiserfahrungen und will so zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung beitragen.

Journal für Schulentwicklung

<http://www.studienverlag.at/titel.php3?nr=1151920&bl=1151923,1151922,1151921,1151919,1151918,1151917,1151916,1151915,1151914,1151913,1151912,1151911,1151909,1151900,1151920,-1>

Das Journal für Schulentwicklung ist eine Zeitschrift für Lehrende, Schulleitungen, Moderatorinnen und Moderatoren, für Fortbildung und Wissenschaft sowie für Betroffene aus dem Umfeld. Es bietet Schwerpunktthemen mit Kernartikeln, reflektierten Praxisberichten, Methoden, Instrumenten und Strategien, internationalen Vergleichen und Anstößen für die Praxis.

Journal of Teacher Education

<http://www.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal200961>

The Journal of Teacher Education provides a vital forum for considering practice, policy, and research in teacher education. It examines some of the most timely and important topics in the field, such as New Teacher Education Standards, Assessing the Outcomes of Teacher Education, Teacher Education in a Global Society, The Research Base for Teacher Education.

Schul-Management

<http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/schulmanagement/index.htm>

Die Zeitschrift bietet Fachbeiträge und Praxisbeispiele zu Fragen der Unterrichtsqualität, der Personalentwicklung, des Finanzmanagements, der Schulentwicklung u.v.m.

Teaching and Teacher Education

http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/224/description#description

Teaching and Teacher Education aims to enhance theory, research, and practice in teaching and teacher education through the publication of primary research and review papers concerned with the analysis of teaching, teaching effectiveness, the factors that determine teachers' thought processes and performances, and the social policies that affect teachers in all aspects and stages of their careers. The journal will recognize that many disciplines – psychology, sociology, anthropology, economics, political science, history, and philosophy – have important contributions to make to the achievement of its goals, and the Editors welcome contributions from them. In the absence of any dominant paradigm, the journal will allow varied approaches to offer empirical research, theoretical and conceptual analyses, and reviews (both qualitative and quantitative syntheses) of high quality

Teachers and teaching: theory and practice

<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713447546~db=all>

Teachers and Teaching: theory and practice provides an international focal point for the publication of research on teachers and teaching, in particular on teacher thinking. It offers a means of communication and dissemination of completed research and research in progress, whilst also providing a forum for debate between researchers.

1.3 Hochschuldidaktische Zentren

Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg

www.izhd.uni-hamburg.de

Das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) an der Universität Hamburg beschäftigt sich seit mehr als 30 Jahren mit Hochschul- und Weiterbildung. Schwerpunkte bilden dabei die theoretische Entwicklung der Hochschuldidaktik, das Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten für Hochschullehrende der Universität Hamburg.



Hochschuldidaktisches Zentrum Technische Universität Dortmund

<http://www.hdz.uni-dortmund.de/>

Das HDZ hat die Aufgabe, Hochschuldidaktik (Ausbildungsforschung, Hochschulpädagogik, wissenschaftliche Begleitung von Studienreformen) fachbezogen und fächerübergreifend durch Forschung, Entwicklung, Lehre einschließlich hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung sowie Beratung weiterzuentwickeln.

Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ)

<http://www.hdz-bawue.de/>

Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ) wurde im Jahr 2001 vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg und den neun Universitäten des Landes gegründet. Die Mitarbeiterinnen des HDZ unterstützen Hochschullehrende mit Programmveranstaltungen und Beratungsangeboten, ihre persönlichen Kompetenzen in der Lehre weiter zu entwickeln und zu reflektieren.

Weitere Hochschuldidaktische Zentren

http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=172

Linkliste zu weiteren Hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Großbritannien und den USA.

1.4 Hochschuldidaktische Online-Foren

Lehridee – Ideen und Konzepte für das Lernen und Lehren

<http://www.lehridee.de/docs/index.html>

Die hochschuldidaktische Datenbank „Lehridee“ möchte den Austausch von Ideen, Konzepten etc. rund um das Lernen und Lehren an Hochschulen fördern. Zu finden sind hier Materialien aus Workshops und Lehrveranstaltungen, aktuelle Literaturlisten und Links sowie Aktivitäten des Netzwerks hdn-nrw (Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen).

DICFO – Forum Hochschuldidaktik

<http://www.dicfo.at/>

DICFO ermöglicht Hochschullehrern, sich virtuell über das Thema Hochschuldidaktik auszutauschen. Materialien und insbesondere Beispiele aus der Fachhochschul-Praxis werden bereitgestellt.

Hochschuldidaktik-on-line

<http://www.hd-on-line.de/www/index.php>

Hochschuldidaktik-on-line ist ein Portal für Hochschuldidaktik, das hochschuldidaktische Fachinformation, hochschuldidaktische Qualifizierung und Vernetzung bietet. Träger von hd-on-line ist das Hochschuldidakti-

sche Zentrum (HDZ) der Universität Dortmund, gefördert durch das Land NRW.

Uni.Edna – Australia's free online network for educators

<http://www.edna.edu.au/edna/go/highered/>

Edna is a network of the education and training community. It includes government and non-government schooling systems, early childhood, vocational and technical education, adult and community education and higher education.

2. Fachdidaktik

2.1 Allgemeine Theorie der Fachdidaktik

Gesellschaft für Fachdidaktik: Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften

<http://gfd.physik.rub.de/>

Die Gesellschaft für Fachdidaktik verfolgt unter anderem das Ziel, die fachdidaktische Forschung und die fachdidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Aktualisierung und Koordinierung der Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschnitte zu fördern.

Helmut Johannes Vollmer: Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen

<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft35/beitrag10.pdf>

Ausgehend von der These, auf die Hochschulen komme „mit der Einführung der Bachelor-Master-Strukturen eine erfreuliche, aber auch brisante Ausweitung fachdidaktischer Lehre zu, (...) auf die die meisten Universitäten nicht vorbereitet sind“, erörtert der Artikel Folgeprobleme, die „sich ebenso auf eine Neudefinition des Selbstverständnisses von Fachdidaktik wie auf ihre institutionelle Verankerung, auf die besorgniserregende personelle Ausstattung wie die zukünftige Rekrutierung qualifizierter Hochschullehrer (nach ausgewiesenen Kriterien) und nicht zuletzt auf eine breite und möglichst schnelle Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ beziehen (S. 88).

Deutsche Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft: Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System

<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft30/beitrag3.pdf>

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) legt ein Gesamtkonzept für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System vor. Dieses besteht für alle Lehramtsstudiengänge aus einem dreijährigen Bachelor-Studium und einem zweijährigen Master-Studium.

**Klaus-Jürgen Tillmann:
Erziehungswissenschaft in der BA/MA-
Struktur: die Lehrerbildung**

<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft35/beitrag2.pdf>

Tillmann skizziert einige der Probleme und mögliche Lösungsstrategien, die mit der Umstrukturierung der bisherigen Lehramtsstudiengänge verbunden sind, und bezieht sich hierbei vor allem auf seine eigenen Erfahrungen an der Universität Bielefeld aus einem der beiden seit 2002 vorlaufenden Modellversuche in NRW.

**Ewald Terhart: Wozu führt Modularisierung?
Überlegungen zu einigen Konsequenzen für
die Praxis der akademischen Lehre**

<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft34/beitrag3.pdf>

Terhart geht in seinem Artikel auf den veränderten Arbeitsalltag aller Lehrenden durch die Umorganisation der Lehre an den Hochschulen gemäß den Erfordernissen der Modularisierung ein. „Diese Mehrbelastungen könnten bei Vorhandensein von ausreichenden Personalressourcen und einem klug gewählten und dann streng durchgehaltenen administrativen Regime im Prinzip bewältigt werden.“ Auch sei die Konstruktion eines adäquaten Lehrangebotes im Prinzip zu schaffen. Stattdessen geht es ihm um die Folgen der Modularisierung für Inhalte und Form der akademischen Lehre der einzelnen Hochschullehrenden (S. 23).

**Erklärung der Konferenz der Vorsitzenden
Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF):
Fachdidaktik als Zentrum professioneller
Lehrerbildung**

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/kvff-fz.htm>

Damit zukünftige Lehrerinnen und Lehrer die skizzierten Bildungsprozesse angemessen initiieren und begleiten können, wird eine professionelle Lehrerbildung als nötig erachtet, die als zentrale Komponente die Fachdidaktik enthält.

**2.2 Bildungsstandards in
sozialwissenschaftlichen Fächern**

**National Council for the Social Studies:
Program Standards for the Initial
Preparation of Social Studies Teachers**

http://downloads.ncss.org/NCATE/NCSS_NCATE_STDS-04rev.pdf

The document contains the actual standards, all of which appear in more detailed form in the National Council for the Social Studies document National Standards for Social Studies Teachers. The standards are intended to assure (1) that beginning social studies

teachers possess the knowledge, capabilities, and dispositions associated with the central concepts, tools of inquiry, and structures of the disciplines that make up the social studies, and (2) that they are able to create learning experiences that make these aspects of subject matter meaningful for learners.

**Gesellschaft für Politikdidaktik und
politische Jugend- und Erwachsenenbildung:
Anforderungen an nationale
Bildungsstandards für den Fachunterricht in
der Politischen Bildung an Schulen (2004)**

http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft_III/links/HF_sections/content/Bildungsstandards.pdf

Der Entwurf für Bildungsstandards in der politischen Bildung versteht sich als Beitrag zur Entwicklung von Bildungsstandards für die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, wie sie 2003 in der von der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, der Präsidentin der KMK sowie von Prof. Dr. Eckhard Klieme vorgelegten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ gefordert wurde.

**Deutsche Gesellschaft für ökonomische
Bildung
Kompetenzen der ökonomischen Bildung
für allgemein bildende Schulen und
Bildungsstandards für den mittleren
Schulabschluss (2004)**

http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf

Die „Kompetenzen für die ökonomische Bildung und die Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss“ gliedern sich in fünf Kompetenzbereiche, die unabhängig von der Schulart bzw. Schulstufe sind. Die vorgelegten Standards gelten speziell für den mittleren Bildungsabschluss.

**Deutsche Gesellschaft für ökonomische
Bildung
Kompetenzen der ökonomischen Bildung
für allgemein bildende Schulen und
Bildungsstandards für den Abschluss der
gymnasialen Oberstufe (2009)**

http://www.degoeb.de/stellung/09_DEGOEB_Abitur.pdf

Der Beitrag soll die Standards für das Abitur ergänzen. Ungeachtet der Frage, ob die Kompetenzen in einem ökonomischen oder sozialwissenschaftlichen Fach, in einem Grund- oder Leistungskurs entfaltet werden, wird die Standardentwicklung von der Fragestellung geleitet: „Über welche ökonomische Bildung sollte jeder Abiturient und jede Abiturientin verfügen?“



KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2008)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf

Mit der Vorgabe sog. Fachprofile verständigt sich die Kultusministerkonferenz auf einen Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium. Die Länder und die Universitäten können innerhalb dieses Rahmens selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen.

3. Universität

3.1 Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung

Frank-Olaf Radtke: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/radtke.htm>

Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht in der Professionalisierung künftiger Lehrer und Lehrerinnen. Was aber meint Professionalisierung, von welcher Professionalität ist die Rede und wie wird sie zuverlässig erreicht? Um über Studiengänge und ihre Gestaltung entscheiden zu können, braucht man einen spezifischen Begriff der Professionalität des Lehrers.

Jürgen Oelkers: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/oelkers.htm>

Oelkers weist in seinem Aufsatz die Widersprüche und Dilemmata einer dem „Praxisbezug“ verpflichteten Lehrerbildung nach. Er plädiert für eine Ausbildung, die unter anderem auf Forschung, insbesondere auf empirische Schulforschung bezogen sein, Ausbildungsleistungen kreditieren und über alle Phasen hinweg einem gemeinsamen Curriculum folgen soll.

Johannes Wildt: Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm>

Ausgehend von der Unterscheidung von „wissenschaftlichem Wissen“ und „Handlungswissen“ betont Wildt die Differenz von Wissenschaft und Praxis, spricht sich aber gegen eine „phasen- und institutionsspezifische Zuordnung von Ausbildungsaufgaben“ aus. Ziel müsse ein Studium sein, in dem die „Bildung von Relationen gelernt werden kann“, wie beispielsweise

bei Simulationsmethoden, biographischen Methoden, Projektstudien und einer stabilen Kooperationsstruktur zwischen der ersten und zweiten Phase.

Reinhold Hedtke: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien

<http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/hedtke.htm>

Hedtke widmet sich dem Teilaspekt Schulpraktische Studien. „Sie bilden einen prominenten Kristallisationspunkt der Theorie-Praxis-Debatte und gelten als optimale Organisationsform zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis.“ Ihn „interessiert vor allem die Frage, welche Funktionen die Schulpraktischen Studien für das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung tatsächlich erfüllen und welche Funktionen man ihnen sinnvollerweise zuweisen kann“.

3.2 Studiengänge und Modulhandbücher Sozialwissenschaftliche Lehramter

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001)

<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>

Die Empfehlung skizziert zunächst die Strukturen der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase in Deutschland. Die Bestandsaufnahme wird um eine Defizitalyse der herkömmlichen Lehrerbildung ergänzt. Empfehlungen für die Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung werden, eingeleitet von einer Skizze der künftigen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, im abschließenden Teil vorgelegt.

Leuphana Bachelor

<http://www.leuphana.de/college/studiengang-leuphana-bachelor.html>

Mit dem Leuphana Bachelor bietet das College ein in sich vernetztes Studienangebot für den ersten Studienabschluss, das in dieser Form deutschlandweit einzigartig ist. Der Leuphana Bachelor bietet den Studierenden einen Rahmen, um ihre fachwissenschaftlichen, fächerübergreifenden und sozialen Fähigkeiten ausbilden zu können. Einzelne Schwerpunktfächer sind dabei wichtige Elemente des Studiums, konstituieren es aber nicht alleine.

Polyvalenter Bachelor „Wissenstransfer“

<http://www.sonderpaedagogik.uni-oldenburg.de/9603.html>

Im Gegensatz zu anderen Modellen gestufter Lehrerbildung wird hier die „wirkliche“ Lehramtsausbildung nicht auf den Master verschoben. Die Universität Oldenburg geht stattdessen den Weg, die kommunikative Komponente der Lehramtsausbildung, die den rein

fachwissenschaftlichen Diplom- bzw. Magisterausbildungen so lange fehlte und jetzt über die Betonung der Schlüsselkompetenzen auch in diese Studiengänge Einzug hält, zum Ausgangspunkt eines polyvalenten Bachelor-Studiengangs „Wissenstransfer“ zu machen. Auf ihn setzt dann entweder ein fachwissenschaftliches Weiterstudium zum Master oder ein spezifischer Master für das Lehramt auf. Diese Wahlmöglichkeit bietet Polyvalenz in besonderer Weise. (Das Hochschulwesen 2003, 3; www.hochschulwesen.info)

3.3 Studienbeginn, Studieneingangstest, Assessment

PArcours – Eignungsfeststellung für angehende Lehramtsstudenten

<http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/projekte/parcours.html>

Die Universität bietet angehenden Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, vor Studienbeginn ihre Eignung für den Lehrberuf zu testen. Das Eignungsfeststellungsverfahren PArcours besteht aus mehreren Übungen, mit deren Hilfe verschiedene Kompetenzbereiche abgedeckt werden, die im Lehramtsstudium für einen erfolgreichen Abschluss und im späteren Berufsleben als LehrerIn wichtig sind.

Career Counselling for Teachers (CCT): Fragebögen und Checklisten

<http://www.cct-germany.de/index.php?action=1&ttyp=1&zielgruppe=0&lokalisierung=DE-GER>

Die Selbsterkundungs-Verfahren sind auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschungen entwickelt worden. Die Fragebögen gehen auf pädagogische Vorerfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale, die für den Lehrberuf relevant sind, und auf Fragen zur Fachauswahl ein.

Deutscher Beamtenbund: Fit für den Lehrerberuf?

http://www.dbb.de/lehrerstudie/start_fit_einleitung.php

Der Fragebogen bietet ein Verfahren, das über wichtige Anforderungen im Lehrberuf informiert und Studieninteressierten gleichzeitig die Möglichkeit bietet, für sich selbst zu beurteilen, inwiefern sie diesen Anforderungen gewachsen sind.

Oberstufenkolleg Bielefeld: Forschungs- und Entwicklungsprojekt: Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule – Hochschule

http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_WissEinrichtung/Projekte/proj14.html

Das Forschungsprojekt „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule – Hochschule“

untersucht – vor dem Hintergrund der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe und der Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge an den Hochschulen – die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler/innen in der Sekundarstufe II und die der Studierenden in der Studieneingangsphase.

3.4 Studium Generale oder Fundamentale, Allgemeine Studienqualifikationen

ABK Vorlesungsverzeichnis

http://webapp5.rrz.uni-hamburg.de/abk/abk/dokumente/ABK_Veranstaltungen_SoSe09.pdf

Veranstaltungen im Studienbereich der Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen (ABK) im Sommersemester 2009 der Universität Hamburg.

Master of Higher Education (Universität Hamburg)

http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6

Der Studiengang „Master of Higher Education“ ist der erste curricular geordnete hochschuldidaktische Studiengang in Deutschland. Der berufsbegleitende postgraduale Studiengang bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine systematische didaktische Weiterbildung zur Professionalisierung ihrer Lehrtätigkeit an Hochschulen und Institutionen der Weiterbildung, die auch das Lernen und Lehren mit digitalen Medien umfasst.

Master-Studiengang Higher Education / Hochschulforschung und -gestaltung

<http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=12567>

The programme, which is offered by the International Centre for Higher Education Research Kassel together with the Department of Social Sciences at Kassel University, is international and interdisciplinary. It aims to qualify students in two respects: a) to become a young researcher or doctoral candidate in the field of research about a broad variety of issues in higher education; b) training for a variety of professions within or close to higher education institutions, management, internationalisation, research planning, evaluation and accreditation, curriculum design, institutional research, etc.

Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“

<http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=9035>

Die Universität Kassel bietet Lehramtsstudierenden mit dem Kompaktseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ die Möglichkeit, sich über ihre persönlichen psychosozialen Basiskompetenzen bewusst zu werden. In erfahrungsbezogenen selbstreflexiven Kleingruppen können sie sich ausprobieren

und neue Lernerfahrungen sammeln. Das Seminar schließt mit einem individuellen Einzelgespräch ab.

3.5 Gesellschaftliche und politische Orientierungen von Studierenden

Studierendensurvey

<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/>
Der Studierendensurvey wird seit 1983 im Rhythmus von zwei bis drei Jahren von der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt. Mit ihm sollen verlässliche und über die Zeit vergleichbare Informationen über die Studiensituation und die studentischen Orientierungen bereitgestellt werden.

Eurostudent

<http://www.eurostudent.eu/>
The Eurostudent project collates comparable data on the social and economic conditions of student life in Europe. The Eurostudent data set includes nearly 250 key indicators which cover the broad areas of access to higher education, social and economic conditions of living during studies and international mobility.

HIS Hochschulinformationssystem: Studienqualitätsmonitor

http://www.his.de/abt2/ab21/sqm/index_html
Der Studienqualitätsmonitor (SQM) wird seit 2007 im jährlichen Rhythmus von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt. 2008 haben in der zweiten repräsentativen Online-Befragung knapp 30.000 Studierende an mehr als 150 Hochschulen Auskunft zu den Studienbedingungen und zur Studienqualität an ihren Hochschulen gegeben.

3.6 Praktika

Teach First Deutschland

<http://www.teachfirst.de/>
Das Projekt vermittelt Absolventen mit überdurchschnittlichen akademischen Leistungen sowie besonderer persönlicher Eignung als Lehrkräfte auf Zeit („Fellows“) für einen zweijährigen Einsatz an Schulen in sozialen Brennpunkten. „Die Fellows motivieren die Schüler als junge Vorbilder und befähigen sie zu besseren Leistungen. (...) Auf lange Sicht werden sich ehemalige Fellows aus führenden Positionen im Bildungswesen, in der Politik, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft weiter zugunsten benachteiligter Schüler einsetzen und als zukünftige Entscheider zur Veränderung des Bildungssystems beitragen.“

Exercitium Paedagogicum

http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/expaed_neu/ex_paed-kms.pdf
Das Exercitium Paedagogicum ist ein Projekt der Stiftung Bildungspakt Bayern und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Kooperation mit ausgewählten Universitäten, an dem Lehramtsstudierende auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Das Projekt verfolgt zwei Ziele: Zum Ersten soll durch die engere Verbindung von Theorie und Praxis die Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer verbessert werden, zum Zweiten sollen die Lehrkräfte in ihrer täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit Unterstützung erhalten.

4. Schule

4.1 Fachseminare SoWi

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (BAK)

<http://www.bak-online.de/inhalt.html>
Der BAK ist der bundesweite Berufsverband von Ausbilder/innen in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat). Wesentliches Ziel des BAK ist es, die Qualität von Lehrerbildung und Schule zu fördern und die Arbeitsbedingungen der in der Lehrerbildung tätigen Personen zu optimieren. Der BAK unterstützt den Austausch von Informationen und die Kooperation der Seminare und ihrer Mitglieder, die Fortbildung von Lehrerausbilder/innen und Lehrer/innen sowie Initiativen zur Entwicklung von Lehrerbildung und Schule.

Studienseminar Frankfurt/Main

<http://www.studienseminar-ffm.de/modules/dok/item.php?itemid=35>

Studienseminar Leverkusen

<http://www.studienseminar-leverkusen.de/s2/ausbildung/fachseminare/sozialwiss.htm>

Studienseminar Gera

<http://www.sss.g.th.schule.de/html/sozialkunde.htm>

Fachseminar Sozialwissenschaften/Politik am Studienseminar Vettweiß

<http://www.fachseminar-sozialwissenschaften.de/referendariat/leitung/index.html>

Erfahrungsberichte von Referendaren

<http://www.referendar.de/referendariat/erfahrungsberichte/>

Das Forum enthält einige repräsentative Beiträge, die aufzeigen sollen, wie Referendare ihre Ausbildungs-



zeit empfinden und mit welchen Problemen sie zu kämpfen haben.

4.2 Fallarchive für kasuistische Lehrerbildung

Archiv für pädagogische Kasuistik (Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt)

<http://www.apaek.uni-frankfurt.de/>

Die Archivdatenbank stellt mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Dokumenten aus der pädagogischen Praxis Studierenden, Lehrenden und Forschenden Informationen zur kasuistischen Arbeitsweise, sowie eine Seminarplattform zur Verfügung. Sie bietet der empirischen Pädagogik eine stetig wachsende Datenbasis für die Erforschung pädagogischer Situationen und Institutionen, als auch Rekonstruktionen von Lehr-Lern-Prozessen und unterrichtlichen Settings.

Fallarchiv Schulpädagogik (Universität Kassel)

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Das Fallarchiv möchte sowohl ForscherInnen, als auch LehrerInnen, Studierenden und anderen interessierten Personen Anregungen und Materialien für das eigene Arbeitsfeld anbieten. Die hier gesammelten Fallstudien stellen das Arbeitsfeld einer qualitativen Bildungsforschung dar und möchten zur Einübung fallverstehender Reflexivität beitragen.

Arbeitsstelle Pädagogische Kasuistik TU Berlin

http://www.ewi.tu-berlin.de/menue/arbeitsstellen_des_instituts/paedagogische_kasuistik/

Die Arbeitsstelle versucht, eine möglichst umfangreiche Sammlung von dokumentierten bzw. protokollierten pädagogischen Interaktionen, die in spezifischen Institutionen bzw. Organisation (z.B. in Familien, in Kindertageseinrichtungen, in Schulen) stattfinden, zu erstellen. Zugleich soll ein Forum geschaffen werden, um mit interessierten Forscherinnen und Menschen, die in der Lehrerbildung tätig sind, auf Workshops und kleineren Arbeitstreffen ausgewählte Fragen zur pädagogischen Praxis anhand der Interpretation und Analyse von Dokumenten und Protokollen zu bearbeiten und methodologische Probleme der „Beobachtung“ und des „Verstehens“ pädagogischer Praxis zu erörtern.

Videoportal des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie und Didaktik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich

<http://www.didac.uzh.ch/videoportal/>

Im Rahmen der schweizerisch-internationalen Videostudie, der schweizerisch-deutschen Videostudie und des Projekts „Geschichte und Politik im Unterricht“ konnte eine große Anzahl von Lektionen videografiert

werden. Damit steht eine vielfältige Datenmenge bereit, die sich unter unterschiedlichsten theoretischen Gesichtspunkten für Ausbildungszwecke nutzen lässt. Eine Auswahl von interessanten und für die Lehre freigegebenen Lektionen einschließlich aller dazu gehörigen Zusatzmaterialien stehen auf dem Portal zur Verfügung.

4.3 Unterrichtsplanung

Lehrer-online

<http://www.lehrer-online.de/politik.php>

Die aus einem Projekt des Vereins „Schulen ans Netz“ hervorgegangene Onlineplattform bietet neben Foren und unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien vollständige Unterrichtsplanungen zu allen Fächern in Grund-, Sekundar- und Berufsschulen. Der Schwerpunkt liegt auf der Einbindung digitaler Medien in den Unterricht.

pbnetz

<http://www.pbnetz.de/>

Das „pbnetz“ veröffentlicht Projekte, Unterrichtseinheiten sowie Materialien und bietet Foren für fachlichen Austausch.

Bizzinet

<http://www.bizzinet.de/>

Kostenpflichtige Datenbank mit Unterrichtseinheiten, Materialien, Planspielen und Fallstudien zur ökonomischen Bildung.

Dadalos

<http://www.dadalos-d.org/deutsch/>

Bildungsserver der UNESCO, auf dem neben Materialien zu Themen wie Globalisierung, Friedenserziehung, Demokratie und Nachhaltigkeit auch ein „Grundkurs“ zur Planung von Unterrichtseinheiten im Fach Politik bereitgestellt wird.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

www.degede.de / www.blk-demokratie.de

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik dokumentiert auf ihren Seiten die guten Praxisbeispiele von Projekten und Unterrichtseinheiten zur Demokratie-Pädagogik, die im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ entstanden sind.

Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V.

www.zum.de

Die „Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet“ e.V. bietet neben Unterrichtsmaterialien, Anleitungen zur Unterrichtsplanung und fachlichen Austausch in

online-Foren für Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen.

Didactics Online

www.didactics.eu

Didactics Online ist ein Projekt des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Zusammenarbeit mit der Forschungseinheit LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung (FeLP) des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Es stellt unter anderem Module zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse bereit.

Didaktischer Koffer

<http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>

Der Didaktische Koffer ist eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien, -methoden und -einheiten zur politischen Bildung, die an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entwickelt wurde.

4.4 Lehrerfort- und -weiterbildung

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)

<http://www.dvlfb.de/cms/index.php>

Der DVLfB fördert die überregionale fachliche Zusammenarbeit von Experten der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, trägt zu ihrer Professionalisierung bei, regt die Forschung in Fragen der Lehrerfortbildung und der Schulentwicklung an und fördert die Kommu-

nikation und Information zur Lehrerfortbildung und zur Schulentwicklung. Diese Arbeit geschieht besonders durch Vorbereitung und Durchführung überregionaler Fachtagungen zur Lehrerfortbildung und zur Schulentwicklung, Herausgabe der Zeitschrift „FORUM Lehrerfortbildung“, Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen, die Fortbildung und Schulentwicklung anbieten, ständige oder ad hoc-Arbeitsgruppen zu besonderen Sachgebieten und aktuellen Aufgaben.

Projekt Lehrer-/innenforum

<http://www.lehrerforum-vbe.de/>

Das Forum ist ein gemeinschaftliches Projekt des Verbandes Bildung und Erziehung, Landesverband NRW und dem Institut für Psychologie der Universität Lüneburg. Im Forum können Lehrkräfte anonym Fragen und Probleme eingeben, die sie im Schulalltag belasten und für deren Bewältigung sie sich von anderen Kolleginnen und Kollegen oder von Fachleuten Tipps und Hinweise erhoffen.

Career Counselling for Teachers (CCT): Laufbahnplanung

<http://www.cct-germany.de/index.php?lokalisierung=DE-GER&zielgruppe=3&welcome=1>

Auf der Seite für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sind Informationstexte über den Lehrerberuf und das Bildungswesen, Reportagen aus dem Leben von Lehrerinnen und Lehrern und Links zu Lehrerbildungseinrichtungen, Schulbehörden und Beratungsstellen eingestellt.

Wiedergelesen (Dokumentation)

Zusammenstellung und Einführung: Tilman Grammes

Inhalt

- Einführung
1. Hartwig Fiege: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969
 2. Clemens Albrecht: Universität als repräsentative Kultur
 3. Klaus Megerle/Wolf-Dieter Narr: Modell für den Studienschwerpunkt Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich des Lehramts an Schulen (Sozialkunde)
 4. Marion W.: Klassenlehrerin im Doppelordinariat, seit 6 Monaten im Schuldienst, Studienfächer: Sozialkunde und Mathematik
 5. Bernd Janssen: Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre.
 6. Wunderlich, Otto (Pseudonym): Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Keywords

Studienbericht, Eduard Spranger, Immatrikulation, Max Horkheimer, Studieneingangstest (Lehramt), Lehrereignungstest, Praxisbericht, Referendariat, Wissenschaftsbetriebslehre

Einführung

Die folgenden Dokumente können in Seminaren zur Lehrerbildung als Reflexionsinstrumente eingesetzt werden, um im Spiegel vergangener Erfahrungen manche Wahrnehmung zu sortieren und strukturell zu klären, die in der Hektik der gegenwärtigen Bildungsreform nur schwer einzuordnen ist. Manch empfundener Leidensdruck mag sich durch die Dokumente auch relativieren. Der Rückblick zeigt: Lehrerbildung war wohl immer im Status permanenter Reform!

Universitätsreformen berufen sich immer wieder auf die klassischen Begründungsschriften von Fichte, Schelling, v. Humboldt und Schleiermacher aus der Zeit der Berliner Universitätsgründung Anfang des 19. Jahrhunderts. Ziel war eine konsistente Verbindung der drei Pole personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft und Befähigung zu praktischem gesellschaftlichen Handeln. Einen Einblick in die Praxis dieser Idee gibt der Studienbericht von Eduard Spranger, eine Art Rechenschaftsbericht. Zum Zeitpunkt der Niederschrift im Februar 1945 war der Philosoph und Pädagoge längst weltbekannt. Der unbedingt lesenswerte Studienbericht vermittelt einen Eindruck von der individuellen Studienpraxis an der Berliner Universität zu Anfang des 20. Jahrhunderts. Darunter sind auch politikwissenschaftliche und nationalökonomische

Vorlesungen und Seminare. Die Voraussetzungen der humboldtschen humanistischen Universität waren in der Realität immer schon gefährdet bzw. so nicht gegeben. Die freie, sich von selbst regulierende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wird unter den Bedingungen der Massenuniversität zum Problem. Die heutige Generation der Studierenden wird die völlige Wahlfreiheit verwundern sowie die Autorität der Hochschullehrer, was zu heftigen Konflikten führen konnte. Spranger berichtet von Fehlwahlen, von verlorenen Semestern und völliger Orientierungslosigkeit (trotz „Studienberatung“); die Anwesenheitslisten „nach Bologna“ hätten ihm wohl zum Verhängnis werden können, denn es treten „Lücken im Besuch“ auf: „Stumpf und Adolf Lasson lasen im S.S. 1900 'Allgemeine Geschichte der Philosophie' 5stündig, wie es damals üblich war. Dass ich die hören musste stand für mich ausser Zweifel. Ich entschloss mich für Lasson, einfach deshalb, weil mich Stumpfs kühle Sachlichkeit in der ersten Stunde gar nicht anzog., während Lasson durch seine altertümlich-Hegelsche Professorenerscheinung – er trug fast immer eine weisse Weste – wie durch einen schauspielerischen Humor etwas Belebendes versprach. Auf die Dauer hatte das Dargebotene für mich nicht viel Reiz, so dass ich Lücken im Besuch eintreten liess. Der Anfänger hat natürlich keine Ahnung, wieviel eine Vorlesung sachlich wert ist, und selbst wenn er sie ablehnt, kann er nicht wissen, wieviel von ihr in seinem Bewusstsein sich niederschlägt, wodurch er für Späteres aufnahmefähiger wird. Die Bedeutung des Mannes ist mir erst 12 Jahre später klar geworden, als ich ihm bei einem Vortrag in Leipzig wiederbegegnete.“ (Spranger S. 198)

Und Spranger entwickelt die üblichen Unterlaufungsstrategien, er ist nicht bei der Sache, sondern „anders beschäftigt“:

„Was ich sonst in diesem ersten Semester hörte, ging ziemlich daneben. Die Differentialrechnung bei Hensel war didaktisch nicht schlecht, aber ich kam doch nicht hinein. Unter dem Titel 'Synthetische Geometrie' entwickelte Hermann Amandus Schwarz mit behaglichem Humor viele Anekdoten; wenn er aber in der schwierigen Sache selbst weiterging, nahm er auf Hörer wie mich keine Rücksicht, wie denn in der Tat seine Vorlesung nicht für solche mathematischen unveranlagten Laien bestimmt gewesen sein kann. Da ich ein grundsätzliches Fernbleiben für unerlaubt hielt, sass ich viele Stunden, anders beschäftigt, dabei, bis ich Spaziergänge Unter den Linden vorzog.“ (Spranger S. 199)

Spranger lässt keinen Zweifel daran, dass „Niederlage“ und „Entwicklungskrisis“ aufgrund „unzweckmässiger Arbeitshygiene“ und menschlicher Vereinsamung



bis hin zu Burn-out und psychischem Zusammenbruch zu einem akademischen Studium dazugehören:

„Es war nicht nur so, dass meine Anteilnahme an dem Thema erkaltete; ich war in Gefahr, daran zu erkranken. Denn ich hatte mich gründlich überarbeitet. Heute weiss ich, dass so etwas nur vorkommt auf der Grundlage eines an sich schwachen Nervensystems (- dies hatte ich allerdings von früh auf -), bei unzweckmässiger Arbeitshygiene und beim Ausbleiben seelischer Befriedigung vom Geleisteten her. Dies alles vereinigte sich in meinem Falle. Es kam zu einer regelrechten Entwicklungskrisis, hinter der ich oft das Schreckbild geistiger Erkrankung erblickte. Uebrigens waren meine nächsten Studiengenossen ebenfalls in bedenklicher Weise 'neurasthenisch'. Man kennt diese Erscheinung aus der Literatur der Jahrhundertwende. Es handelte sich um die Symptome von Decadence, gegen die sich die Jugendbewegung als ein Selbstheilungsprozess erhob. Auch mir hat nichts anderes geholfen als die Flucht in die Natur. Lange Grunewaldspaziergänge, besonders mit Oesterreich, wirkten teilweise günstig, obwohl wir uns durch die Gespräche dabei in anderer Hinsicht auch wieder überreizten. So begann ein langes Elend, an das ich noch heute mit Grauen zurückdenke. Den Aufenthalt in Hörsälen und auf den Bibliotheken konnte ich nicht lange ertragen; jedes Unternehmen musste unter dem Zeichen der äussersten Vorsicht stehen. Dadurch geriet mein ganzes Studium in Unordnung. Die damalige Medizin kannte kein anderes Gegenmittel als Turnen. Ein Heilkursus in schwedischer Gymnastik bewirkte aber nur eine Gewichtsabnahme. Ein Mensch, der – nach dem Rezept von Platos Charmides – meine Seele in Ordnung gebracht hätte, stand nicht zur Verfügung.“ (Spranger S. 207f.)

Gesund wird er erst wieder, als er „sein eigenes Thema gefunden“ hat, d.h. wieder zum Gestalter seiner eigenen Lernbiografie, der Lernende zu seinem eigenen Lehrer geworden ist:

„Die Niederlage enthielt doch auch einen Sieg. Denn jetzt stellte ich mir mein Thema selbst, und es war aus eigenen Leiden erwachsen. Ich beschloss, über den ‚Erkenntniswert der Geschichte‘ zu arbeiten.“ (Spranger S. 215)

Spranger, sicherlich keiner Verflachung von Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit verdächtig, plädiert vor dem Hintergrund dieser eigenen leidvollen Erfahrungen für – Hochschuldidaktik:

„Ich weiss nicht, ob wir seit dem Jahre 1900 in der Einsicht weitergekommen sind, dass für einen völligen Anfänger die didaktische Seite einer Vorlesung schlechtweg entscheidend ist.“ (Spranger S. 198)

Der Erfahrungsbericht von Hartwig Fiege, langjähriger Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg, berichtet über ein aufwendiges, individuelles und „ganzheitliches“ Auswahlverfahren („Auslese“), das für kurze Zeit Ende der 1940er/Anfang der 1950er

Jahre die Studieninteressenten für ein Lehramtsstudium zu durchlaufen hatten. „Die Auslese nahm die beteiligten Dozenten ohne Unterbrechung vier Wochen lang voll in Anspruch und beschäftigte sie danach noch mehrere Wochen lang regelmäßig.“ Heute würde man von einem Assessment sprechen, die Instrumente sind dieselben mit Einzel- und Gruppengesprächen, zum Teil mehrstufig, einem einwöchigen Jugendlager, schriftlichen Aufgaben zu medialen Impulsen (Film). Es werden drei Gruppen gebildet: A=gut, B=genügend und C=ungeeignet. Solche Fragen werden heute unter den Stichworten Studieneingangstest oder Lehrereignungstest (Assesment) wieder diskutiert (vgl. Linkliste).

Das folgende Dokument lässt die Inszenierung eines Studienanfangs in den 1950er Jahren lebendig werden. Die Markierung der Differenz zu den vorangegangenen 13 Jahren Schulunterricht erfolgte traditionell durch akademische Rituale und Zeremonien, die habitusprägend für die akademische Fachkultur wirken sollen. Der Rektor der Johann-Wolfgang-Goethe Universität zu Frankfurt, kein geringerer als das Oberhaupt der sog. „Frankfurter Schule“, Max Horkheimer, selbst, begrüßt die neu immatrikulierten Studierenden zum Wintersemester 1952 in der Aula der Universität. Der Festakt ist ein „eindrucksvoll inszeniertes Spektakel“. Der Festvortrag (im Wortlaut abgedruckt in Max Horkheimer: Gesammelte Schriften, Bd. 8: „Akademisches Studium“ 1952, S. 381-390) handelt vom Sinn des Studierens zwischen Brotstudium und Bildung, wobei der Bildungsbegriff kritisch gefasst wird. Der Prozess der Bildung drohe in den der Verarbeitung umzuschlagen, Verarbeitung aber ließe dem Gegenstand keine Zeit – „Halbbildung“, und dies wäre der Kommentar Horkheimers heute zu „Bologna“. Und die Beschreibung der (akademischen) Jugend, die ihre „Freizeit“ – so nennt man das heutzutage – damit verbringt, sich in einem Strandbad systematisch braunbraten und dazu ihr Radio dudeln zu lassen“ – erinnert sie nicht an die Charakteristik der Jugendgeneration 2009 im Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL (Nr. 25 vom 15.6.2009, vgl. Editorial S. xx): „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen“? Dann wäre der Zustand der akademischen Jugend weniger Grund zur Aufregung als die offenbar dauerhaft kulturpessimistischen Defizitwahrnehmungen der Hochschullehrer und der Öffentlichkeit.

Wie eine solche Inszenierung geschickt dekonstruiert werden kann, zeigt die entsprechende Semestereröffnung eineinhalb Jahrzehnte später an der Universität Hamburg: „Unter den Talaren – Muff von tausend Jahren“ http://de.wikipedia.org/wiki/Unter_den_Talaren_%E2%80%93_Muff_von_1000_Jahren). Die Konstruktion von Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase, wie sie heute in den sog. „Orientierungswochen“ praktiziert wird, dürften bei weitem nicht mehr so wirkungsvoll sein.



Das Alternative Kernkurs-Studium (AKS) der Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin ist ein frühes Beispiel für eine „Modularisierung“ (= Kernkurs), ein curriculares Denken in Studiengängen und curricularen Einheiten, das es auch „vor Bologna“ schon gegeben hat. Hier ist das „Modulhandbuch“ für den Studiengang „Lehramt Sozialkunde“ (Berufsschwerpunkt) dokumentiert. Die Grundidee des AKS bestand darin, ein forschungs- und projektorientiertes Studium mit großen Graden an Wahlfreiheit für die Studierenden zu verknüpfen mit einer Standardisierung, die eine Lernprogression zwischen den Lehrveranstaltungen sicherstellt, so dass tatsächlich ein höheres Niveau der Qualifikation (Graduierung) erreicht werden konnte. Wie oft entsteht der Eindruck, in einer Staatsexamensprüfung eigentlich über das Level der Abituraufsätze und -prüfungen nicht wirklich hinausgelangt zu sein! Die damit verbundene Herausforderung, hochschuldidaktisch das Prinzip exemplarischen Lernens konsequent und auf hohem Niveau zu realisieren, ist aber in Berlin gescheitert! Dennoch: Der Versuch, auch innerhalb der Bologna-Strukturen über exemplarisches Projektlernen eine allgemeine sozialwissenschaftliche Bildung zu fördern, lohnte aber erneut angepackt zu werden!

In der Bildungsreform der 1970er Jahre kommt eine ganze Reihe sog. „Praxisberichte“ auf den Buchmarkt – damals gab es noch Pädagogik-Regale und Auslagen in den Buchhandlungen. Diese Textgattung bearbeitet in Tagebuch- oder Protokollform den sog. „Praxischock“ (vgl. dazu in dieser Ausgabe den Beitrag von Andreas Petrik S. 60), die von der 1968er Pädagogik besonders stark empfundene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen emanzipatorischem Anspruch und affirmativer Realität. Darunter befinden sich auch Tagebücher und Unterrichtsreportagen von Sozialkundefachlehrern und -lehrerinnen, wie hier die Berliner Berufsanfängerin Marion W. Solche Praxisberichte sind eine ausgezeichnete Quellenbasis für berufsbiografische Studien (Bildungsgangforschung) zur Entwicklung von didaktischer Kompetenz in den Phasen der Lehrerbildung. Die „Therapie“, die Marion W. vorgeschlagen wird, könnte sich auch ein Lehrer-Coach von heute ausgedacht haben: dem drohenden Burn-out durch Überforderung und Stress soll durch eine differenzierte Balancierung der eigenen Ansprüche an die Berufsarbeit begegnet werden: Bereiche mit hohem Engagement (Sinnorientierung, positive Rückmeldungen) sollen abgegrenzt werden von Bereichen, in denen man mit „Gleichgültigkeit“ das notwendige Arbeitspensum professionell erfüllt. Diese Balance hilft, Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und sich durch die Unterrichtsprobleme „nicht fertig-machen“ zu lassen.

Spranger ermöglichte uns aus der Perspektive eines Studierenden Einblick in die Praxis geistes- und kulturwissenschaftlicher Vorlesungen und Seminare an der

Berliner Universität zu Anfang des 20. Jahrhunderts: „Preussische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte“ und eine öffentliche Vorlesung über die „Arbeiterfrage“ bei Gustav Schmoller, „Englische Verfassungsgeschichte“ und „Politik“ bei Otto Hintze, „Allgemeine und theoretische Volkswirtschaftslehre“ bei Adolf Wagner, „Uebungen zur Soziologie“ bei Georg Simmel. Es lohnte, solche Berichte früher sozialwissenschaftlicher Hochschullehre einmal systematisch zusammenzustellen. Wenig beachtet worden sind Versuche von Hochschullehrerinnen und -lehrern in der Fachdidaktik (Politikdidaktik, Wirtschaftsdidaktik), ihre eigene universitäre Seminarpraxis zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Der Hannoveraner Schulpädagoge und Politikdidaktiker Bernd Janssen (vgl. Busch in dieser Ausgabe S. 130f.) ist ein seltenes Beispiel aus neuerer Zeit. Mit einer Textcollage, u.a. mit Auszügen aus dem berühmten Vortrag Adornos über „Tabus über dem Lehrberuf“, werden Studierende zur Selbstreflexion provoziert. Das Format ist eine freiwillige Abendveranstaltung mit Diskussion im kleinen Kreis in der Wohnung des Dozenten.

„Otto Wunderlich“ ist ein Pseudonym – es darf spekuliert werden, wer dieser ausgezeichnete und intime Kenner des Innenlebens deutscher Hochschulen wohl sein mag! Seine empirisch fundierte Wissenschaftsbetriebslehre sei in ihren im Inhaltsverzeichnis entfalteten Unterabteilungen wie der Sitzungs- oder Zitationsbetriebslehre allen ans Herz gelegt, die unter entsprechenden Erscheinungen zu leiden glauben. Ob persönliche Selbstdarstellung, Prognose- und Expertenwesen, Berufungsverfahren, Kongressbetrieb, Projektgewerbe, Professorenranking – sozialwissenschaftlich-empirisch aufgeklärt lässt sich manches leichter – und mit Humor – ertragen.

Literatur

Spranger, Eduard. Meine Studienjahre 1900 bis 1909 (geschrieben im Februar 1945). In: Meyer-Willner, Gerhard, Hg. 2001. Eduard Spranger. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 196-231.

1. Hartwig Fiege: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969

III. Die Studenten

A. Die Auslese

Im Pädagogischen Institut waren gemäß dem Lehrbedarf der Schulbehörde 450 Studienplätze vorgesehen, so daß je Semester 75 zur Verfügung standen. Zu Beginn der Arbeit war noch keine Auslese für die Zulassung zum Studium erforderlich. Jeder, der die für das Studium nötigen allgemeinen Voraussetzungen nachweisen konnte, wurde immatrikuliert. Zum Sommersemester 1947 war die vorgesehene Zahl von

450 Studenten noch nicht erreicht. Daher erfolgte die Einschreibung noch ohne Auslese. Erst zum Sommersemester 1948 war die Zahl der Bewerber so gestiegen, daß eine Auswahl vorgenommen werden mußte. Ein Merkblatt des Instituts forderte die Bewerber auf, sich zwischen dem 1. und 20. Februar 1948 schriftlich zu melden und außer ihren Reifezeugnissen auch andere Schriftstücke einzureichen, mit denen sie sich als geeignet ausweisen konnten. Auf Vorschlag der Abteilung setzte der Direktor Wilhelm Flitner einen Ausleseausschuß ein, der aus Hermann Block, Heinrich Möhring [,] Ernst Peters und Carl Schietzel bestand. Die Auslesenden prüften einzeln alle schriftlichen Unterlagen und gaben ihr Urteil nach den bei der Ausleseprüfung für die höhere Schule üblichen Gruppen A=gut, B=genügend und C=ungeeignet ab. Da sich diese Kennzeichnung als zu grob erwies, ergänzte man sie bald durch die Zeichen + und -. In gemeinsamen Sitzungen verglichen die Auslesenden ihre Beurteilungen und gelangten zu einem ersten vorläufigen Urteil über jeden Bewerber. Dabei konnte bereits eine Gruppe völlig ungeeigneter Bewerber z.B. wegen Häufung von Deutschfehlern, liederlicher äußerer Form und abenteuerlichen Lebensweges ausgeschieden werden. Alle anderen Bewerber wurden zu Einzel- und Vierergesprächen eingeladen. Schietzel und Möhring sprachen einzeln mit jedem. Jeder Bewerber führte außerdem ein ausführliches Gespräch mit mindestens einem der Auslesenden. Diese hielten anschließend ihre Eindrücke von den Bewerbern stichwortartig fest. Danach bildete sich der Ausschuß ein gemeinsames Urteil über die Eignung der Bewerber. Dabei zeigte sich, daß die Beurteilungen sehr weitgehend übereinstimmten. Zwei Einzelfälle mögen als Beispiele dienen:

A. Notizen eines Auslesenden über eine Bewerberin:

„Gute, nachdenkliche Betrachtung: sieht das menschliche Problem – Besonderes Interessengebiet Botanik – hat einen Wanderkreis Volkshochschule Schlichtkrull – freie, unaufdringliche Redeweise – munter, aber doch gesetzt, warm. B+. Zusammenfassung nach Aussprache im Kreise der Auslesenden: 1. gutes Abitur – 2. sprachlich nicht ungewandt, pädagogisch befähigt, Schwierigkeiten werden sicher erkannt und beurteilt – 3. munter, warmherzig, nachdenklich, anregend im Gespräch, praktisch – 4. Geeignet: A“.

B. Notizen einer Auslesenden über einen Bewerber nach einem Gespräch mit einer Vierergruppe:

„Nimmt die Sache sofort in die Hand – oberflächlich vielredend – witzig erscheinende Redensarten – baut barocke Gedankengebäude – ohne Planung – quatscht – redet in Alltagssätzen neben der Sache her. B. Zusammenfassung nach Aussprache im Kreise der Auslesenden: 1. gutes Abitur – 2. klare gewandte Darstellung, falsche Anwendung von Fremdwörtern 3. Laut, großsprecherisch, oberflächlich, aufdringlich – 4. völlig ungeeignet als Lehrer: C“ .

In den wenigen Fällen von Unsicherheit wurden neue Gespräche angesetzt oder die Entscheidung dem Direktor überlassen. So gewann man eine Einteilung in drei Gruppen, die zum Sommersemester 1948 Aufzunehmenden, die bis zum Wintersemester 1948/49 Zurückzustellenden und die Abzulehnenden. Diese Vorschläge wurden dem Auslesekollegium, das aus den Auslesenden, dem Direktor, den Abteilungsleitern der Abteilungen Volks- und Realschule, Sonder- und Berufsschulen und dem geschäftsführenden Dozenten bestand, vorgetragen. Es wurde entschieden, daß etwa die Hälfte der Zuzulassenden, insbesondere die wegen ihres Lebensalters oder ihrer Zugehörigkeit zur NSDAP problematischen Fälle sich noch dem Direktor vorstellen sollten. Die zugelassenen Bewerber reisten dann mit den Dozenten Block, Fiege, Möhring, Schietzel und Stückrath für eine Woche in das Jugendlager Puan Klent auf Sylt. Die Beobachtung der Bewerber ergab, daß sich die Auslese bis auf einen Fall bewährt hatte, und dieser schied noch während des ersten Semesters aus. Diese Auslese erfaßte 81 weibliche und 67 männliche Bewerber. Die Bewerberinnen gehörten zum größten Teil den Jahrgängen 1926 bis 1928 an. Unter den Männern waren die Jahrgänge 1919 bis 1926 zahlreich, darunter viele Flüchtlinge und Kriegsteilnehmer, die erst spät aus der Kriegsgefangenschaft heimgekehrt waren. Deren Anteil nahm in den folgenden Semestern nach und nach ab. Die männlichen Bewerber erwiesen sich zu 46%, die weiblichen zu 34% als ungeeignet. 9 Bewerber und 26 Bewerberinnen wurden zurückgestellt, 27 männliche und 26 weibliche Bewerber wurden für das Sommersemester aufgenommen.

Die Auslese nahm die beteiligten Dozenten ohne Unterbrechung vier Wochen lang voll in Anspruch und beschäftigte sie danach noch mehrere Wochen lang regelmäßig. Es erwies sich als nötig, ihren Kreis um die Dozenten Westermann, Fiege, Lipp, Rentner und Schröder zu erweitern. Zur Auslese für das Sommersemester 1950 meldeten sich 63 männliche und 80 weibliche Bewerber. Nach einer schriftlichen Klausurarbeit folgten nur Einzelgespräche sowie der Umgang mit Dichtung, Musik und bildnerischem Gestalten. Für das Wintersemester 1950/51 bewarben sich 80 Frauen und 67 Männer. Davon wurden 46 weibliche und 34 männliche Bewerber zum Studium zugelassen.

Die Schulbehörde hatte ihren Bedarf an Lehrern bisher so berechnet, daß in jedem Semester 75 Bewerber zum Studium zugelassen werden sollten. Es zeigte sich jedoch, daß zwischen Studienbeginn und Erster Lehrerprüfung viele Studenten die eingeschlagene Laufbahn verließen. Dafür gab es mancherlei Gründe: wirtschaftliche Schwierigkeiten bei hohen Ausbildungskosten, schlechte Zukunftsaussichten wegen geringer Besoldung, Bedenken wegen der anstrengenden Arbeit als Lehrer unter den gegenwärtig erschwerten Arbeitsbedingungen in den Schulen,



ungenügende Leistungen während des Studiums vor allem in der schulpraktischen Arbeit und Versagen bei der Abschlußprüfung. Seit Bestehen der Auslese nahm die Zahl der Studenten, die im Studium versagten, ab. Dabei handelte es sich zumeist um Studenten, die schon während der Auslese aufgefallen waren, denen aber die Möglichkeit der Bewährung zugebilligt worden war. Unter Berücksichtigung des Schwundes während des Studiums riet die Schulbehörde, die Zahl der zuzulassenden Bewerber auf 100 je Semester zu erhöhen. Aber schon im Sommersemester 1951 wurde diese Zahl nicht erreicht; es meldeten sich 103 weibliche und 59 männliche Bewerber. Die Ausleseprüfung fand vom 8. bis 19. März 1951 statt. Allen Bewerbern wurde der Film „Die Kinder von Mara Mara“ vorgeführt. Danach hatten sie eine schriftliche Arbeit anzufertigen mit dem Thema: „Sollte man den vorgeführten Film der Jugend zeigen? Begründen Sie Ihre Meinung (Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung)! Für welches Lebensalter könnten Sie den Film empfehlen? Begründen Sie Ihre Auffassung!“ Die weitere Prüfung umfaßte Einzelgespräche mit Dozenten und ein Gruppengespräch im Kreise von 4 bis 5 Teilnehmern, die aus ihrer Runde durch Vorschläge die Aufgabe bestimmten. Alle Bewerber mußten bei Walter Schröder zeichnen. Ihr Verhältnis zur Dichtung wurde von Hagener und Bruhn beurteilt. Lipp überprüfte Gehör, Stimme, musikalische Grundbildung und, soweit vorhanden, die Vorbildung im Instrumentalspiel. Nach dem Abschluß der Auslese wurden 60 weibliche und 23 männliche Bewerber zur Einschreibung vorgeschlagen. Sie wurden zu einem gemeinsamen dreitägigen Aufenthalt im Schullandheim „Erlenried“ bei Groß Hansdorf eingeladen, um ihnen eine Einführung in ihr Studium zu bieten. Zur Auslese für das Wintersemester 1951/52 meldeten sich 36 weibliche und 29 männliche Bewerber. Davon erschienen jedoch nur 24 bzw. 22. Sie hörten im Rundfunkhaus eine Sendung „Schicksale von Schiefertafeln“ und äußerten sich darüber schriftlich. Sie führten jeder Einzelgespräche mit zwei Dozenten und ein Gruppengespräch im Kreise von vier Bewerbern über ein von den Teilnehmern gewähltes Thema. Ihr Verhältnis zu einer Dichtung, ihre Fähigkeit zu zeichnen und auf dem Gebiet der Musik wurde von den Fachdozenten überprüft. Während der Ausleseausschuß über das Ergebnis der Auslese beriet, traf das Schreiben der Schulbehörde ein:

„Der Herr Präses der Schulbehörde hat entschieden, daß vom Wintersemester 1951/52 ab eine förmliche Auslese für die Zulassung zum Studium als Volksschullehrer nicht mehr stattfinden soll. Es bleibt dem Pädagogischen Institut überlassen, die Bewerber zu beraten und insbesondere solche Bewerber, gegen deren mutmaßliche Eignung für den Beruf des Volksschullehrers Bedenken bestehen, auf Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich für sie während des Studiums ergeben können.“

Neun Bewerber wurden in diesem Sinne beraten. Über das Ergebnis ist nichts bekannt. Der Ausleseausschuß beendete seine Arbeit mit der Feststellung:

„Nach unseren bisherigen Erfahrungen und dem Ausfall der Ausleseprüfung ist damit zu rechnen, daß von den aufgenommenen Studenten eine Reihe in der praktischen Ausbildung versagen, andere ihre Erste Lehrprüfung nicht bestehen oder aus besonderen Gründen ihr Studium nicht abschließen werden. Es werden nicht so viele Junglehrer die Universität verlassen, wie in Hamburg nötig sind. Da sich so wenig Bewerber melden, kann eine Auslese der am besten geeigneten Kräfte nicht erfolgen, und das bedeutet ein Absinken der durchschnittlichen Qualität. Die beste Ausbildung kann einen Mangel an Eignung nicht ausgleichen“.

B. Die Betreuung

Schon früh machte sich die Dozentschaft der Abteilung Sorgen um die Studienberatung. Da das Studium nur sechs Semester erforderte, glaubte man, einen unnötigen Zeitverlust für die Studierenden dadurch vermeiden zu können, daß man ihnen vor dem Studienbeginn die Möglichkeit gab, sich eingehend beraten zu lassen. Unter der Leitung von Ernst Peters, der den Studienanfängern bereits von der Auslese her bekannt war, veranstaltete die Abteilung ‚Einführungsfreizeiten‘ für die angehenden ersten Semester unmittelbar vor Studienbeginn. Die Abteilung lud die Ausgelesenen und nach dem Aufhören der Auslese alle Studenten, die sich für das Studium gemeldet hatten, zu einer Freizeit ein. Die Teilnahme war freiwillig. Da diese Veranstaltungen zumeist in Jugendherbergen abgehalten wurden, konnte ihr Preis niedrig gehalten werden. Wem das Aufbringen der Kosten schwerfiel, konnte einen Zuschuß vom Institut erhalten. Der Preis betrug z.B. für die Freizeit in Mölln vom 27. – 30. April 1955 je Teilnehmer 17 DM. Das Institut zahlte bei 115 Teilnehmern Beihilfen von insgesamt 472.75 DM.

Die ersten Freizeiten fanden im Jugendhof Barsbüttel und im Jugendpark Langenhorn statt. Später bevorzugte man die Jugendherbergen in Segeberg, Lauenburg und vor allem in Mölln und Malente. Die Freizeiten verfolgten zwei ...

Wir danken dem Verein für Hamburgische Geschichte für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Fiege, Hartwig. 1991. Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969. Hamburg: Verein für Hamburgische Geschichte, S.40-44. www.vfhg.de/



2. Clemens Albrecht: Universität als repräsentative Kultur

Wer sich als Student im Wintersemester 1952 an der Frankfurter Universität immatrikulierte, kam an eine junge, moderne Universität. Sie war nicht von einem Fürsten, sondern von der Bürgerschaft der Stadt gestiftet worden und öffnete kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges ihre Pforten. Auch in ihrer organisatorischen Struktur ging diese Universität neue Wege, indem auf die Gründung einer theologischen Fakultät verzichtet, eine Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät aber eingerichtet wurde (vgl. Kluge 1972; vom Bruch 1992, S. 163-175; Coing 1992).

Den 907 Studienanfängern eröffnete sich die Frankfurter Universität mit einem eindrucksvoll inszenierten Spektakel: Sie wurden zu einer Immatrikulationsfeier geladen. Die frischgebackenen Studenten und Studentinnen zogen die besten Anzüge und Kleider an, deren sie kurz nach der Not- und Hungerzeit habhaft werden konnten, und versammelten sich in der Aula der Universität. Die Feier begann mit dem Einzug der Professoren, die im Talar einherschritten, an ihrer Spitze der seit einem Jahr gewählte Rektor Max Horkheimer.

Mittel- und Höhepunkt der Feier war die Begrüßungsrede Horkheimers für die Neuimmatrikulierten. „Diejenigen unter Ihnen“, so setzte er ein, „welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie von diesem Studium sich erwarten“ (Horkheimer 1985, S. 409). Im Vordergrund stehe zwar meist der praktische Zweck des Studiums, die Ausbildung zu einer Form des gesicherten Broterwerbs, häufig die Familientradition, manchmal der Wunsch der Eltern. Im Hintergrund sei jedoch bei allen Studienanfängern auch noch etwas anderes präsent: „Es ist der Gedanke, daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet. Der Begriff, der sogleich sich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der Bildung“ (S. 409).

Nachdem Horkheimer die Studenten gebühlich vor dem Unwesen allzusehnen Definierens gewarnt hatte und sorgfältige Arbeit am Begriff empfahl, präparierte er zunächst die Wortbedeutung des Bildungsbegriffes heraus: Formung der Natur durch vernunftgeleitete Arbeit. Heute jedoch drohe das Produkt dieser Formung im Großbetrieb, im psychologisch angelernten Lächeln der Verkäuferin wiederum in bloße Natur, der Prozess der Bildung in den der Verarbeitung umzuschlagen. Verarbeitung ließe dem Gegenstand aber keine Zeit. Deshalb sei Bildung oder Unbildung keine Sache, die sich sozial bestimmten Schichten zuordnen lasse: „Man wird Zweifel daran hegen, ob ein

Bauer aus dem neunzehnten Jahrhundert wirklich so viel ungebildeter war, als ein Jüngling es ist, der seine ‚Freizeit‘ – so nennt man das heutzutage – damit verbringt, sich in einem Strandbad systematisch braunbraten und dazu sein Radio dudeln zu lassen“ (S. 412).

Bildung sei, so Horkheimer, in der heutigen Lage nicht durch das noch nicht Gebildete gefährdet, sondern durch ihren Umschlag ins Gegenteil, der in der jüngsten Vergangenheit zu beobachten gewesen sei. Horkheimer schloss diesen Passus mit der Hoffnung, dass die gegenwärtige Generation Kraft und Zeit finde, Einsicht in diesen Prozess zu gewinnen und das drohende Verhängnis abzuwenden. „Das ist die Bildungsaufgabe, zu der wir gegenwärtig, an deutschen Universitäten, aufgerufen sind“ (S. 413).

Aus dieser Lage, so führte Horkheimer weiter aus, ergeben sich nun eine Reihe von Aufgaben und Pflichten für die Studenten. Zum einen müssten sie sich im Klaren sein, dass der Bildungsbegriff nichts mit einem übersteigerten Individualismus zu tun habe, mit einer Selbstvergötzung des Ichs. Mit einer unmittelbar an Max Weber angelehnten Formulierung mahnte er die Sachbezogenheit der Bildungsarbeit an: „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis“ (S. 415). Die bloße Aneignung von Inhalten erzeuge den Bildungsphilister, das Sich-Verlieren im Objekt Bildung. Auch sei neben dem eigenen der andere dabei nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Universität sei der Ort, an dem sich jugendliche Freundschaften entwickeln könnten, die im Kleinen das Wesen derjenigen Gesellschaft vorwegnehmen, die sich einmal als „richtige Gesellschaft“ entfalten soll. Horkheimer schloss mit einem Appell, sich an den studentischen Gremien der Selbstverwaltung zu beteiligen.

Der Auszug der Professoren beendete die Feier, und am Abend konnten die Studenten sich erneut in der Aula versammeln, weil Thomas Mann aus seinem neuen Roman „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“ las. Rektor Horkheimer begrüßte den Nachbarn aus Exilstagen, mit dem er im kalifornischen Pacific Palisades manchen Abend verbracht hatte, mit dem zwiespältigen Ehrentitel, Thomas Mann sei der letzte Repräsentant der individualistischen Ära.

Diese Immatrikulationsfeier war ohne Zweifel ein Schauspiel, das Form (Festsaal, Musik, Einzug der Mandarine im Talar etc.) mit dem Inhalt von Horkheimers Rede zu einem eindrucklichen Erlebnis verband. Es hatte gute Chancen, sich dauerhaft im Gedächtnis der angehenden Studenten einzunisten und nachträglich mit Bedeutung aufgeladen zu werden (vgl. Gebhardt 1987, S. 63 ff.). Auch die Öffentlichkeit unterstützte die Bemühungen der Frankfurter Universität, den neuen Studenten die Bedeutung der Institution vor Augen und Ohren zu führen: In allen großen Zeitun-



gen erschienen Berichte von der Feier, und wer unter den universitären Frischlingen vor Aufregung oder aus Einschüchterung dem Wortlaut Horkheimers nicht ganz folgen konnte, durfte sich den Text aus der Tageszeitung oder der Frankfurter Studentenzeitung besorgen.

Einem Studenten, der 30 Jahre später sein Studium begann, bietet sich heute eine andere Erinnerung. Nehmen wir als Beispiel eine Universität mit mittelalterlichen Traditionen, etwa die 1477 gegründete Eberhard-Karls-Universität in Tübingen. Die Erinnerung an die Immatrikulation ist ebenfalls von einem großen Raum geprägt, aber nicht von der Aula, sondern dem Immatrikulationsbüro. Hier gab es alphabetisch sortierte Schalter mit langen Schlangen wartender Studenten, in die man sich nach dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens einzureihen hatte. Mitzubringen war neben dem Antrag auf Einschreibung eine gesonderte Annahmeerklärung, ein Nachweis der Mitgliedschaft in der gesetzlichen Krankenversicherung oder der Befreiung von ihr, eine amtlich beglaubigte Kopie des Reifezeugnisses, drei Passbilder, auf deren Rückseite Vor- und Zuname geschrieben sein mussten, das ausgefüllte Studienbuch und noch eine Reihe anderer Formulare und Erklärungen nebst einer Briefmarke, die der Universitätsverwaltung dazu diente, die Unterlagen wieder zurückzuschicken. Ohne Briefmarke keine Immatrikulation. Wer das Pech hatte, sie vergessen zu haben, war auf eine gnädige Seele angewiesen oder wurde auf das nächste Postamt verwiesen. Freilich mit der Aussicht, in der noch verbliebenen Stunde der Öffnungszeit des Büros nicht mehr zum Zuge zu kommen und sich am nächsten Tag erneut anstellen zu müssen.

Der bürokratische Akt der Immatrikulation nahm gewöhnlich einen Vormittag in Beschlag. Wer sich noch über die Inhalte des gewählten Studiengangs informieren wollte, begab sich in die Institute. Dort traf man auf die nächste Schlange von Studienanfängern, die sich vor der Türe des akademischen Oberrates gebildet hatte, der in einer knapp zweiminütigen Beratung – draußen warteten noch andere – die Studienordnung aushändigte und den Rat gab, man solle sich doch selbst einmal umsehen. An den schwarzen Brettern der Institute konnte man sich dann über Ort und Beginn der Einführungsveranstaltungen orientieren, und mit ihnen setzte das Fachstudium ein. In den Zeitungen konnte man über die eigene Immatrikulation nichts nachlesen, allenfalls eine Klage, dass zu viele Abiturienten an die Universität drängten und eine Erörterung der verschiedenen Wege, wie man sie wieder loswerden, diesen Missstand beseitigen könne.

Vergleicht man diese zeittypischen Immatrikulationserfahrungen, so wird deutlich, dass sich die Universität als Institution völlig unterschiedlich präsentieren kann. Während sie den Studienanfängern der 80er Jahre als Verwaltungsbehörde begegnet, die die

Zulassung zu einem Fachstudium regelt, deren Verwaltungschef, der Präsident, den Studenten nie bekannt zu werden braucht, stellt sie sich in der Immatrikulationsfeier als eine sinnlich wahrnehmbare Institution vor, verkörpert durch die mit Talar gekennzeichneten Professoren und den Rektor als *primus inter pares*. Gefeierte wird nicht, wie an amerikanischen Universitäten, der Austritt ins Berufsleben, der Beginn des Geldverdienens, sondern der Eintritt in eine privilegierte Lebensphase: einerseits zur Berufsausbildung, andererseits aber mit ausreichend Freiraum für eine schwer zu bestimmende Aufgabe, die sich in Deutschland mit wechselnder Bedeutung seit der preußischen Universitätsreform an den Bildungsbegriff bindet (vgl. Ellwein 1985, S. 111 ff.). Horkheimer griff diese Tradition auf und erläuterte den inneren Sinn der Institution Universität, für die freigestellt zu werden in der Immatrikulation das Privileg erteilt wird, mit einer gegenwartsdiagnostischen Bestimmung des „heutigen Bildungsauftrages der Universität“ und seiner Umsetzung im studentischen Leben. Während die alte Universität in Tübingen ihre 500-jährige Tradition in keiner Weise den neu in sie Eintretenden vermittelte, dichtete sich die junge Universität in Frankfurt mit ihren Talaren eine Tradition an, die sie selbst nie besessen hat, in die sie sich aber symbolisch hineinstellte.

Seit den Reformen der 70er Jahre sind an den Universitäten mit den Talaren nicht nur die alten Anreden, die Spektabilitäten und Magnifizienzen, kurz: „der Muff von tausend Jahren“ verabschiedet worden, sondern mit diesen äußeren Formen (vgl. dazu Prah/ Schmidt-Harzbach 1981) hat sich zugleich auch ein Inhalt verabschiedet, für den die Institution seit der preußischen Reformbewegung, der Gründungen von Halle, Göttingen und Berlin, im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gestanden hat: der Bildungsauftrag der Wissenschaft.

Diese Beobachtung führt zu meiner ersten These: Die Universität versteht sich seit den Reformen der 70er Jahre nicht mehr als repräsentative Kultur. Und meine zweite These lautet dann: Ursache dafür ist, dass die spezifische Trägergruppe der Universitätskultur des 19. Jahrhunderts, das Bildungsbürgertum, seinen kulturhegemonialen Anspruch auf die politische Dimension verkürzt hat, gleichsam als Überkompensation eines in der Vergangenheit ausgemachten Defizits. Deshalb war die „Demokratisierung“ der Universität auch das einzig durchsetzungsfähige Reformprojekt.

Wir danken dem Autor für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe, Hg. 2001. Die Krise der Universitäten. Opladen: Westdeutscher Verlag. <http://www.uni-koblenz.de/~instso/albrecht/albrecht.htm>



3. Klaus Megerle/Wolf-Dieter Narr: Modell für den Studienschwerpunkt Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich des Lehramts an Schulen (Sozialkunde)

1. Abgrenzung des Schwerpunktbereichs

Das Modell für den Studienschwerpunkt bezieht sich auf das Lehramt an Schulen mit Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich. Zusammen mit den Kernkursen umfasst der Modellstudiengang den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teil der Sozialkundelehrer-Ausbildung. Außerdem werden in diesem Rahmen Ausbildungselemente angeboten, die geeignet erscheinen, auf den künftigen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teil der Lehrerausbildung angerechnet zu werden. Der Abschluss des Modellstudiengangs erfolgt durch die wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt.

2. Zu Tätigkeitsbereich und Berufsperspektive des Lehrers im gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich (Sozialkunde)

Ein Studiengang mit tätigkeitsspezifischen Elementen für die Berufsperspektive schulischer politischer Bildung ist notwendig für Lehrer, die das Unterrichtsfach Sozialkunde (Gemeinschaftskunde, Politische Weltkunde, neuerdings gesellschaftswissenschaftlicher Gegenstandsbereich) in der Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen erteilen.

Schulpraxis und Lehrerrolle sind in ständigem Wandel begriffen. Bedingungen und Veränderungen der Lehrerrolle sind selbst Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Der Lehrer ist nicht nur Fachwissenschaftler. Er wird konfrontiert mit schulischen und curricularen Reformen auf die er nicht nur reagieren kann, die er vielmehr selbst anregen und mitgestalten muss. Er ist als Lehrer mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz Organisator von Erkenntnis- und Lernprozessen, die je unterschiedliche Schülergruppen zu kritischem Urteil und zu Problemlösungen befähigen sollen. Der Lehrer ist gleichzeitig Agent der Sozialisation der Jugendlichen in der Schule, die besonders auch politische Sozialisation ist. Und er ist Erzieher und Berater von Schülern und Eltern, ist Lehrerkollege, staatlicher Beamter [132] und selbst Teil der gesellschaftlichen Institution Schule. Verhalten, Interessen und Bewusstsein des Lehrers sind geprägt von der eigenen sozialen Herkunft und Sozialisation, von Studium, Berufserfahrung und Lebensverhältnissen.

Die Berufspraxis des Lehrers ist mithin Veränderungen unterworfen, auf die die traditionelle Lehrerausbildung nur unzureichend vorbereitet. Der traditionelle Wissenschaftsbegriff der Universitäten legitimierte die Trennung der Lehrer-Ausbildung in eine praxis-

fremde Systematik der jeweiligen Fachwissenschaften und in eine Berufsvorbereitung ausschließlich in einer zweiten Ausbildungsphase, die zumeist in Anpassung an die ebenfalls reformbedürftige Unterrichtswirklichkeit der Schule geleistet wurde.

Die Reformdiskussion zur Lehrerausbildung geht von einem erweiterten Didaktik-Begriff aus, von der gesellschaftlichen Reflektion der Lehrertätigkeit sowie des Bezugs zur Fachwissenschaft und einer sozialwissenschaftlich fundierten Erziehungswissenschaft. Einer frühzeitigen Professionalisierung der Lehrerausbildung mit verschultem Studium in verkürzter Zeit und der Gefahr neuer Hierarchisierung nach Schulstufen muss unbedingt begegnet werden.

Die allgemeine Trennung von Ausbildung und Beruf ist allerdings gesellschaftlich bedingt und kann auch durch ein berufspraxisorientiertes Studium nicht aufgelöst, sondern nur problematisiert und punktuell verringert werden. Damit ergibt sich das Problem einer Zuordnung von Ausbildung und Beruf, Theorie und Praxis. Der vorliegende Studiengang sucht daher durch eine am Prinzip forschenden Lernens orientierte Ausbildung und durch Einbezug der gesellschaftskritischen Dimension der Berufspraxisorientierung eine einseitige Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Lehrerausbildung an den vorhandenen Schullehrplänen zu überwinden.

3. Aufgaben und Ziele des Studienschwerpunkts

Der Studienschwerpunkt erfordert die Literation eines fachwissenschaftlich orientierten Studiums mit berufsqualifizierenden Studienteilen,

- weil Politischer Unterricht sich nicht als „Vermittlung“ der lediglich mehr oder weniger zu elementarisierenden Inhalte der [133] Fachwissenschaft realisieren lässt;
- weil der Beruf des Lehrers spezifische und differenzierte Qualifikationen erfordert, dabei aber im Tätigkeitsbereich „Schule“ einem erdrückenden Eigengewicht verfestigter institutioneller und Rollenwänge ausgesetzt ist.

Bezogen auf die künftige Berufspraxis sind daher zwei Aufgaben zu berücksichtigen:

- die fachdidaktische Qualifikation:

Die Ziele, Gegenstände und Methoden der politischen Bildung sind im Blick auf ihre gesellschaftliche Funktion und auf die soziologisch und psychologisch zu erforschenden adressatenspezifischen Bedingungen theoretisch zu reflektieren und nach Möglichkeit durch Konstruktion einer Unterrichtseinheit zu konkretisieren sowie praktisch zu erproben

- die wissenschaftliche Vorklärung der künftigen Berufspraxis:

Die Institutionen, in denen Politische Bildung stattfindet, sind unter besonderer Berücksichtigung ihrer politisch sozialisierenden Funktion in ihrem gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungs-zusammenhang zum Gegenstand wissenschaftli-

cher Analyse zu machen, sowie durch wissenschaftlich angeleitete praktische Erkundung zu erforschen.

Diese Aufgaben können durch die Ausbildungsselemente des Spezialisierungsbereichs in Verbindung mit weiteren Ausbildungselementen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums (EGS) erreicht werden und eine bisher der 2. Ausbildungsphase vorbehaltenen Erprobung und Klärung unter Bedingungen, die der beruflichen Alltagsrealität angenähert sind. Sie sind zum andern nur in engem Bezug auf die fachwissenschaftlichen Ausbildungselemente zu verwirklichen. Tätigkeitsspezifische und fachwissenschaftliche Ausbildungselemente sind daher im Verlaufe des Hauptstudiums zunehmend zu integrieren. Im Rahmen des „Spezialisierungskurses 2“ werden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellung unter einem auf die Berufspraxis bezogenen Projektziel integriert bearbeitet.

Als generelles Ziel der Ausbildung im Studienschwerpunkt ergibt sich mithin die Fähigkeit zu sozialwissenschaftlich-politologischer Analyse. Der tätigkeitsspezifische Teil muss, unter Voraussetzung eines leitenden Interesses an Emanzipation und [134] Selbstbestimmung der betroffenen Studenten, Lehrer und Schüler, und angesichts der oben unter 2. angesprochenen Anpassungszwänge im Berufsfeld gleichrangig eine weitere generelle Zieldimension anstreben, die in Fähigkeit zur Erweiterung des individuellen und kollektiven Handlungsspielraums in Schule und Gesellschaft besteht. Die Ausbildung erfordert daher durchgängig den Bezug auf die Berufspraxis in vierfacher Weise:

- indem konkrete Probleme des Berufsfeldes theoretisch analysiert werden;
- indem Ausschnitte einzelner Tätigkeitsbereiche empirisch erkundet und erforscht werden;
- indem Konzeptionen und Strategien für die Berufspraxis erarbeitet werden;
- indem Konkretisierungen solcher Konzeptionen, z.B. eine Unterrichtseinheit, praktisch erprobt und das Ergebnis dieser Erprobung theoretisch reflektiert und mit dem Ziel verbesserter Praxis ausgewertet wird.

Den ersten beiden Aufgaben dient ein Erkundungs-Praktikum, das im Zusammenhang mit dem Spezialisierungskurs I durchgeführt wird, den beiden anderen Aufgaben ein Fach-Praktikum, das im Rahmen des Spezialisierungskurses II stattfindet.

4. Zur Struktur des Modells für den Studienschwerpunkt

Grundlage für alle wissenschaftlich qualifizierten Tätigkeiten im Ausbildungssektor bildet das Studium der Sozialisation sowie ihrer Bedingungen und Konsequenzen. Die Bearbeitung der für den Spezialisierungsbereich relevanten Theorien und Probleme – dies sind insbesondere Dimensionen und Prozesse der Sozialisation Jugendlicher – erfolgt im Kernkurs „Probleme Sozialisation“.

Dieser Kurs kann seiner Thematik nach zugleich ein Element für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium (EGS) aller Lehrer sein und soll daher auf die diesbezüglichen obligatorischen Studieneleistungen angerechnet werden.

Aufbauend auf diesem Kurs über die allgemeinen Funktionen, Gesetzmäßigkeiten und Mechanismen der Sozialisation werden zwei weitere Kurse zur Funktion der Ausbildungsinstitutionen [135] für die politische Sozialisation angeboten.

1. In einem Wahlkurs, der zugleich für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium (EGS) aller Lehrerstudenten angerechnet werden soll, sind die allgemein qualifizierenden und sozialisierenden Funktionen der Institutionen des Ausbildungsektors und die Bedingungen ihrer konkreten Entwicklung bildungssoziologisch und bildungsökonomisch zu analysieren.
2. Im „Spezialisierungskurs I“ stehen Prozesse politischer Sozialisation im Mittelpunkt, die im Feld unterschiedlicher Institutionen untersucht werden. Auch wenn der Gegenstand des Kurses die Praxis des politischen Unterrichts unter bestimmten Fragestellungen ist, handelt es sich hier nicht um „Fachdidaktik“ im engeren Sinne.

Im Rahmen dieses Kurses findet ein Erkundungs-Praktikum statt, das auf die Studieninhalte des Kurses bezogen ist und in dem Kurs vorbereitet, ausgewertet und in der Durchführung von Dozenten des Kurses begleitet wird. Das Praktikum soll der wissenschaftlichen Erkundung von für die Politische Bildung relevanten Praxisfeldern und der Konkretisierung von Studieninhalten dienen, sowie der Klärung von Berufsmotivationen der Studierenden.

Nachdem im Grundstudium die allgemeinen Rahmenbedingungen geklärt wurden, unter denen institutionalisierte politische Bildung stattfindet, stehen im Hauptstudium die Theorie und Didaktik der Politischen Bildung und die in ihrem unmittelbaren Umkreis zu behandelnden Probleme im Mittelpunkt. Einer der im Kernbereich angesiedelten Projektkurse ist daher der Fachdidaktik im engeren Sinne einschließlich der Curriculum-Theorie für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich gewidmet. Die fachdidaktischen Fragestellungen dieses Projektkurses sind in Anlehnung an die Thematik der parallel stattfindenden fachwissenschaftlichen Projektkurse zu entwickeln und sollen geeignet sein in einem anschließenden „Spezialisierungskurs IV“ unter berufspraktischem Aspekt fortgeführt bzw. umgesetzt zu werden. Durch diesen wechselseitigen Bezug soll das von seiten der Studenten immer als nachteilig empfundene beziehungslose Nebeneinander von allgemein bleibender Fachdidaktik einerseits und hinsichtlich ihrer möglichen didaktischen und unterrichtspraktischen Bedeutung unklar bleibender fach- [136] wissenschaftlicher Analyse andererseits überwunden werden.



Um für die Studenten des Studienschwerpunkts größtmögliche Wahlfreiheit im fachwissenschaftlichen Bereich zu gewährleisten, sollen mindestens zwei verschiedene fachdidaktische Kurse gleichzeitig angeboten werden, die sich jeweils auf die Projektkurse unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Gesamtprojekte beziehen.

Die betreffenden fachwissenschaftlichen Projektkurse sind dabei nicht spezifisch auf die Belange des politischen Unterrichts zugeschnitten, sondern werden grundsätzlich für Studenten unterschiedlicher Modellstudiengänge angeboten.

In der Abschlußphase des Ausbildungsjahres findet ein Spezialisierungskurs II statt, der inhaltlich an eine Projekt-Thematik anknüpft. Diese Thematik wird im Spezialisierungskurs in ein berufspraktisches Vorhaben umgesetzt. Die Teilnahme ist auch für Studenten möglich, die keinen der vorangegangenen fachwissenschaftlichen Projektkurse besucht haben, die die thematische Grundlage des betreffenden Spezialisierungskurses bilden. In diesem Falle wird jedoch vorausgesetzt, dass sie die entsprechende Materie anhand der zu fordernden ausführlichen Dokumentation der Ergebnisse des betreffenden Projektkurses aufarbeiten.

Im Rahmen des Spezialisierungskurses II findet unter Begleitung des Dozenten ein „Fach-Praktikum“ statt, das der Erprobung dient. Unterricht wird dabei nicht als Durchführung einer fertig konstruierten Lehr-Sequenz verstanden, sondern als sozialer Prozess. Demgemäß können die Schwerpunkte bei der Anlage des Praktikums und dessen Auswertung z.B. auch auf gruppenspezifischen Analysen liegen oder auf Faktoren und Zusammenhängen außerhalb der Unterrichtsvorgänge.

Den Dozenten, den für die Durchführung der Prüfungen verantwortlichen Institutionen und den Studenten wird empfohlen, die Themen für die schriftliche Examensarbeit aus dem Komplex der im Zusammenhang des Spezialisierungskurses II bearbeiteten Inhalte zu wählen.

Die dargelegte Kursfolge gilt für Studenten mit Sozialkunde als 1. Fach. Studenten des Lehramts, die Sozialkunde als 2. Fach studieren, wird grundsätzlich der gleiche Studienaufbau empfohlen jedoch mit Ausnahme des „Spezialisierungskurses II“.

Der Studiengang ist insgesamt auf eine Studiendauer von 8 Semestern [137] angelegt. Der hier dargelegte Aufbau ist jedoch nicht als reglementierende Vorschrift zu verstehen, sondern kann individuell variiert werden. Angesichts der vielbeklagten Zusammenhangelosigkeit und mangelnden Struktur der Studieninhalte kam es darauf an, eine begründete und transparente Abfolge als Orientierungsmöglichkeit anzubieten. Für ausreichende Wahlfreiheit ist vom Fachbereich durch Sicherstellung möglichst differenzierter Parallel-Angebote in den entsprechenden Kurstypen zu sorgen.

Die einzelnen Kursmodelle:

Spezialisierungskurs I (mit Erkundungspraktikum):

Funktionen der politischen Sozialisation

Teilnahmeempfehlung: insbesondere für künftige Sozialkundelehrer oder Studenten mit dem Ausbildungsschwerpunkt „Erwachsenenbildung“.

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudiengangs:

Der Kurs wird parallel zum Wahlkurs Bildungsökonomie/Bildungssoziologie durchgeführt und soll in Verbindung mit einem Erkundungspraktikum eine erste berufliche Orientierung im Sozialisations- und Ausbildungsbereich vermitteln. Das Erkundungspraktikum wird mit problemorientierten Fragestellungen in Teilbereichen unterschiedlicher Berufspraxisfelder (Jugendheime, Bildungszentren, Schulen) unter wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt.

Lernziele:

Die Studenten sollen befähigt werden,

- die Inhalte und Folgen politischer Sozialisation und Erziehung zu analysieren,
- theoretische Arbeit mit gezielter praktischer Erfahrung zu vermitteln und in gegenseitiger Korrektur zu verarbeiten,
- Tätigkeiten und Verhaltensweisen in Teilbereichen beruflicher Praxis beobachten und in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren,
- praxisorientierte Motivationen der Ausbildung zu entwickeln und zu überprüfen.

Alternative Lerninhalte:

- Institutionelle (Rahmen-)Bedingungen schulischer und außerschulischer politischer Bildung und Sozialisation, verbunden mit Praktika zur Erkundung institutioneller Abhängigkeiten (Grenzen u. Möglichkeiten) der Inhalte und Formen; Lehrer- und Schülerver- [138]halten
- Probleme des dualen Ausbildungssystems: Sozialisationsbedingungen und Verhalten Jugendlicher in Schule und Berufsausbildung, verbunden mit Praktika zur Beobachtung von Schul- und Freizeitverhalten bzw. Berufseinstellung Jugendlicher in (Berufs)Schule, Betrieb, Freizeitheim
- Rahmenbedingungen außerschulischer Bildungsarbeit unter bes. Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, verbunden mit Praktika in Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen der gesellschaftlich(Träger zur Beobachtung politischer und beruflicher Bildungsprozesse
- Ausbildungs- und/ oder Arbeitsplatzbedingungen von Lehrern, Schülern, Lehrlingen, verbunden mit Praktika zur Erkundung der Arbeitsbedingungen, der 2. Ausbildungsphase von Lehrern sowie den schulischen und betrieblichen Lern- und Arbeitsplatzbedingungen bei Jugendlichen
- Inhalte und Formen von Erziehungs- und Bildungsarbeit in unterschiedlichen Sozialisationsbereichen Jugendlicher, verbunden mit Praktika zur Untersu-

chung von Erziehungsmethoden, Inhalten (Auswahl und Verwendung von Material) und Arbeitsformen (Frontal-, Gruppenarbeit)

Lernorganisation:

Die wissenschaftliche Vorbereitung und Auswertung der Praktika wird in Arbeitsgruppen und in gemeinsamen Plena geleistet. Die Erkundungen werden je nach Gegebenheit en bloc oder in mehreren Etappen im Rahmen des Kurses durchgeführt.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, regelmäßig ein Protokoll der Plenarsitzungen zu führen. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden. Auf der Grundlage der Diskussionsvorlagen und der daran anschließenden Plenardiskussion werden die vorläufigen Ergebnisse in einer ca. 20 Seiten umfassenden Hausarbeit einer Arbeitsgruppe bzw. einer ca. 10 Seiten umfassenden Hausarbeit eines einzelnen Teilnehmers dargestellt.

Dabei sind in der Regel folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen: Aufarbeitung der Literatur zum speziellen Problem, Protokoll über das Erkundungspraktikum, daraus resultierende Überlegungen zur Überprüfung der Ausgangsthesen. [139]

In dem am Ende des Kurses ausgestellten Zeugnis für den Spezialisierungskurs I wird die Hausarbeit – bei Gruppenarbeit unter Angabe des vom jeweiligen Studenten materialmäßig erarbeiteten Schwerpunkts – vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an dem Spezialisierungskurs I bestätigt.

Wahlkurs: Bildungsökonomie/Bildungssoziologie

Teilnahmeempfehlung:

Der Wahlkurs wird empfohlen für Studenten mit der Studienschwerpunkt Weiterbildung/Erwachsenenbildung, für künftige Sozialkundeführer sowie für alle Lehrerstudenten im allgemeinen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studium (EGS).

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudiengangs:

Parallel zum Spezialisierungskurs I und vor dem problembezogenen Projekt des Hauptstudiums sollen in diesem Wahlkurs einerseits die bisher erarbeiteten ökonomischen Kategorien für die Analyse des Ausbildungssektors spezifiziert werden; andererseits soll die Theorie empirisch durch Einbezug und Kritik bildungssoziologischer Ansätze vervollständigt werden. Durch diese Analyse sollen die Bedingungen für einen gesellschaftlichen Teilsektor konkretisiert und die Zusammenhänge für die nachfolgenden berufsorientierten Projektelemente hergestellt werden.

Lernziele:

Die Studenten sollen befähigt werden,

- die Besonderung des Ausbildungssektors unter den gegenwärtigen Bedingungen des Kapitalismus zu analysieren und dabei sowohl die funktional-repro-

duktive Stellung des Ausbildungssektors im Zusammenhang mit als auch die Spezifik der Abtrennung des Ausbildungssektors vom Produktionssektor herauszuarbeiten;

- die Besonderung des Ausbildungssektors speziell unter ökonomischen und politischen Bedingungen der BRD zu analysieren und in Zusammenhang mit den besonderen Voraussetzungen und Funktionen der Formen und Institutionen der allgemeinen Ausbildung und der politischen Bildung zu stellen;
- das Verhältnis konkurrierender Paradigma (das Konzept der Einflußforschung im Verhältnis zu einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors z.B.) im Rahmen einer Theorie des Ausbildungssektors zu seiner Empirie und den empirischen Veränderungen aufzuzeigen; [140]
- die spezifischen Funktionen des Ausbildungssektors im Zusammenhang mit konkreten Teilsektoren (z.B. räumliche und bildungsmäßige Strukturen und Effekten) zu untersuchen.

Mögliche Themenbereiche:

- Grundlagen der Ökonomie des Ausbildungssektors
- Grundlagen einer Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors
- Theorie und Empirie von Teilbereichen des Ausbildungssektors der BRD
- Entwicklung und gesellschaftliche Funktion des Lehrerberufs und der Lehrerausbildung
- Genesis und Tendenzen der Bildungsplanung und -politik in der BRD.

Lernorganisation:

Orientiert an der jeweiligen Themenstellung wird der Kurs entsprechend der Fachkursebene organisiert. Dabei sollen Arbeitsgruppen die Plenumsitzungen so vorbereiten, daß zum je gewählten Problembereich außer einer thematisierten Forschungsstandanalyse ein weiterführender Problemkatalog mitgeliefert wird, der gegen Ende an der geleisteten Arbeit der Theorie und Empirie des Ausbildungssektors selbst angelegt wird und Binnendifferenzen wie Leerstellen der Theorie und Empirie offenlegen kann. Damit sollen von den Arbeitsgruppen Ausgangsfragestellungen geliefert werden, die die folgende Projektphase rückkopplend mitstrukturieren können.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, regelmäßig ein Protokoll der Plenarsitzungen zu führen. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden. Auf der Grundlage der Eingangsthesen und Problem-skizzen wird eine ca. 20 Seiten umfassende Hausarbeit einer Arbeitsgruppe bzw. eine ca. 10 Seiten umfassende Hausarbeit eines einzelnen Teilnehmers erstellt. In dem am Ende des Kurses ausgestellten Wahlkurs-Zeugnis wird die Hausarbeit – bei Gruppenarbeit unter Angabe des vom jeweiligen Studenten materialmäßig

erarbeiteten Schwerpunkts – vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an einem Wahlkurs Bildungsökonomie/ Bildungssoziologie bestätigt. [141]

Projektkurs „Theorie und Didaktik der Politischen Bildung“

Teilnahmeempfehlung:

Insbesondere für künftige Sozialkundelehrer sowie für Politologie-Studenten mit dem Studienschwerpunkt Weiterbildung/Erwachsenenbildung, die die für das Grundstudium in diesen Spezialisierungsbereichen angebotenen Kurse absolviert haben bzw. über die entsprechenden Kenntnisse verfügen.

Stellung im Zusammenhang des Studiengangs:

Auf der Basis der vorangegangenen Erarbeitung der Rahmenbedingungen Politischer Bildung handelt es sich nun um die Bedingungen und Erfordernisse organisierter politischer Lehr- und Lernprozesse selbst. Diese können jedoch nur unter ständiger Berücksichtigung und je nach Thema auch expliziter Einbeziehung jener allgemeinen Faktoren zureichend erfaßt werden. Ebenso ist es notwendig, die Theorien und Konzeptionen der Fachdidaktik im engeren Sinne nicht abstrakt neben den fachwissenschaftlichen und den berufspraktischen Studien zu behandeln, sondern sie inhaltlich und organisatorisch zu verknüpfen. [142]

Dabei geht es in diesem zweisemestrigen Kurs um die Integration der Fachwissenschaft. Sie wird geleistet durch Koppelung des jeweiligen didaktischen Projektkurses an mehrere parallel stattfindende Projektkurse zu fachwissenschaftlichen Problemstellungen, die geeignet sind, bestimmte fachdidaktische Probleme zu konkretisieren.

Lernziele:

Durch Auseinandersetzung mit Grundproblemen der theoretischen Fundierung und der didaktischen Konstruktion politischen Unterrichts, die theoretisch und wissenschaftstheoretisch und zugleich mit Blickrichtung auf praktische Anwendung reflektiert werden, soll der Student einen Begriff der politisch-didaktischen Aufgabe im schulischen und im außerschulischen Tätigkeitsfeld gewinnen.

Im 2. Semester des Projektkurses soll insbesondere geübt werden, politologische Analyse und didaktische Reflexion im Blick auf die Planung von Unterricht zu vereinigen.

Themenbereiche:

Im Rahmen des Projektkurses sind folgende Probleme zu berücksichtigen:

- Neuere Theorien und Konzeptionen der Politischen Bildung: geschichtliche Entwicklung der Politischen Bildung; Geschichte, Theorie und Didaktik der politischen Erwachsenenbildung.
- Curriculumtheorie für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich, insbesondere: Methoden und Methodologie der Lernzielbestimmung, Theorien und Strategien der Lernziellegiti-

mierung, Problem der Operationalisierung von Lernzielen, Lehrplanuntersuchungen.

- Lerntheorien und Transferforschungen, Entwicklungstheorien, Sozialisationstheorien, Kommunikationstheorien, jeweils in ihrer Bedeutung für Theorie und Didaktik der Politischen Bildung.
- Politische Psychologie, insbesondere: Untersuchungen zu politischen Einstellungen und Einstellungsänderungen, bezogen auf Theorie und Didaktik der Politischen Bildung.
- Methodik des politischen Unterrichts, insbesondere: Probleme der Unterrichtsformen und des Interaktionsstils, Gruppendynamik und Gruppendidaktik, Unterrichtstechnologie, Medienprobleme, Schulbuchanalyse. [143]

Der thematische Schwerpunkt kann in diesem Rahmen sehr verschieden gesetzt werden und bestimmt sich insbesondere auch danach, unter welchem Gesichtspunkt fachwissenschaftliche Projekt-Themen jeweils am fruchtbarsten didaktisch reflektiert werden können. Zwei Aspekte sollten jedoch in jedem Kurs dieser Art Gegenstand sein:

- a) ein Überblick über die neuere Entwicklung und die gegenwärtigen Tendenzen der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung,
- b) eine Reflexion der im schulischen und außerschulischen Bereich in Betracht kommenden Unterrichtsmethoden, unter dem Gesichtspunkt des für die Politische Bildung besonders wesentlichen Implikationszusammenhangs von Inhalt und Form von Lernprozessen.

Lernorganisation:

Die Vorbereitung des Projektkurses und dessen thematischer Bezug zu fachwissenschaftlichen Projekten erfordert eine gemeinsame Vorplanung der beteiligten Dozenten und interessierter Studenten.

Im ersten Semester der Projektkurse werden in der Regel im fachdidaktischen und in den damit in Verbindung stehenden fachwissenschaftlichen Kursen die je spezifischen Schwerpunkte relativ unabhängig voneinander bearbeitet. Im zweiten Semester werden die fachdidaktischen Reflexionen am Beispiel der fachwissenschaftlich untersuchten Inhalte konkretisiert.

Dabei handelt es sich keineswegs sofort schon um Vermittlungsprobleme im engeren Sinne, sondern zunächst um Relevanz-, Perspektiv-, Auswahl-, Gewichtung- und ähnliche Probleme, wie sie sich im Blick auf bestimmte Adressatengruppen stellen.

Die Durchführung erfolgt in Arbeitsgruppen- und Plenumssitzungen deren Verhältnisbestimmung sich nach dem Charakter des jeweiligen Gegenstandes richtet.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, die einzelnen Arbeitsschritte des Projekts regelmäßig in einem Proto-

koll festzuhalten. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden.

Am Ende des Kurses wird von den Teilnehmern ein Abschlußbericht angefertigt. Im Hinblick darauf und entsprechend den Erfordernissen und Möglichkeiten des Projekts wird die spezifische Art der Leistungsnachweise jeweils mit den Teilnehmern des Kurses vereinbart. Prinzipiell soll der Leistungsnachweis kumuliert erfolgen. Dabei sind folgende Elemente möglich:

- Tischvorlagen
- Einzelbeiträge
- Literaturberichte
- Einzelbeiträge zum Abschlußbericht
- Methodendiskussion Protokolle
- Beurteilung des Abschlußberichts in seiner Gesamtheit.

Spezialisierungskurs II

Unterrichtsprojekt (mit Fach-Praktikum)

Teilnahmeempfehlung:

Für künftige Sozialkundeführer.

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudienganges:

Im Spezialisierungskurs II soll die Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaft durch die Entwicklung des jeweiligen Beitrags zur Lösung berufspraktischer Fragen geleistet werden. Im Mittelpunkt des Spezialisierungskurses steht deshalb ein auf die künftige Berufspraxis bezogenes Problem, das in dem fachdidaktischen Projektkurs vorbereitet und in seiner Verbindung zu fachwissenschaftlichen Problemen untersucht wurde. Es sind unterrichtsbezogene Lösungsstrategien zu entwickeln, zu erproben und ihre Verwirklichung zu reflektieren. Die Erprobung soll in einem Fach-Praktikum geschehen, das mit dem Spezialisierungskurs II verbunden ist. In der zweiten Hälfte des einjährigen Kurses wird die Auswertung des Praktikums durchgeführt und das Gesamtergebnis des Kurses in einem Unterrichtsprojekt dargestellt.

Lernziel:

Die Studenten sollen die Probleme der Berufs- und Unterrichtspraxis nicht nur reflektieren, sondern in Zusammenarbeit mit Kollegen eigenständige Problemlösungsstrategie im Unterricht entwickeln. Hierbei kann nicht volle Berufsfertigkeit erreicht werden, vielmehr sollen innovationsorientierte Einstellungen und Handlungsweisen in Bezug auf die Berufs- und Unterrichtspraxis entwickelt werden. [145]

Mögliche Themenbereiche:

Bei den Themenbereichen handelt es sich in der Regel um die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit, die auf den bisher erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut. Unter Durchführung einer Unterrichtseinheit ist nicht nur die unmittelbare Unterrichtstätigkeit zu verstehen. Entsprechend der oben festgelegten umfassenderen Definition der Unterrichtseinheit gehö-

ren dazu vielmehr auch eine Reihe anderer Tätigkeiten, die mit der Aufgabe des Erziehers zusammenhängen (z.B. Analyse sozialer Gruppenprozesse). Hier können im Praktikum unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Es sollen jedoch nur diejenigen Aspekte der Berufstätigkeit gewählt werden, die die Verbindung zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung sichtbar werden lassen.

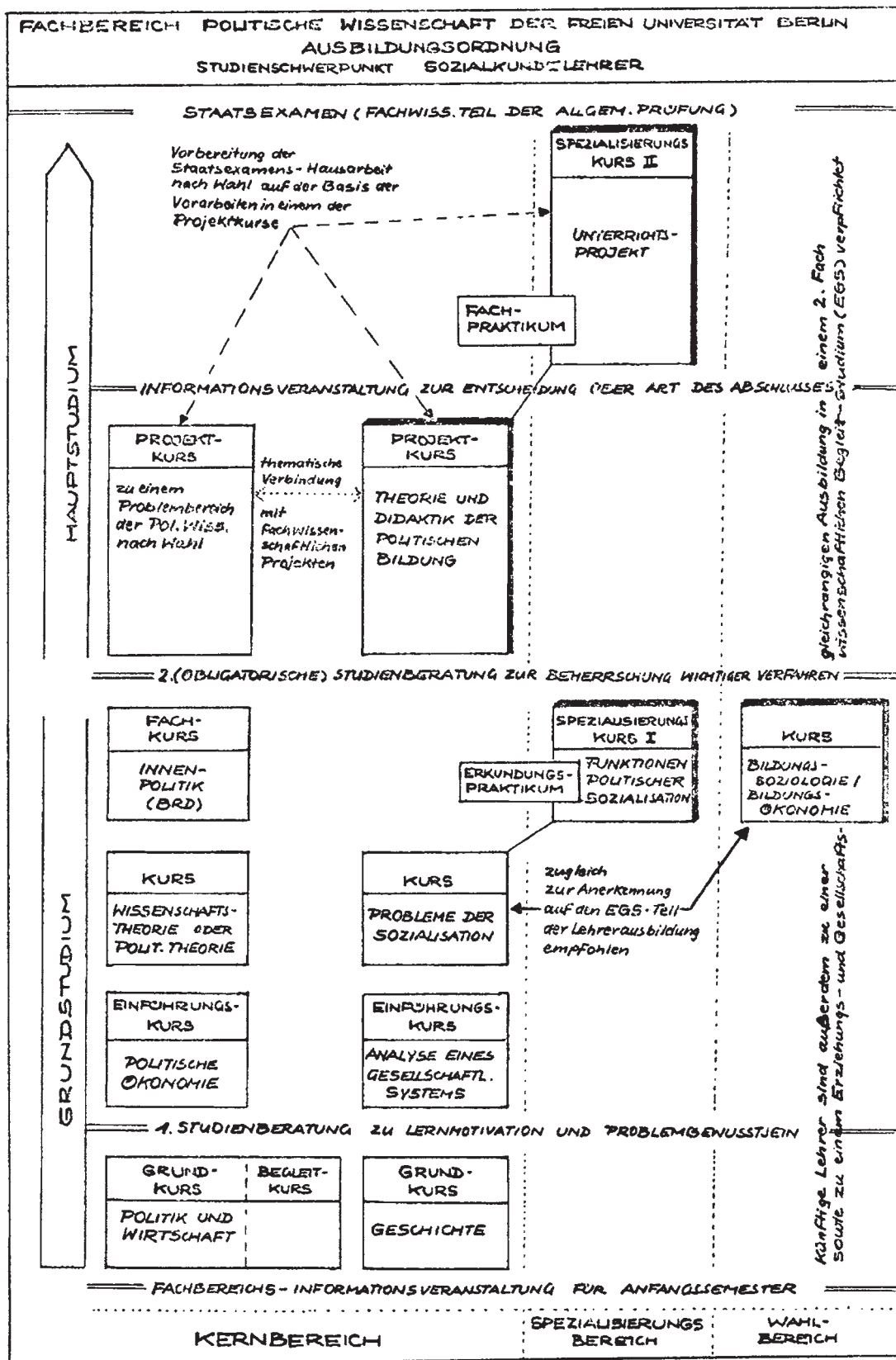
Lernorganisation:

Das Praktikum muß in seiner organisatorischen Form den Zielen und Aufgaben des Projekts angepaßt sein. Sollen die Lösungsmöglichkeiten in aktiver Auseinandersetzung mit der Praxis entwickelt werden, so ist eine permanente Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischer Erprobung notwendig. Andererseits ist auch denkbar, daß sich an die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten deren praktische Realisierung anschließt. In diesem Fall kann das Praktikum am Ende des ersten Kurs-Halbjahres in den Semesterferien stattfinden. Auf jeden Fall muß die berufspraktische Phase zu Beginn des zweiten Kurs-Halbjahres abgeschlossen sein.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, die einzelnen Arbeitsschritte des Kurses regelmäßig in einem Protokoll festzuhalten. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden.

Unter Einbeziehung der möglichst im Rahmen von Arbeitsgruppen zu erstellenden Beobachtungsprotokolle (Unterrichtsbeobachtung, Beobachtung von Schüler- oder Jugendgruppen) und der daran anknüpfenden Diskussion wird von den Arbeitsgruppen bzw. einzelnen Teilnehmern eine Unterrichtseinheit entwickelt. In dem am Ende des Kurses ausgestellten Leistungsnachweis wird die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen, die Mitarbeit bei der Erstellung der Unterrichtseinheit sowie das Praktikum vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an einem Spezialisierungskurs II bestätigt. [146]



Wir danken Wolf Dieter Narr für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet. Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Megerle, Klaus; Narr, Wolf-Dieter, Hg. 1976. Modell Studienreform: Curriculum politische Wissenschaft an

der Freien Universität Berlin. Opladen: Leske & Budrich, S. 132-147. www.leske-budrich.de/



4. Marion W.: Klassenlehrerin im Doppelordinariat, seit 6 Monaten im Schuldienst, Studienfächer: Sozialkunde und Mathematik

Gespräche mit Marion W.

Marion W. ist 23 Jahre alt und kommt aus einer gutsituierten Familie. Sie macht einen selbstsicheren und dynamischen Eindruck, erscheint als souverän und ausgeglichen. Marion ist in einer Kleinstadt in Hessen aufgewachsen und hat in Frankfurt/Main studiert. Sie wollte nicht von Anfang an Lehrerin werden, sondern hat zu- [293] nächst Mathematik und Physik belegt. Die anfängliche Abneigung, Lehrerin zu werden, begründet sie mit dem geringen „Prestige“, das die erziehungswissenschaftliche Abteilung an der Universität besaß. So wurde diese Abteilung von männlichen Studenten lediglich als eine Art Reservoir von „netten, attraktiven Mädchen“ angesehen, wo man hingehet, „wenn man eine Frau braucht“. Wissenschaftlich wurde die Abteilung „nicht ernst genommen“. Nach einigen Semestern hat sie zusätzlich Pädagogik belegt. Da ihr dies „Spaß machte“, belegte sie auch Sozialkunde und gab das naturwissenschaftliche Studium auf. In der schriftlichen Abschlußprüfung des Studiums arbeitete sie über den Rollenkonflikt des Lehrers als Beamter und Pädagoge sowie über polytechnischen Unterricht. Mündlich wurde sie geprüft über Familiensoziologie und abweichendes Verhalten, Orientierungsstufe, Mengenlehre und Arbeiterbildungsprogramme. Nach dem Studium ist sie gleich nach Berlin gegangen – aus privaten Gründen und zusammen mit einer Freundin und Studienkollegin. Zusammen mit dieser Freundin hat sie an derselben Schule angefangen und wohnt in derselben Wohngemeinschaft. In einem Einstellungsgespräch wurde sie vom Schulrat über ihre Einstellung zu Staat und Reformen befragt. Für die Hauptschule habe sie sich entschieden, weil es sich um „ältere Schüler“ handelt und weil diese einer benachteiligten Schicht entstammen. Außerdem brauche sie hier keine Auslesefunktion zu übernehmen.

Zur Zeit befindet sich Marion am Anfang des zweiten Semesters ihrer schulpraktischen Ausbildung. Zusammen mit ihrer Freundin und Kollegin Margit ist sie Klassenlehrerin einer 7. Klasse (Doppelordinariat). Sie unterrichtet Mathematik (8 Stunden), Physik (8 Stunden) und Geschichte (2 Stunden). In ihrer eigenen Klasse unterrichtet sie nur vier Stunden (2 Stunden Physik, 2 Stunden Geschichte). Marion selbst hätte viel lieber andere Fächer unterrichtet, vor allem mehr Geschichte und Sozialkunde. Aber Mathematik- und Physiklehrer sind auch an dieser Schule knapp. Die zwei Stunden Geschichte seien ihr vom Rektor als „Trostpflaster- [294]chen“ zugestanden worden. Von den Stunden her übe sie eigentlich reine Fachlehrerfunktionen aus. Da ihre Kollegin Margit in ihrer gemeinsamen Klasse wesentlich mehr Stunden gibt als sie, habe diese die

mit der Klassenlehre eigenschaft verbundenen organisatorischen Arbeiten übernommen (Klassenbuch, Benachrichtigungen an die Eltern etc.). Die Planung und Durchführung von Elternabenden, Klassenfesten und -fahrten, Elternbesuchen u.ä. werden gemeinsam erledigt. Trotz der nur vier Stunden Unterricht in der eigenen Klasse meint Marion, daß sie zu ihrer eigenen Klasse ein „eher persönliches“ Verhältnis habe, ein Verhältnis jedenfalls, daß sich wesentlich von dem zu den Fachklassen unterscheide.

Marion sagt, daß sie von den Problemen der Praxis, die sie jetzt hat, nicht überrascht sei. Sie hatte bereits in der Studienzeit längerfristig in einer Gruppe mitgearbeitet, die sich sehr intensiv mit der Realität der zweiten Phase auseinandergesetzt hat. Im Rahmen dieser Gruppe sind auch Veröffentlichungen zu diesem Problem entstanden. Aufgrund der durch die Mitarbeit in dieser Gruppe entstandenen realistischen Einschätzung der Anforderungen ihres Berufs hat sie diesen von vornherein angetreten mit der Absicht, sich nicht zu „verzetteln“, indem sie erst gar nicht versucht, Ansprüche zu realisieren, von denen sie genau weiß, daß sie unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Schule unrealistisch sind. Da sie die Möglichkeiten, „etwas im Unterricht zu machen“, von vornherein als sehr gering angesehen hat, wollte sie ihre Tätigkeit nicht auf Unterrichtsarbeit beschränken, sondern durch politische Arbeit zu den Veränderungen der Unterrichtsbedingungen beitragen. Sie hat sich daher von Anfang an an der Gewerkschaftsarbeit aktiv beteiligt und ist gegenwärtig Vertrauenslehrerin der GEW für ihre Schule. Um diese Arbeit machen zu können, schraubte sie bewußt ihre Ansprüche hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitungen zurück.

Ob sie mit ihrer Arbeit zufrieden ist, sagt Marion, hänge sehr stark vom Stundenverlauf ab; von der Frage, ob der Stoff durchgezogen und die Schüler motiviert werden konnten. Es habe sich für sie gezeigt, daß der Stundenverlauf stark von der Vorbereitung abhängt. Wenn sie gut vorbereitet sei, z.B. den ausführlichen Ent-[295]wurf einer Vorführstunde im Unterricht verwende, laufe der Unterricht in der Regel sehr viel besser als sonst. Leider habe sie solche Entwürfe nur ausnahmsweise zur Verfügung. Die dem Lehrer in der zweiten Phase der Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit reiche für eine gute Unterrichtsvorbereitung einfach nicht aus. Marion bemüht sich, die Stunden auch inhaltlich so interessant zu gestalten, daß die Unruhe der Schüler nicht zu groß wird. Es sei jedoch nicht immer leicht, die Schüler zu motivieren; das hänge sehr stark vom Unterrichtsgegenstand ab: z.B. über die Familie hätten die Schüler „stundenlang mit Begeisterung diskutiert“. Marion bereitet sich jeweils einmal wöchentlich auf den Unterricht in den verschiedenen Fächern vor. Sie geht dabei von langfristigen Unterrichtseinheiten aus, die aber nicht detailliert geplant sind. Diese konkretisiert sie dann jeweils für



eine Woche. Bereits entwickelte Unterrichtseinheiten von Kollegen stehen ihr dabei allerdings nicht zur Verfügung. Das bedauert sie sehr. In Zukunft soll das anders werden, sollen die Unterrichtseinheiten gesammelt und für alle verfügbar gemacht werden. Andererseits arbeitet sie bei Unterrichtsvorbereitungen mit verschiedenen Kollegen zusammen (in Mathematik für achte Klassen mit einer Kollegin; in Mathematik für neunte Klassen zu viert; in Physik mit einem Kollegen; in Geschichte arbeitet sie allein). Dies empfindet sie als echte Erleichterung: „schneller, besser, mehr Spaß, Selbstkontrolle, Vergleich der Wirkung auf die Schüler“. [296]

Für den Verlauf der Unterrichtsstunden seien aber auch andere Faktoren – nicht nur die Unterrichtsvorbereitung – von Bedeutung. So kommen ihr die Schüler manchmal „ungeheuer lustlos und schlaff“ vor. Das beeinflusst wiederum ihr eigenes Verhalten derart, daß die gesamte Stunde „danebengeht“. Überhaupt hänge der Unterricht von Stimmungen ab. Wenn sie z.B. nicht ausgeschlafen sei, dann habe sie „besonders große Schwierigkeiten“. Das Disziplinproblem empfindet Marion jetzt nicht mehr als so bedrückend wie in der Anfangszeit. Zu Beginn ihrer Schulpraxis habe sie der Lärm völlig verunsichert, weil sie sich verpflichtet fühlte, den Lärm zu bekämpfen, aber keine Ahnung hatte, wie. In ihrer Verzweiflung habe sie dann „hysterisch“ reagiert. Sie habe immer „gleich geschrien“, anstatt zu ignorieren. Die Angst, daß es in ihrem Unterricht zu laut sein könnte, werde dadurch verstärkt, daß sie sich vom Rektor kontrolliert fühle. Dieser gehe häufig während der Unterrichtszeit durch die Flure; er „platzt“ dann gelegentlich in den Unterricht und diszipliniert einzelne Schüler. Häufig hantiere er „wie zufällig“ auch im Geräteraum (bei offener Tür), während sie Physikunterricht gebe. Besondere Angst habe sie, wenn der Schulrat „durch das Gelände schießt“; Angst, er könne zu ihr in den Klassenraum kommen, wenn gerade „alles drunter und drüber“ ginge.

Marion sieht auch ein Problem darin, daß viele Schüler ihre Antworten im Unterricht einfach dazwischenrufen und die Schüler, die sich melden, nicht zu Wort kommen lassen. Ein zusätzliches, wichtiges Problem sieht Marion im Fach Physik, das sie unterrichtet, aber nicht ausreichend studiert hat. Hier sei es für sie schwierig, etwas zu machen, was vom „konventionellen Unterricht“ abweicht. Sie habe dazu „keine Einfälle“, weil sie den Stoff nicht genügend beherrsche. Auch könne sie Fragen der Schüler nicht beantworten, etwa zu aktuellen physikalischen Problemen, worüber diese etwas im Fernsehen gesehen haben. Das mindere ihre Sachautorität.

Eine wichtige Entlastung stellt für Marion ihre politische Arbeit dar. Zwar ergebe sich quantitativ daraus eine stärkere Arbeitsbelastung (vgl. Wochenplan und Zeitzusammenstellung), aber andererseits könne sie ihre Unterrichtsprobleme relativieren. Einmal nehme sie den Unterricht nicht mehr so wichtig, zum

anderen werde ihr in ihrer gewerkschaftlichen Arbeit immer wieder klar, daß es sich bei diesen Problemen nicht um individuelle Handele, sondern daß alle Lehrer die gleichen haben und daß diese gesellschaftlich bedingt seien. Aus diesen Gründen erhöhe die gewerkschaftliche Arbeit ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit. Zwar habe sie jetzt noch genügend Probleme (insbesondere auch Disziplinprobleme) im Unterricht, doch stehe sie dem heute sehr viel gelassener gegenüber als in den ersten Unterrichtswochen. Es geht ihr vor allem darum, daß „der Rahmen eingehalten wird“, d.h. die Lautstärke nicht so groß ist, daß „man auffällt“, und zum anderen darum, „daß die Kinder „was lernen“. Aus diesem Grunde lassen sich disziplinarische Maßnahmen nicht umgehen. Sie und ihre Kollegin haben daher in ihrer gemeinsamen Klasse mit den Schülern eine Klassenordnung vereinbart: Wer von den Schülern in einer Stunde mehrmals auffällt, muß ein Protokoll schreiben. Macht er dies nicht, muß er nachsitzen oder bekommt eine „Sechs“ notiert. Die Zeugniszensuren bestimmt Marion nach den Noten der Klassenarbeiten sowie nach der Mitarbeit im Unterricht.

Neben den Problemen im Unterricht (Disziplin und Stoffvermittlung) fühlt sich Marion besonders durch den Streß in ihrer Arbeit belastet. „Sechs Stunden Unterricht hintereinander ohne eine einzige echte Pause“ machen sie „völlig fertig“. Sie stehe den ganzen Tag „unter Druck“; sie habe ständig das Gefühl, etwas tun zu müssen. Ständig seien irgendwelche „kleineren Sachen“ zu erledigen, die sie häufig einfach vergesse, weil sich „wichtigere Dinge“ dazwischenschieben, die Vorrang haben, die nicht aufgeschoben werden können. Dabei, so sagt sie, sei sie früher nie vergeßlich gewesen.

Marion meint, daß ihre jetzigen Verhaltensweisen im Unterricht zum großen Teil „reine Überlebensstrategien“ sind. Ihr sei klar, daß sie sie „weiterentwickeln“ muß. Sie geht davon aus, daß dies nur im Zusammenhang mit Kollegen, also z.B. durch gegenseitige Hospitationen und Diskussionen geschehen kann. Allerdings hält sie es aufgrund der starken Überlastung nicht für möglich, dies [298] (systematisch) in der zweiten Ausbildungsphase zu tun. Das könne man sinnvoll wohl nur nach der zweiten Staatsprüfung versuchen.

Im Übrigen sieht auch Marion ihre beruflichen Aussichten als nicht rosig genug an, um sich diese als „Lebensperspektive“ vorstellen zu können. Sie beabsichtigt daher, später ein Zweitstudium (Sonderschulpädagogik) aufzunehmen, um dann Heimleiterin zu werden. Voraussetzung sei allerdings, daß das Studium finanziert werde. Vorher wolle sie jedoch noch ihre jetzige Klasse bis zum Abgang (einschließlich der 10. Klasse) führen. Krank war Marion während ihrer Berufstätigkeit bisher zweimal. Einmal hatte sie Grippe (sieben Tage) und einmal mußte sie wegen einer Operation drei Wochen fehlen. Beides, sagt sie, sie nicht berufsbedingt gewesen.



Von der Seminausbildung hält sie wenig, nur die Seminargruppe sei „wenigstens keine verschenkte Zeit“, weil dort z.Z. eine Unterrichtseinheit entwickelt werde. Beim allgemeinen Seminar täte es ihr immer um die Zeit leid, die sie sinnvoller für Unterrichtsvorbereitungen nutzen könnte.

Mit den Eltern ihrer Schüler habe sie keine Schwierigkeiten. Auch die Eltern mit „schwierigen Kindern“ kämen zum Elternabend oder Elternsprechtag. Manchmal kämen sie auch während der Unterrichtszeit. Zusammen mit ihrer Kollegin macht sie gelegentlich auch Hausbesuche.

Protokolle aus dem Schulalltag von Marion W.

Dienstag, 2. Stunde, Kurs 8 c, Mathematik

Marion wiederholt die Division von Brüchen [...].

Donnerstag, 2. Stunde, Kurs 9 b, Mathematik

Eine Vertretungsstunde ist aufgeteilt worden, d.h. daß während der ersten zehn Minuten noch zusätzlich Schüler aus einem anderen Kurs in den Klassenraum kommen und neue Unruhe mitbringen.

Donnerstag, 3. Stunde, 7 III (13 Schüler), Physik

Gleich zu Beginn erinnert Marion an die bevorstehende Physikklausur und fordert die Schüler auf „im eigenen Interesse“ – mitzuarbeiten. Dann liest sie die Namen einzelner Schüler vor, von denen noch Protokolle (Strafarbeiten) ausstehen („Bis morgen ins Lehrerzimmer.“) – „Wenn wir (!) so weitermachen, schaffen wir gar nichts heute!“ Der Stoff der letzten Stunde wird wiederholt, woran sich insbesondere der Teil der Schüler beteiligt, [302] der vorn sitzt. „Uwe, setz Dich mal woanders hin!“ Uwe setzt sich nicht, ist aber still. Es fällt immer wieder auf, daß Marion bei solchen und ähnlichen Anordnungen nicht weiter auf die Befolgung besteht, wenn sie Widerstand bei den Schülern bemerkt. Sie übersieht es einfach. Durch lauterer Sprechen gelingt es Marion auch, die weiter hinten sitzenden Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Ein Türkenjunge, der auf der hintersten Bank sitzt, wirft von dort ständig Papier nach vorn und singt. Er versteht kein Deutsch. Die beworfenen Mädchen regen sich auf. Indem Marion an die lautesten Schüler Fragen stellt, gelingt es ihr, den Unterricht fortzusetzen. Als sie in den Geräteraum geht, nutzen die Schüler dies für kleine und harmlose Scherze (Kalender von Marion verstecken etc.). Einige Schüler fühlen sich durch den Türkenjungen gestört und melden dies. Marion reagiert nicht darauf. Sie führt in einem Versuch vor, daß der Siedepunkt von Wasser sich je nach Luftdruck verändert. Die Beteiligung der Schüler am Unterricht ist jetzt rege und laut. Zwei Mädchen schlagen sich, der Türkenjunge macht ständig das Licht an und aus und wirft zwischendurch mit Papier. Die Unruhe steigt in der zweiten Hälfte der Stunde erheblich. Auch andere Schüler rangeln und bewerfen sich mit Papier. Einer der Schüler malt heimlich – zur Begeiste-

rung der Mitschüler – hinter dem Rücken von Marion an der Tafel, während sie die Versuchsgeräte abbaut. Marion „reißt der Faden“. Sie brüllt einen der häufigsten Störer laut an. Dieser gibt noch ein paar Widerworte, ist dann aber still – die übrige Klasse auch. Durch wirkungsvollen Wechsel zwischen lauter und leiser Stimme hat Marion die Klasse jetzt einigermaßen im Griff. „Wie kann man das nennen?“ (Die Schüler sollen auf das Wort „Siedepunktschwankungen“ kommen.) Dann werden die Ergebnisse in Form von Merksätzen an die Tafel geschrieben. „Hast Du immer noch nicht mitgeschrieben?“ Marion kontrolliert „aus begründetem Anlaß“, ob die Schüler die Merksätze an der Tafel auch abschreiben. (Das ist alles, was die Schüler in ihr Heft schreiben müssen; Hausaufgaben werden nicht gegeben.) Einige Minuten vor der Pause wird es sehr unruhig. Die Schüler dürfen einpacken. Alles läuft zur Tür und hinaus. In der anschließenden Pause hat Marion keine ruhige Minute: [303] Sie spricht mit einzelnen Schülern, trägt die Nachsitzer ein, kümmert sich um die Gruppenbücher und die Briefe an die Eltern. Anschließend unterrichtet sie in ihrer eigenen Klasse.

Donnerstag, 5. Stunde, 7 I (27 Schüler), Geschichte

Marion wird von der Klasse bestürmt. Sie gibt korrigierte Übungsbögen zurück. Die Schüler sitzen an Gruppentischen. Es ist ziemlich laut. Als Marion laut „Ruhe!“ brüllt, wird es etwas leiser. Unterrichtsgegenstand ist die „Stadt im Mittelalter“. Marion fragt die Ergebnisse der letzten Stunde ab. Die Schüler beteiligen sich einigermaßen; es bleibt aber ziemlich laut. Marion muß ständig eingreifen: „Das wurde festgelegt durch die Zunft, – Petra, hör auf!“ (5) Da die Schüler die Antworten in einen Arbeitsbogen eintragen müssen, sind sie beschäftigt. Am Tisch ganz vorn albern die Schüler mit dem Klassenbuch. Marion zieht einen dieser Schüler an den Haaren hoch – relativ sanft. „Jetzt sind 25 Minuten vergangen, in der Vorbereitung waren 10 Minuten dafür vorgesehen.“ Einer der Schüler muß wegen Störungen nach draußen; ein anderer muß sich vorn hinsetzen. Ein Schüler halblaut: „So doof ist die Alte ja nicht, wie ich dachte.“ Marion: „Ihr kriegt heute eine Hausaufgabe auf.“ Viele der Störungen der Schüler unterläuft Marion durch Lachen; sie nimmt sie nicht ernst. „So, sammeln wir nochmal.“ Die Beteiligung ist gut, aber es ist sehr laut. Jetzt schreibt Marion die Namen einzelner Schüler an die Tafel; wenn sie weiterstören, macht sie dahinter einen Strich (bei dreimaliger Störung müssen die Schüler eine Extra-Hausaufgabe machen). Die Schüler werden daraufhin merklich leiser. „Ich gehe mit Dir zu X.“ (Rektor) – „Ich bin entrüstet (!)“ – „Ihr enttäuscht (!) mich.“ Einige Schüler kichern. Marion [305] bemüht sich offensichtlich, den vorgesehenen Stoff noch durchzuziehen. Die Schüler zeigen sich durchaus interessiert – das Problem ist der Krach. Jetzt ist die bereits angedrohte Hausarbeit fällig. „Ich frage das morgen ab!“ Die Schüler packen. Marion: „Ich bin noch lange nicht fertig!“



Mittwoch, 18.45 – 21.15 Uhr, Elternabend

Marion und Margit haben eine Tagesordnung ausgearbeitet und den Schülern mit nach Hause gegeben. Es ist der zweite Elternabend, seitdem sie in der Schule sind. Gekommen sind Eltern (-teile) von 11 Kindern (sehr viel!); die Gespräche seien sehr viel offener als beim ersten Mal verlaufen. Zur Situation der Hauptschule: Eine ältere Mutter (Sohn ist Rückläufer aus der Realschule): „Meinem Sohn gefällt es ja gar nicht an dieser Schule. Es ist ja auch so laut in der Klasse!“ – Die Diskriminierung der Schule ist ziemlich allen Schülern bewußt. Marion und Margit versuchen, den Eltern klar zu machen, daß die Kinder um keinen Deut dümmer seien als andere, daß einzelne vielleicht höchstens etwas langsamer lernen. Zur Situation der Klasse: Die Eltern bedanken sich zunächst für das Klassen-Faschingsfest vom Montag; die Kinder seien begeistert gewesen. Marion und Margit teilen dann die bevor- [307] stehende Aufteilung der siebten Klassen mit (zu hohe Klassenfrequenzen), deren Gründe allen Eltern einleuchten, nur, ihr Kind solle doch nicht aus der Klasse genommen werden. Dann wird über die Disziplinschwierigkeiten gesprochen. Marion und Margit erklären, daß sie ohne autoritären Stil ein kameradschaftliches Verhältnis zu den Schülern anstreben. Sie wollten weiterhin den Kontakt zu den Eltern verbessern, mehr Hausbesuche machen, um die Kinder besser kennenzulernen. Bisher seien sie erst bei drei Eltern gewesen (Zeitproblem): Martin war an einer anderen Hauptschule aus Disziplingründen sitzengeblieben, hatte schon mehrere Klassen „kaputt gemacht“, wurde an diese Schule abgeschoben, wurde spontan die zentrale Figur in der 7 I (Klassensprecher) und gefährdet zunehmend den Unterricht (riß sich nach dem Hausbesuch zwei Wochen zusammen, wurde deswegen von den anderen Schülern gehänselt); Rolf, der die ersten beiden Monate sehr motiviert am Unterricht teilnahm und urplötzlich zu einem der schwierigsten Kinder wurde; Thomas, dessen Mutter in psychiatrischer Behandlung ist (Trinkerin), dessen Stiefvater ihn miserabel behandelt, der fünf Jahre lang durch die verschiedensten Heime gewandert und daher sehr aggressiv ist.

Weiterhin werden die nächste Klassenfahrt, die neue Klassenbibliothek und die Forderung einiger Eltern nach einem freien Samstag im Monat besprochen (letzteres an die Elternsprecherin weitergeleitet).

Außerdem haben viele Eltern den Eindruck, daß zu wenig Hausaufgaben aufgegeben würden. Überhaupt haben viele Eltern die denkbar schlechteste Meinung von ihren Kindern (was bei den anschließenden Einzelgesprächen erst richtig deutlich wird). Die Disziplinschwierigkeiten, die Pubertäterscheinungen machen sie unsicher und schüchtern. (Tip einer Oma: „Wenn Sie meinen Enkel nur scharf angucken, dann ist er sofort ganz leise!“) [208]

Wochenübersicht Montag

6.40 Aufstehen

7.40 Abfahrt (Fahrzeit 10 – 15 Min.)

7.55 Schule – Gespräch mit Mathe-Kollegen wegen Klausur

8.50 Freistunde: Verwaltungsarbeiten, Gespräche mit Kollegen

10.00 Besorgung und Vorbereitungen für Fasching mit der Klasse in der eigenen Wohnung, anschließend Essen

14.15 Seminar Schulrecht

16.15 Fahrt

16.30 Fasching mit Schülern 20.00 Aufräumen/Zeitung 20.30 Arbeitsbogen Mathe 21.00 Fernsehen etc. 23.30 ins Bett

Dienstag

6.30 Aufstehen

7.30 Abfahrt

7.45 Schule – Abziehen etc.

8.00 Unterricht und eine Pausenaufsicht

8.55 Organisatorische Arbeiten und Gespräche

10.45 Fahrt

11.00 Seminargruppe

14.00 Fahrt

14.30 Gespräch mit uns

17.00 Unterrichtsvorbereitung Mathe 18.15 Zeitungen 18.30 Fahrt

18.45 Fortbildung (priv.)

21.15 Gespräch mit Kollegen über Schulprobleme 22.00 Fahrt

22.15 Film gesehen etc. 0.30 ins Bett [309]

Mittwoch

8.15 Aufstehen

9.30 Unterricht und Aufsicht

12.35 Fahrt

12.50 Essen usw.

14.30 Schlafen

16.30 Unterrichtsvorbereitung (incl. Physik-Test)

18.30 Fahrt

18.45 Elternabend

21.15 Fahrt

21.30 zu Hause (Zeitungen etc.)

22.30 Wohngemeinschaftsbesprechung

0.30 ins Bett

Donnerstag

6.50 Aufstehen

7.50 in der Schule

8.00 Unterricht

13.30 Konferenz

14.00 bis

15.00 Hauptseminar (während der Konferenz)

16.30 Gespräch mit uns

17.30 Fahrt

17.45 Unterrichtsvorbereitung und Essen

19.30 GEW-Gruppe

22.00 Bier trinken

23.30 zu Hause und ins Bett

Freitag

6.45 Aufstehen



- 7.50 in der Schule
8.00 Unterricht und Pausenaufsicht
12.45 Fahrt
13.00 Physikarbeiten korrigiert, Essen, Schreibtisch aufräumen [310]
14.45 Fahrt
15.00 GEW-Gruppe (incl. Fahrt)
17.30 Kollegin im Krankenhaus besucht
19.00 zu Hause, Wäsche etc.
19.30 Mathearbeiten korrigiert (für 21 Schüler)
22.30 Zeitunglesen etc.
23.30 ins Bett
- Samstag*
- 6.45 Aufstehen
7.50 Schule
8.00 Unterricht
9.50 Klausur nachschreiben lassen
11.30 Einkaufen, Hausarbeit, Essen
13.30 Mathearbeiten und Physik korrigieren
15.00 Zeitunglesen
16.00 Schlafen
19.00 Privatleben
24.00 ins Bett
- Sonntag*
- 9.30 Aufstehen, Essen, Hausarbeit
11.30 Korrigieren
12.30 Päd. Zeitschriften lesen
13.30 Wohngemeinschaftstermin
17.30 Unterrichtsvorbereitungen
19.00 Päd. Literatur
21.00 Privatleben
23.30 ins Bett

Gespräch mit Marion W. ein Jahr später

Wir sprachen mit Marion einen Tag nach ihrer zweiten Staatsprüfung. Sie ist inzwischen umgezogen und wohnt nicht mehr mit ihrer Kollegin Margit K. zusammen. Sie sagt, daß sie die Arbeit [311] in der Schule die letzten Monate vor der Prüfung hat „ziemlich schleifen lassen“. Einmal natürlich wegen der Prüfungsvorbereitungen, zum anderen aber auch wegen intensiver Gewerkschaftsarbeit sowie aufgrund von privaten Problemen. Marion hat inzwischen die Perspektive, einen anderen Beruf (Heimleiterin) zu ergreifen, aufgegeben. Sie hat einige Mühe, sich daran zu erinnern, daß sie dies vor einem Jahr vorgehabt hatte. Ebenfalls aufgegeben hat sie die Hoffnung, daß sich nach der Zweiten Prüfung „alles ändern“ wird. Der Prüfungsdruck sei zwar weg, dafür müsse sie jetzt aber acht Wochenstunden mehr unterrichten. Außerdem sei ihr bewußt geworden, daß ihre Verhaltensweisen bereits „sehr festgefahren“ sind. Ihr sei zum Beispiel vor einigen Wochen, als sie sich wegen der Prüfungsvorbereitungen ihre schriftliche Arbeit für die erste Staatsprüfung ansah, aufgefallen, daß sie heute die Probleme in der Schule „viel oberflächlicher“ sieht. Sie sehe diese „überhaupt nicht mehr im Zusammenhang mit den

gesellschaftlichen Verhältnissen.“ Die „tausend kleinen Probleme“, die man ständig habe, verhinderten weitgehend das Nachdenken über „Grundprobleme“. Auf der anderen Seite sei ihr klargeworden, daß die Probleme der Schüler sie „längst nicht mehr so berühren wie früher“. Dies sei ihr z. B. an einem „ausgeflippten“ Schüler aufgefallen, der oft [312] dem Unterricht fernbleibt, und wo abzusehen sei, „daß er früher oder später im Gefängnis oder Zuchthaus landet.“ In ihrer Anfangsphase hätte sie alles in Bewegung gesetzt, um diesen Schüler zu „retten“. Jetzt reagiere sie nur noch „mit einem Schulterzucken“.

Im Rückblick auf den Verlauf der zweiten Ausbildungsphase meint Marion, daß der „Praxisschock“ für sie „nicht im üblichen Umfang“ eingetreten sei. Das führt sie zurück auf ihre intensive Beschäftigung mit Referendariatsproblemen während der Studienzeit (im Rahmen eines längerfristigen Projekts). Das Ergebnis war, daß die Schule sie „eher positiv überrascht“ hat, die Realität war dann „doch nicht so schlimm“, wie sie sich das vorgestellt hatte. Auch hatte sie durch dieses Projekt von vornherein eine klare Perspektive, sich nicht „von der Arbeitsbelastung kaputt machen zu lassen“, sondern von Anbeginn „alles etwas zu relativieren“, indem sie einen bewußten Schwerpunkt setzte: die Arbeit in der GEW. Denn ihr sei klargewesen, daß „im Unterricht nicht viel zu machen ist.“ Aber tatsächlich sei sie dann „stärker in die schulischen Probleme eingestiegen, als sie vorhatte (mehr Unterrichtsvorbereitungen, mehr Elternarbeit etc.)“.

Marion sagt, daß sie jetzt „die Schüler besser in der Hand“ habe. So sei sie z. B. in der Lage, die Schüler auch dann zu motivieren, wenn sie „schlaff“ seien. Außerdem habe sie auch gelernt, daß man „anfangs autoritärer auftreten muß“, sonst bekomme man die Klasse nicht in den Griff. Dies sei allgemeine Erkenntnis des Kollegiums und würde den „Neuen“ gleich am ersten Schultag mitgeteilt.

An ihrer Unterrichtssituation hat sich nicht viel geändert. Sie unterrichtet immer noch dieselben Fächer. In der eigenen Klasse gibt sie nur vier Stunden (Geschichte/Sozialkunde). Dennoch, sagt sie, habe sie zu dieser Klasse einen guten Kontakt, weil sie schon eineinhalb Jahre Klassenlehrerin sei, und die einzelnen Schüler sehr gut kenne (Elternbesuche, Klassenfeste, etc.). [313] Marion ist an der inzwischen an dieser Schule existierenden Eltern-/Lehrergruppe nicht beteiligt. Durch ihre Gewerkschaftsarbeit habe sie genug zu tun. Allerdings ist sie der Meinung, daß die GEW-Schulgruppe „nicht so toll“ laufe. Dies führt sie zurück auf inhaltliche Differenzen, Zeitprobleme u.ä. Die Schulgruppe sollte nach ihrer Meinung die verschiedenen Aktivitäten der Lehrer (Eltern-/Lehrer-Gruppe, GEW-Gremien etc.) koordinieren. Die Beteiligung sei allgemein allerdings recht „lustlos“.



Zeitverteilung von Marion W.

Fahrtzeiten	4 Stunden 15 Minuten
Unterricht	15 Stunden 30 Minuten
Unterrichtsvorbereitung/ - nachbereitung	13 Stunden
Seminare incl. Vorbereitung	5 Stunden 30 Minuten
Pausenaufsicht, Organisatorisches etc.	6 Stunden 40 Minuten
Schüler-/Elternarbeit etc.	10 Stunden 15 Minuten
Fortbildung, Schulgruppe	
Protokoll, GEW etc.	17 Stunden
Haushalt	10 Stunden
Freizeit (incl. Essen, Körperpflege, Zeitung lesen etc.)	27 Stunden
Schlaf (incl. Nachmittagschlaf	57 Stunden 15 Minuten

Mit 17 Stunden Arbeit, die nicht direkt mit Unterricht und Seminartätigkeit verbunden sind, liegt Marion in der Kategorie „Fortbildung, Schulgruppe, Protokoll, GEW etc.“ deutlich an der Spitze. Dennoch vernachlässigt sie ihre Unterrichtsverpflichtungen nicht. Ohne Zwischenzeiten arbeitet sie ca. 55 Stunden in dieser Woche für Schule und Seminarbildung. Das geht natürlich zu Lasten der Freizeit. Hier liegt Marion mit 27 Stunden, in denen die Zwischenzeiten enthalten sind, [314] an der unteren Grenze.

Nimmt man die Arbeitszeiten, die direkt (55 Stunden) und indirekt mit der Schule (17 Stunden) zusammenhängen, so kommt Marion in dieser Woche auf eine Gesamtarbeitszeit von 72 Stunden. Bei dieser Belastung ist es erstaunlich, mit welcher Ausgeglichenheit und Energie Marion ihre Arbeit verrichtet. Marion ist sich über Ursachen und Funktion ihrer Schwierigkeiten in der zweiten Ausbildungsphase verhältnismäßig genau im klaren. Sie weiß, daß ihre Unterrichtsprobleme nicht individuell bedingt sind, und sie jagt keinen unerfüllbaren Ansprüchen nach. Dies kann zurückgeführt werden erstens auf ihre praxisbezogene und realistische Ausbildung in der ersten Phase und zweitens auf ihre gewerkschaftliche Tätigkeit. Dieses Bewußtsein hat den Anpassungsprozeß, dem mehr oder weniger alle Lehrer unterliegen, auch bei ihr nicht verhindert. Aber immerhin hat es dazu beigetragen, ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und sich durch die Unterrichtsprobleme „nicht fertigmachen“ zu lassen. Dadurch war es ihr möglich, in dem von ihr bewußt gewählten Arbeitsschwerpunkt, der Gewerkschaftsarbeit, in bemerkenswertem Ausmaß tätig zu sein. Dies zusätzlich zu der Belastung durch ihren beruflichen Arbeits- und Ausbildungsprozeß.

Sie hat ihre kritischen Ansprüche nicht aufgegeben; nur versucht sie, sie nicht im Unterricht, sondern in der außerunterrichtlichen (nicht außerschulischen) Gewerkschaftsarbeit umzusetzen. Die Verlagerung ihres Engagements auf diese Ebene liegt auch deswegen nahe, weil sie aufgrund ihrer Unterrichtsfächer faktisch nur Fachlehrerfunktionen erfüllt und von

daher die Möglichkeit, ihr Engagement in Unterricht umzusetzen, beschränkt ist. Ebenso ist die Gefahr, von den Problemen der Schüler vereinnahmt zu werden für Fachlehrer geringer als für Klassenlehrer. Gerade die Gewerkschaftsarbeit hat andererseits eine wichtige entlastende Funktion für Marion. Einerseits relativieren sich die Probleme der Unterrichtsarbeit durch die gewerkschaftliche Tätigkeit und umgekehrt. Andererseits hilft ihr letztere, die Unterrichtsprobleme besser zu strukturieren, zu erkennen, daß es [315] sich um allgemeine Probleme handelt, und Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Die Schwierigkeiten, die Marion im Unterricht hat (vor allem das Disziplinproblem), sind normal. Sie entsprechen den Fähigkeiten und der Routine, über die ein Lehrer nach sechs Monaten Schuldienst normalerweise verfügt. Durch Zusammenarbeit mit Kollegen, insbesondere durch kooperative Unterrichtsvorbereitungen, versucht sie vor allem einen inhaltlich guten Unterricht zu machen.

Wir danken Arno Bammé für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet. Das Original ist erschienen in: Holling, Eggert; Bammé, Arno. 1976. Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Frankfurt: päd.extra-Buchverlag, S. 293-316. <https://campus.uni-klu.ac.at/org/visitenkarte?target=frame&personalnr=28>

5. Bernd Janssen: Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre.

Achte Sitzung – Thema: Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf

Planung der 8. Sitzung

Vorüberlegungen

Nach meinen Erfahrungen bauen Lehrerstudenden/Lehrerstudentinnen in dem Theorieghetto Universität sehr häufig unkritische, naiv idealisierte Berufsbilder auf, geprägt von Momenten wie Liebe zum Kind, Lehrer/in als Partner/in der Schüler, Klasse als Gemeinschaft, Freude am Lernen usw. Verdrängt wird in solchen Wunschvorstellungen über den Lehrerberuf – und in diesem Verdrängungsprozeß trifft sich die narzißtische Phantasie vieler Studenten/Studentinnen mit der vieler Pädagogikdozenten – die Schattenseite des Lehrerberufs, bestimmt durch Momente wie staatliche Schulpflicht, Leistungskonkurrenz, Selektionsmechanismen (Noten, Gutachten, Zeugnisse), Autoritätskonflikte und Disziplinierungszwang. Je krasser dieser Verdrängungsprozeß erfolgt, desto krasser der Praxischock im folgenden Referendariat.

Die an einem Vortrag von Adorno orientierte Textmontage zu dem Thema „Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf“ ist der Versuch, positiv verklärte und zugleich narzißtisch besetzte [110] Vorstellungen über den Lehrerberuf in Zweifel zu ziehen – im Interesse einer realistischen Berufsbetrachtung. Soweit die Teilnehmer solche Vorstellungen bewußt oder unbewußt vertreten – was nach meinen Erfahrungen bei fast allen Lehrerstudenden/Lehrerstudentinnen mehr oder weniger der Fall ist –, geraten sie mit der Lektüre dieser Textmontage in einen von mir gewollten inneren Zwiespalt. Wer die mit der Lektüre verbundene Verunsicherung nicht aushält, wird sich dem Diskussionsabend über dieses Thema entziehen. Ich halte solch eine abwehrende Haltung für legitim, da die Entscheidung für den Lehrerberuf in Anbetracht der bekannten Massenarbeitslosigkeit in diesem Berufsfeld ohnehin mit erheblichen Verunsicherungen belastet ist. Von daher ist es auch kein Zufall, daß ich diese an Adorno orientierte Textmontage auf einer freiwilligen Abendveranstaltung zur Diskussion stelle. Soweit die Seminarteilnehmer/innen zu diesem Diskussionsabend erscheinen, besteht dann die Möglichkeit einer intensiven Erörterung, an der sich alle hinreichend beteiligen können. Infolge meiner Vorerfahrungen aus dem vorangegangenen Semester weiß ich, daß die Teilnehmer/innen z.T. mit dem Impuls erscheinen, die Aussagen von Adorno aggressiv zurückzuweisen. So gingen die einleitenden Statements der Studenten/Studentinnen in folgende Richtungen: Adornos Aussagen seien veraltet, sie seien unverständlich, sie seien unsinnig. Ich gebe solchen Ressentiments am Anfang hinreichend Raum, da sie authentische Einstellungen widerspiegeln, deren Kenntnis geboten ist, um sie in

dem folgenden Prozeß der Textbearbeitung immer wieder kritisch in der Absicht einzubeziehen, den Aussagen Adornos mit mehr Offenheit zu begegnen. Ich kann solchen Ressentiments mit der notwendigen Geduld begegnen, da ich sie infolge meiner Vorüberlegungen als Verteidigungsreflex eines bedrohten narzißtischen Berufs- und Selbstbildes auffasse. Zugleich aber beziehe ich mich authentisch in den Prozeß der Textbearbeitung ein, d.h., ich ergreife engagiert Partei für die Überlegungen Adornos und versuche immer wieder, die von ihm thematisierten wesentlich unbewußten Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf zu beziehen auf die objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs – im Interesse einer realistischen [111] Berufsbetrachtung. Im einzelnen will ich also z.B. verdeutlichen:

- daß die Liebe zu Kindern ein legitimes Motiv ist, aber zum Lehrertag auch die Verpflichtung gehört zu disziplinieren;
- daß der/die Lehrer/in in vielen Lernsituationen Partner/in des Kindes sein kann, aber zugleich auch im Namen staatlicher Machtzuweisung Herrschaft über Schüler ausübt;
- daß die Schulklasse einerseits eine Gemeinschaft werden kann, andererseits durch Konkurrenz und Auslese bestimmt bleibt;
- daß Freude am Lernen z.T. der Fall ist, aber das Lernen zum anderen Teil nur aufgrund äußerer Zwänge oder taktischer Überlegungen erfolgt;
- daß die pädagogische Arbeit mit Kindern sehr befriedigend sein kann, aber auch Gefahren der Infantilisierung in sich birgt.

Kurzum: ich will vermitteln, daß der/die Lehrer/in mit Sympathie und Abneigung, mit Zustimmung und Ablehnung, mit Liebe und Haß seiner/ihrer Schüler rechnen und leben muß, folglich auch der Lehrerberuf einer bleibt, dem in der Gesellschaft insgesamt mit Ambivalenzen, daß heißt auch mit Abneigungen und Vorurteilen begegnet wird.

Planung der 8.Sitzung

1.Phase: Voreinstellungen der Teilnehmer/innen zum Text

Zunächst bitte ich alle Teilnehmer/innen um eine kurze Stellungnahme. Soweit sich der günstige Fall ergibt, daß nicht nur ablehnende, sondern auch einige zustimmende Statements erfolgen, versuche ich ein erstes spontanes Streitgespräch zwischen den Teilnehmern/Teilnehmerinnen anzuregen, ohne selber Stellung zu beziehen.

2. Phase: systematische Textbearbeitung in der Absicht der Selbstreflexion

Die Zitate von Adorno werden Abschnitt für Abschnitt besprochen, wobei ich sehr viel Wert darauf lege, daß Adornos Aussagen ganz präzise geklärt werden. Wenn der Gehalt des jeweiligen Abschnittes erarbeitet ist, gebe ich Raum für eine Pro- und Contra-Diskussion, in der ich die Sichtweise Adornos verteidige. Die



Abschnitte 1 („Zur Definition“) und 2 („Verweis auf die Sprache“) haben nur eine vorbereitende Funktion, im Mittelpunkt sollen die Abschnitte 3 – 7 stehen, insbesondere die Abschnitte „die unbewußte Imago des Kerkermeisters“ und „Agent der Entfremdung“. Die zuletzt genannten Abschnitte bieten viele Möglichkeiten, auf die eingangs dargelegte objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs einzugehen, die als eine wesentliche Ursache für die in der Gesellschaft auffindbaren Dimensionen der Abneigung gegen diesen Beruf anzusehen ist. Vermutlich werden die Teilnehmer versuchen, sich z.B. der Aussage des 5. Abschnitts mit dem Hinweis zu entziehen, daß der Lehrer heute nicht mehr der Prügler ist, der er z.B. im 18. Jahrhundert in Preußen war. An dieser Stelle ist es dann entscheidend, das Bild des Kerkermeisters mit Impulsen und Hinweisen zu aktualisieren:

- was geschieht, wenn schulpflichtige Kinder nicht zur Schule erscheinen?
- welche Verbote sind für heutige Schulordnungen typisch?
- über welche Mittel verfügen die Lehrer/innen, um Schüler zu disziplinieren?
- inwieweit ist auch der heutige Schüler ein verwaltetes Objekt, ohnmächtig der Institution Schule ausgeliefert?
- inwieweit ist folglich das Bild des Kerkermeisters überholt und aktuell zugleich?

In dem Maße, in dem die Schattenseite des Lehrerberufs sichtbar wird, führt die Texterörterung in eine Kollision mit den idealisierten und narzißtisch besetzten Bildern, die Lehrerstudenten/Lehrerstudentinnen in der Regel von ihrem zukünftigen Beruf entworfen haben. Damit besteht die Chance, daß der Prozeß der Textbearbeitung umschlägt in einen der Verunsicherung, der Möglichkeiten für eine realistische Identitätsfindung eröffnet und Raum gibt für eine Auseinandersetzung mit den bewußten oder unbewußten Motiven, die zu dieser Berufswahl geführt haben. Leitfragen für diese Phase der kritischen Selbstreflexion:

- werde ich damit zurechtkommen, daß mir als Lehrer/ in auch Abneigung, Ablehnung und Vorurteile entgegenprallen? [113]
- bin ich gewillt und in der Lage, mich mit den Zwängen der Institution Schule zu identifizieren, Macht auszuüben, Schüler/innen zu disziplinieren usw.?
- bietet der Lehrerberuf hinreichende Chancen, jenen Motiven nachzugehen, die meine Berufswahl bestimmt haben?

3. Phase: Informationen zu Adorno und zur Kritischen Theorie

Abschließend gebe ich Informationen zu Adorno – seinem Leben und seinem Lebenswerk – sowie einen kritischen und systematischen Überblick über die Kritische Theorie, ihre Leistung für die Sozial- und Erziehungswissenschaften und ihre politische Bedeutung – hierbei nehme ich auch Bezug auf die Studentenbe-

wegung und meine eigene berufliche Entwicklung, die wesentlich durch Adorno geprägt wurde. Ich vermittele diese Informationen bewußt erst am Ende dieses Diskussionsabends – in den ich mit der Bereitschaft gehe, auch mehrere Stunden zu diskutieren -, um die Motivation der Teilnehmer/innen, sich mit den Aussagen Adornos offen und kritisch zu befassen, nicht zu blockieren.

Anlagen:

Anlage 1

T E X T M O N T A G E zu dem Thema

„Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf“. Textgrundlage ist der Vortrag „Tabus über dem Lehrerberuf“, den der Soziologe Theodor W. Adorno 1965 gehalten hat (Quelle: Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1965 – 1969, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M. 1970)

1. – Zur Definition

... bezeichnend für den gesamten Komplex, mit dem ich mich beschäftigen möchte: die subjektiven Motivationen der Abneigung gegen den Lehrerberuf, und zwar wesentlich die unbewußten. Das [114] meine ich mit Tabus: unbewußte oder vorbewußte Vorstellungen der für diesen Beruf in Betracht Kommenden, aber auch der anderen, vor allem der Kinder selber, die etwas wie ein psychisches Verbot über diesen Beruf verhängen, das ihn Schwierigkeiten aussetzt, über die man sich selten recht klar wird. (S. 74)

2. – Verweis auf die Alltagssprache

Oder: nicht nur im Deutschen sondern auch in anderen Sprachen finden sich eine Reihe von herabsetzenden Ausdrücken für den Lehrerberuf; im Deutschen der bekannteste wohl Pauker; vulgärer, und ebenfalls aus der Sphäre des Schlagzeugs stammend, Steißtrommler; englisch: schoolmarm für altjüngferliche, verdorrte, unfrohe und eingetrocknete Lehrerinnen. (S. 74)

Lehrer fielen durch

HAMBURG, 25. September (AP). Die heutigen Lehrer werden offenbar von ihren Schülern ebenso vernichtend beurteilt wie ihre Vorgänger. Die Zeitschrift „Eltern“, die jetzt die Antworten auf die Frage „Was ist typisch Lehrer?“ veröffentlichte, bekam kaum Positives zu lesen.

Der 13 Jahre alte Georg meinte: „Lehrer sind komische Typen. Ich glaube, sie sind nur deshalb Lehrer geworden, weil sie sich unter Erwachsenen nicht durchsetzen können.“ Die 14jährige Tanja hat vor allem an der Sprache der Lehrer etwas auszusetzen. „Sie sprechen so dramatisch, als wären sie im Theater.“ Die 13 Jahre alte Maria urteilte: „Immer kommt irgendetwas Unangenehmes aus ihnen heraus: Hausaufgaben, Schulnoten, Zeugnisse und Standpauken.“

Mit den Spitznamen der Lehrer beschäftigte sich die 14jährige Katrin. „Ty- [115] pisch an Lehrern sind



ihre Spitznamen, sie heißen Kommahengst, Vokabelblase, Zeus, Piepmatz, Notensack und so weiter.“

(Frankfurter Rundschau v. 25.9.87)

3. – *historische Verweise*

... ist der Lehrer ein Erbe des Scriba, des Schreibers. Seine Geringschätzung hat, wie ich andeutete, feudale Wurzeln und ist aus dem Mittelalter und der frühen Renaissance zu belegen; so etwa im Nibelungenlied Hagens Verachtung für den Kaplan als den Schwächling, der dann gerade der ist, der mit dem Leben davonkommt. Ritter, die so gelehrt sind, daß sie in den Büchern lesen, sind die Ausnahme; sonst hätte nicht Hartmann von der Aue jener Fähigkeit eigens sich gerühmt. Hineinspielen mögen antike Erinnerungen an den Lehrer als Sklaven ...

Man könnte die Geringschätzung der Lehrer, jedenfalls in Deutschland, vielleicht auch in den angelsächsischen Ländern, sicherlich in England, charakterisieren als das Ressentiment des Kriegsmanns, das dann durch einen endlosen Identifikationsmechanismus in der Bevölkerung sich durchsetzt. Kinder haben ja insgesamt eine starke Neigung, sich zu identifizieren mit Soldatischem, wie man heute so schön sagt; ich erinnere daran, wie gerne sie als Cowboys sich kostümieren, welche Freude es ihnen bereitet, mit Schießprügeln herumzulaufen. (S. 76 – 77)

4. – *der Lehrberuf im Vergleich mit anderen geistigen Berufen*

Juristen und Ärzte, ebenfalls geistige Berufe, unterstehen nicht jenem Tabu. Es sind aber heute freie Berufe. Sie unterliegen dem Konkurrenzmechanismus; zwar mit materiell besseren Chancen, dafür aber nicht in eine Beamtenhierarchie vermauert und gesichert, und solcher Unbeengtheit wegen höher eingeschätzt. Es deutet sich da ein sozialer Gegensatz an, der möglicherweise viel weiter reicht; ein Bruch in der bürgerlichen Schicht selber, wenigstens im Kleinbürgertum, zwischen den Freien, die mehr verdienen, deren Einkommen aber nicht garantiert ist, und die eines gewissen *Airs* von Kühnheit, von Ritterlichkeit sich [116] erfreuen mögen, und andererseits den pensionsberechtigten Festangestellten und Beamten, die man zwar wegen ihrer *Sekurität* beneidet, jedoch als Amts- und Bürohengste, mit festen Arbeitszeiten und Leben nach der Ochsentour, über die Achsel ansieht. Dagegen wiederum ist an Richter und Verwaltungsbeamte einige reale Macht delegiert, während man die der Lehrer als eine über solche, die nicht als voll gleichberechtigte Rechtssubjekte gelten, nämlich Kinder, im öffentlichen Bewußtsein wahrscheinlich nicht ernst nimmt. Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche

armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren. (S. 77 – 78)

5. – *die unbewußte Imago des Kerkermeisters*

Hinter der negativen imago des Lehrers steht die des Prüglers, ein Wort übrigens, das ebenfalls bei Kafka, im „Prozeß“, vorkommt. Ich halte diesen Komplex auch nach dem Verbot körperlicher Züchtigung für maßgebend mit Rücksicht auf die Tabus über dem Lehrberuf. Den Lehrer präsentiert diese imago als den physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt. In jener Funktion, die ihm noch zugeschrieben wird, nachdem sie offiziell abgeschafft ist, während sie freilich in manchen Landesteilen als Ewigkeitswert und echte Bindung sich erhält, vergeht sich der Lehrer gegen einen alten, unbewußt sich forterbenden, sicherlich von bürgerlichen Kindern bewahrten Ehrenkodex. Er ist sozusagen nicht fair, kein guter Sport...

Zur Unfairness zwingt den Lehrer aber nicht nur bis zu einem gewissen Grad sein Beruf ... Sondern er wird dazu, und das halte ich für wesentlicher, von der Gesellschaft gezwungen. Wie sie nach wie vor im Grunde auf physischer Gewalt beruht: ihre Ordnungen, wenn es hart auf hart geht, nur durch physische Gewalt durchzusetzen vermag, sei diese Möglichkeit im vorgeblich normalen Leben noch so entfernt, so kann sie die Leistung der sogenannten zivilisatorischen Integration, welche die Erzie-[117]hung nach allgemeiner Doktrin besorgen soll, bis heute und unter den herrschenden Verhältnissen nur mit dem Potential physischer Gewalt vollbringen. Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen. Das negativ besetzte Urbild – und ich spreche von einer imagerie, von unbewußt wirksamen Vorstellungen, nicht oder nur rudimentär von einer Realität -: das Urbild jener imagerie ist der Kerkermeister, mehr noch vielleicht der Unteroffizier. Ich weiß nicht, wie weit es den Tatsachen entspricht, daß im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert ausgediente Soldaten als Volksschullehrer bestellt wurden. Jedenfalls ist diese Populärvorstellung für die imago des Lehrers ungemain charakteristisch. Soldatisch klingt jenes Wort Steißtrommler ... (S. 80 – 81)

Ein „Musterpädagoge“ (18. Jahrh.).

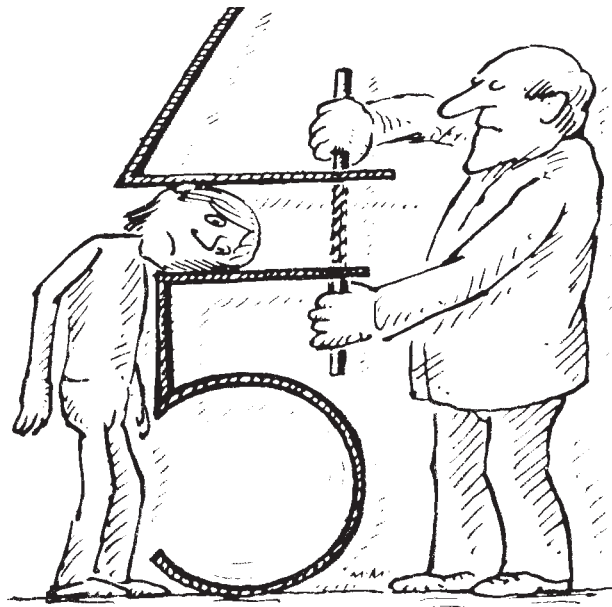
Aus Basedows Pädagog. Unterhaltungen. Abgedruckt in: H. Scheube, Aus den Tagen unserer Großväter. Berlin 1873.

Während der 51 Jahre u. 7 Monate seiner Amtsführung hat derselbe nach mäßiger Berechnung ausgeteilt: 911527 Stockschläge, 124010 Rutenhiebe, 20989 Klapsse und Pfötchen mit dem Lineal, 136715 Handschmisse. 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777 Mal hat er Knaben auf Erbsen knien lassen und 613 auf ein dreieckig Holz, 5001 mußten Esel tragen und 1707 die Rute hoch

halten, einiger nicht so gewöhnlicher Strafen, die er zuweilen im Falle der Not aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen. Unter den Rutenhieben sind 76000 für bibl. Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, davon ihm sein Vaterland ungefähr zwei Drittel geliefert hatte, ein Drittel aber von eigener Erfindung war. [118]

6. – Agent der Entfremdung

Dazu kommt ein soziales Moment, das fast unaufheb- bare Spannungen bedingt. Das Kind wird, oft übrigens bereits im Kindergarten, aus der primary community, aus unmittelbaren, hegenden, warmen Verhältnissen herausgerissen und erfährt an der Schule jäh, schock- haft zum ersten Mal Entfremdung; die Schule ist für die Entwicklung des Einzelmenschen fast der Proto- typ gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt. Die altbürgerliche Sitte, daß der Lehrer am ersten Tag sei- ne Zöglinge mit Brezeln beschenkt, verrät die Ahnung davon: sie sollte den Schock mildern. Agent dieser Entfremdung ist die Lehrerautorität und die negative Besetzung der imago des Lehrers die Antwort darauf. Die Zivilisation, die er ihnen antut, die Versagungen, die er ihnen zumutet, mobilisieren in den Kindern au- tomatisch die imagines des Lehrers, die im Lauf der Geschichte sich angehäuft haben ... (S. 86)



7. – Verweise auf Infantilität

In den Romanen und Stücken aus der Zeit um 1900, welche die Schule kritisieren, erscheinen die Lehrer vielfach als erotisch besonders repressiv, so bei We- dekind; als verkrüppelt gerade auch als Geschlechts- wesen. Dies Bild des quasi Kastrierten, wenigstens erotisch Neutralisierten, nicht frei Entwickelten; das von Menschen, die in der erotischen Konkurrenz nicht zählen, deckt sich mit der wirklichen oder vermeint- lichen Infantilität des Lehrers. Ich möchte hinweisen auf den sehr bedeutenden Roman „Professor Unrat“ von Heinrich Mann, den die meisten wahrscheinlich

nur durch seine Verkitschung in dem Film „Der blaue Engel“ kennen. Der Schultyrann, dessen Sturz den In- halt des Romans bildet, ist in dem Roman nicht, wie in dem Film, mit dem ominösen goldenen Humor ver- klärt. Er verhält sich tatsächlich der Dirne, der von ihm so genannten Künstlerin Fröhlich gegenüber genauso wie seine Gymnasiasten. Er gleicht ihnen, wie Hein- rich Mann an einer Stelle ausdrücklich sagt, seinem ganzen seelischen Horizont und seiner Reaktionsform nach: ist eigentlich selber ein Kind. Die Mißachtung des Lehrers hätte demnach auch den Aspekt, daß man ihn, weil er in eine Kinderwelt eingespannt ist, die ent- weder ohnehin die seine ist oder der er sich anpaßt, nicht ganz als Erwachsenen betrachtet, während er ein Erwachsener ist und seine Ansprüche aus seinem Erwachsensein ableitet. (S. 82 – 83)

Zur Praxis der 8. Sitzung (Dauer: 150 Minuten)

Der Diskussionsabend fand in meiner Wohnung statt. Fünf oder sechs Studenten/Studentinnen hatten ihr Erscheinen angekündigt, es erschienen: Katja, Ute und Christiane. Anja entschuldigte sich telefonisch – sie sei erkrankt. (Im vorangegangenen Semester erschie- nen zu dieser freiwilligen Abendveranstaltung fünf Studentinnen.)

Sicherlich war ich einen Moment lang enttäuscht, daß nicht fünf oder sechs, sondern nur drei Studen- tinnen auf dieses Angebot gingen. Andererseits folgte dann ein derart intensives Fachgespräch – über 2 1/2 Stunden und ohne jede Ermüdungserscheinung –, [120] daß dieser Abend von mir und vermutlich auch von allen Teilnehmerinnen als ein besonders gelunge- nes Bildungserlebnis „verbucht“ wurde, das qualitativ weitaus mehr bot als die normalen Seminarsitzungen an der Universität. Im nachhinein erschien mir diese Abenddiskussion als ein Vorschein auf das, was der Utopie nach Bildung sein kann: ein gemeinsames Ver- senken in die Sache, mit Herz und Intellekt dabei sein, streiten mit Leidenschaft, aber in Freundschaft – und darüber die Zeit vergessen.

Ich muß jedoch dafür um Verständnis bitten, daß ich mich überfordert sehe, diesen engagierten und lange dauernden Diskussionsprozeß, an dem sich alle durchgehend und intensiv beteiligten, inhaltlich präzise nachzuzeichnen. Mit Sicherheit kann ich je- doch sagen, daß dieses Fachgespräch detailliert der Planung folgte, von mir systematisch gelenkt wurde, die Teilnehmerinnen hinreichend Raum hatten, sich einzubringen, und wir am Ende mit dem befriedigen- den Gefühl auseinandergingen, intensiv gearbeitet zu haben und uns zugleich menschlich nähergekommen zu sein.

In der ersten Phase äußerten sich zunächst alle sehr negativ über diesen Text. Ich notierte die folgenden Äußerungen:

– „Ich finde ihn sehr brutal, sehr negativ.“

- „Ich hin sehr erstaunt und distanziert.“
- „Alles nur aus einer Richtung gesehen, alles zu negativ.“

Ich kommentierte diese Einschätzungen nicht.

In der zweiten Phase relativierte sich die Abwehr und die Kritik gegenüber diesem Text zusehends. Wir gingen die Textmontage abschnittsweise durch, sehr langsam und sorgfältig. Viele Sätze Adornos wurden detailliert interpretiert und ausführlich reflektiert. Allmählich erschloß sich den TeilnehmerInnen die Präzision der Sprache Adornos und der inhaltliche Reichtum seiner Ausführungen. Die erwartete Einschätzung der StudentInnen, daß insbesondere der Vergleich des Lehrers mit dem Kerkermeister veraltet sei, konnte ich mit den vorbereiteten Impulsen und [121] Fragen hinreichend korrigieren. Die Auseinandersetzung mit dem 5. Abschnitt führte damit dazu, daß die objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs sichtbar wurde. Der Prozeß der Textreflexion schlug um in einen der kritischen Selbstreflexion, der von mir mit Hilfe der vorbereiteten Leitfragen gesteuert wurde. Die TeilnehmerInnen fanden viel Raum und in der entspannten und intimen Atmosphäre, die ein Wohnzimmer ausstrahlt, auch den Mut, sich, d.h. ihre Erfahrungen, Wünsche und Ängste in bezug auf den gewählten Beruf hinreichend einzubringen. Das Gespräch verdichtete sich, es wurde mit zunehmender persönlicher – auch emotionaler – Betroffenheit weitergeführt.

Nach zwei Stunden und zwanzig Minuten der Textbearbeitung und Selbstreflexion gab ich noch das vorbereitete Statement zu Adorno und zur Kritischen Theorie ein. Ich schließe nicht aus, daß die TeilnehmerInnen diesen Kurzvortrag nur noch teilweise aufnehmen konnten. Aber ich wollte darauf nicht verzichten, weil ich inzwischen registriert hatte, daß die StudentInnen keinerlei Informationen zu Adorno bzw. der Kritischen Theorie besaßen. Am Ende dieses Diskussionsabends bat ich noch um eine Rückmeldung. Alle bestätigten, daß sich die Sicht des Textes wesentlich geändert und es sich gelohnt habe, ihn zu diskutieren.

Wir danken dem Autor für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist erschienen in: Janssen, Bernd. 1989. Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover. <http://bernd.janssen.phil.uni-hannover.de/>

6. Wunderlich, Otto (Pseudonym): Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Entfesselte Wissenschaft – fröhliche Wissenschaft

Zum Verhältnis von Wissenschaftsbetrieb und Wissenschaft

Geleitwort

Friedrich O. Merckwürden

I. *Veranstaltungsbericht*

Deutsamkeit oder Jedermanns-Wissenschaft – Ein Dilemma des Wissenschaftsbetriebs?

Symposium im Institut für Wissenschaftsbetriebslehre an der Universität zu Köln

Siegfried Blauaug .

II. *Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre*

Kontrastive Selbstdarstellung

Kompetitive Profilierung im Wissenschaftsbetrieb

Max Umtrieb, Rüdiger Wieselhuber, Fritz Flinck

Wunderlichs Sisyphus

Zum gegenwärtigen Stand der Sitzungslehre

Theodor O. Salbaderer

Das Rad neu erfinden

Zur wissenschaftsbetrieblichen Funktion der nachvollziehenden Erfindung

Salome Halb-Unschuld

Die Zukunft für die Gegenwart nutzen

Zur gesellschaftlichen Funktion des Prognosewesens

Erwin Fadenschein

Das Große Mysterium

Zur Rationalität von Berufungsverfahren

Oliver E. Kreuch

III. *Berichte aus dem Wissenschaftsbetrieb*

Das Podium, das die Welt bedeutet

Neue Entwicklungen im Kongreßbetrieb

Phoebe Gschäftler

Die Köpfe des Modigliani

Authentizität durch Expertise

Massimo Dilletantini

Der Aufwand heiligt die Mittel

Einige Vorschläge zur Sanierung des Projektgewerbes

Hasso von dem Kalck

Von der Irritation zur Selbstbestätigung

Auswirkungen des Professorenrankings

Michael Meier

Von der Fiktion zum Schein

Zum Stand der Universitätsreform

Heinz-Hermann Harmlos

IV. *Festreden*

Wissenschaft als Zitat

Festrede zur Eröffnung des Instituts für Zitierbetriebswirtschaft (IZB) an der Universität Bielefeld am

16. März 1989

Gregor Ableiter

Sprache als Identität

Laudatio auf Prof. Jost Überall anlässlich der Verleihung des Äh-Preises des Kuratoriums „Das akademische Wort“

Bramarbas Posauner

V. *Interview*

Das Selbstverständliche verständlich machen

Gespräch mit Prof. Dr. h.c. mult., Dr. rer.pol. Erich Zaster

Felix Sonderling

VI. Der Wissenschaftsdialog

Im Feld

Ein Mehrebenengespräch

Gottlieb Staunerl

Autokommunikation und Be-Sozialisierung

Prolegomina zur Jugenddeutologie

Frieda Ehrfurcht-Danck

Aus: Wunderlich, Otto (Pseudonym), Hg. 1993. Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Um die Texte zitierfähig zu machen, sind die Seitenwechsel der Originale in eckigen Klammern angegeben, z. B. [/S. 53:].