

Alois Ecker

Strukturen der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen im europäischen Vergleich

Verglichen mit Fragen der Gesundheitsreform, der Altersversorgung oder der Sicherung der Arbeitsplätze schenkt die aktuelle Politik den Fragen einer nachhaltigen demokratischen Bildung in der Gesellschaft relativ wenig Beachtung. Andererseits ist es eine unbestrittene Tatsache, dass die Politik bzw. ihre RepräsentantInnen von den Resultaten eben solcher Bildung - zivilisierten Staatsbürger/innen, die an republikanisch-demokratischen Werten und Menschenrechten orientiert sind - in hohem Maße abhängig ist.

Diese Paradoxie mag den vernünftig Denkenden verwundern. Wollen wir sie verstehen, so finden wir Erklärung in der Sozialpsychologie, welche solche Phänomene beispielsweise als eine Form der institutionalisierten Abwehr¹ beschreibt: Das System „Politik“ wehrt mit solchen Paradoxien die Anstrengung ab, das politische Handeln ihrer Akteure an rationalen, planbaren Standards zu orientieren. Mit der Duldung dieses Widerspruchs stärkt das System die irrationalen Dimensionen im politischen Handeln, die magischen, religiösen, oder ideologischen Erklärungsmodelle sowie jene Personen, die sie vertreten.

Derartige Paradoxien² sind nicht nur im System „Politik“ zu beobachten. Sie finden sich ebenso im System „Bildung“. Denken wir etwa an den Stellenwert der Didaktik an den (europäischen) Universitäten: Obwohl die Universitäten ihrem Leitbild nach beanspruchen, Orte einer qualitätvollen Ausbildung auf hohem und höchsten Niveau zu sein, dilettieren sie als Organisationen in Fragen der Didaktik geradezu stümperhaft. Eine systematische Reflexion der hochschuldidaktischen Praktiken und der ihnen zugrunde liegenden lernpsychologischen, kommunikativen, organisationalen oder reflexiven Standards ist bislang höchstens an einigen europäischen Spitzenuniversitäten etabliert.

Das Wissen über die tatsächlich stattfindenden Lehr- und Lernprozesse in der universitären Lehre wird an den Universitäten kaum erhoben und bleibt somit für die Weiterentwicklung von universitären Lernorganisationen ungenutzt. Eine regelmäßige, theoriegeleitete Diskussion über didaktische Standards der universitären Lehre fehlt ebenso, wie eine systematische Beforschung der kommunikativen Abläufe in unterschiedlichen Lehr-/Lernszenarien, eine Differenzierung der fachdidaktischen Fragestellungen oder eine forschungsgeleitete Weiterentwicklung der universitären Lehrorganisation.

Soll die hier geäußerte Kritik an der allgemeinen Situation der Hochschuldidaktik nicht als Pauschalkritik verkommen - und damit selbst ein Element der institutionellen Abwehr werden³ - bedarf sie handfester empirischer Befunde. Eine substantielle

¹ Mentzos, Stavros (1988) Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt/M.

² Watzlawick, Paul (1967) Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, New York: W.W.Norton&Company Inc.; Selvini-Palazzoli, Mara et al. (1976) Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen. Stuttgart: Klett-Cotta.

³ Im akademischen Diskurs gehört es häufig geradezu zum „guten Ton“, sich in ähnlichen Formen der Pauschalkritik zu üben. Die Kritik trifft ob ihrer Allgemeinheit nie genau und niemand bestimmten. Als Mitglied der scientific community ist man gewohnt, ähnliche Kritik mehr oder weniger geduldig zu

Kritik, welche auf eine Veränderung des status quo abzielt, braucht den empirischen Nachweis, z.B. in Form einer systematischen und verifizierbaren Beschreibung jener Strukturen, die als defizitär erfahren werden. Nur dann können jene Defizite, die kritisiert werden, Dritten einsichtig gemacht und in nachfolgenden Projekten einer Veränderung zugeführt werden.

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse einer gesamteuropäischen Studie über einen kleinen Ausschnitt der universitären Lehre, die Strukturen und Standards der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen. Es ist dies die erste Studie dieser Art, die auf gesamteuropäischer Ebene für ein Unterrichtsfach durchgeführt wurde. Dementsprechend können bei vielen Fragestellungen vorerst nur die Grundstrukturen aufgezeigt werden. Nachfolgende Studien werden, so ist zu hoffen, an die vorliegenden Resultate anknüpfen und mehr ins Detail forschen.

Die Ausgangslage

Organisationale Paradoxien, die den eingangs beschriebenen entsprechen, existieren auch für die Ausbildung von Lehrer/innen: Die Ausbildung von Lehrer/innen ist eine entscheidende Investition in die Zukunft jeder Gesellschaft. Man würde annehmen, die Lehrer/innenausbildung sei mit intensiven wissenschaftlichen Analysen verknüpft, deren Resultate regelmäßig in Enqueten präsentiert werden. Sachliche Diskussionen würden daran anknüpfen, um die optimalen Bedingungen für die Ausbildung der nächsten Generation von Lehrer/innen zu erarbeiten.

Als Ausbilder/innen der zukünftigen Geschichtslehrer/innen sind wir mit der Organisation der universitären Lehre und ihren Defiziten täglich konfrontiert. Zum Teil werden die wahrgenommenen Defizite jedoch als individuelle Schwächen oder Marotten einzelner Entscheidungsträger identifiziert, zum Teil werden sie als lokale Besonderheiten der jeweiligen Ausbildungsorganisation oder bestenfalls als landesspezifische Strukturprobleme verstanden. - Eine systematisch vergleichende überregionale Perspektive auf die Besonderheiten der Ausbildungssituation wird üblicherweise nicht in Betracht gezogen. Strukturen der Lehrer/innenbildung sind derart stark in lokalen und nationalen Bezügen verankert, dass überregionale Perspektiven zumeist außer Acht bleiben.

Ähnlich verhält es sich mit empirischen Untersuchungen über Ausbildungsstrukturen. Der Bezug zu empirischen Befunden ist in der Analyse von Bildungsproblemen bislang noch wenig geläufig. Es mag daher wenig verwundern, dass eine allgemeine vergleichende Beforschung von Strukturen und Inhalten der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen bis vor kurzem gefehlt hat. Die Probleme der Bildungssysteme sind jedoch so komplex geworden, dass wir mit unseren vertrauten Erklärungsangeboten häufig nicht mehr genau genug sind, um die notwendigen organisatorischen Maßnahmen zu entwickeln.

Der beschleunigte Kulturwandel der vergangenen Jahrzehnte hat auch für die Lehrer/innenausbildung die Perspektiven verschoben: Bisher für stabil gehaltene Werte und Normen sind ins Schwanken geraten, traditionale Inhalte der Geschichte aber noch mehr die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden haben sich verändert. Es lag daher nahe, die identifizierbaren Veränderungen für den Unterricht

lesen, um sie dann im Orkus der vermeintlich wichtigeren Aufgaben des universitären Alltags wieder verschwinden zu lassen.

in Geschichte in vergleichender internationaler Perspektive zu diskutieren. Die wachsende Verflechtung der Bildungssysteme im europäischen Kontext legte schließlich nahe, sich der Frage nach den Strukturen und Standards der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen in einer vergleichenden europäischen Perspektive anzunähern und dazu eine empirische Studie zu initiieren.

Wie immer, wenn wissenschaftliches Neuland betreten wird, dauerte es einige Jahre, um die adäquaten Fragen für die beforschten Strukturen zu formulieren. Wesentliche Unterstützung fand unser Anliegen in der ‚History Education Division‘ des Europarates, welche die Formierung einer ersten Expertengruppe in den Jahren 1997/98 begünstigte. Seither hat sich die Zahl jener Expert/innen, welche sich in international vergleichender Perspektive mit der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen beschäftigen, um einiges vergrößert: Derzeit erfasst das ITT-History Netzwerk (ITT = Initial Teacher Training) Expert/innen in 28 europäischen Ländern⁴. Die Koordination des Netzwerkes wird vom Fachdidaktikzentrum⁵ für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien betreut.

Im Rahmen des Europarat-Projektes ‚Learning and teaching the history of Europe in the 20th century‘ sowie im Rahmen des ‚Stability Pact for South East Europe‘ wurden zwischen 1998 und 2001 die ersten Pilotstudien über Strukturen und Standards der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen durchgeführt. Die eine Studie beschäftigte sich exemplarisch mit der Ausbildung in 13 europäischen Ländern⁶, die zweite beforschte diese Strukturen für alle Länder des Balkanraumes inklusive Griechenland und Moldavien⁷. Schließlich gelang es, im Rahmen eines EU-Sokrates-Programmes zwischen 2004 und 2006 eine gesamteuropäische Studie zu diesem Thema durchzuführen. Zwanzig europäische Länder waren an dieser Studie beteiligt: Belgien (NL), Bulgarien, Deutschland (NRW), Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien (E/W), Italien, Niederlande, Norwegen, Polen, Österreich, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn.

Erste Ergebnisse dieser vergleichenden Forschung wurden nun bei einem Symposium Ende Mai 2008 in Wien vorgestellt. Nachfolgend werden einige zentrale Resultate dieser Studie präsentiert.

Organisation und Methode der Studie

Die Grundannahme: Die Studie geht von der Annahme aus, dass nicht nur die Auswahl der (historischen) Inhalte Einfluss auf die zukünftige Rollengestaltung von Geschichtslehrer/innen und auf deren zukünftige Konzeption des Geschichtsunterrichts nehmen, sondern dass die der Ausbildung zugrunde liegenden organisatorischen Strukturen und die im Zusammenspiel der beteiligten Institutionen praktizierten (!) Standards für die Rollengestaltung als Geschichtslehrer/in, für deren Verständnis des Faches Geschichte sowie für deren Konzeption des (zukünftigen) Geschichtsunterrichts von Bedeutung sind.

⁴ Siehe das Internetportal von ITT-History <http://www.itt-history.eu> (25.07.08)

⁵ siehe: <http://www.geschichtsdidaktik.eu> (25.07.08)

⁶ Ecker, Alois (ed.) (2003a) Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe, Strasbourg: Council of Europe Publishing

⁷ Ecker, Alois (ed.) (2004a) The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in South-East Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing

In den Jahren der Ausbildung werden die Strukturen grundgelegt, nach denen die zukünftige Generation von Geschichtslehrer/innen das Fach Geschichte unterrichten wird.

Trifft diese These zu, so sollte ein systematischer Vergleich und eine Reflexion über die Strukturen und Standards der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen für Bildungsplaner/innen, für die Ausbilder/innen, aber auch für die zukünftigen Geschichtslehrer/innen selbst von großem Interesse sein.

Die Fragestellung:

- In welchen Strukturen wird die Ausbildung von Geschichtslehrer/innen in den beteiligten europäischen Ländern bzw. in deren Ausbildungsinstitutionen organisiert?
- Welche sozio-ökonomischen Bedingungen für ihr Berufsumfeld finden die zukünftigen Geschichtslehrer/innen vor?
- Welche Konzeption von Geschichte bzw. welche Auswahl historischer Inhalte wird den Studierenden als Kanon des Unterrichtsfaches nahegelegt?
- Welche fachlichen und welche didaktischen Standards werden den zukünftigen Geschichtslehrer/innen in der Zeit ihres Studiums sowie in der Zeit ihrer Einführung in die Unterrichtspraxis an (Sekundar-)Schulen nahegelegt?
- Welche theoretischen Annahmen (von Geschichte, von Geschichtsdidaktik, von Professionalisierung) liegen der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen zugrunde?

Die Methode: Der Studie lag ein standardisierter Fragebogen zugrunde, der von der Expertengruppe bei einem ersten gemeinsamen Meeting in Wien erarbeitet wurde und für jedes beteiligte Land bearbeitet wurde. Gefragt wurde zum Beispiel nach

- statistischen Daten zur allgemeinen Situation der Lehramtsstudent/innen und zur Situation der Ausbildungskandidat/innen für das Unterrichtsfach Geschichte
- den sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen Geschichtslehrer/innen unterrichten,
- dem Anteil der Feminisierung unter den Studierenden des Lehramts Geschichte,
- den Institutionen, in denen die Ausbildung für Geschichtslehrer/innen stattfindet,
- dem Anteil von staatlicher und nicht-staatlicher (kirchlicher) Ausbildung,
- dem legislativen Rahmen, in denen die Ausbildung stattfindet,
- den Inhalten der Geschichte-Curricula in den Institutionen der Lehrerbildung und in den Sekundarschulen,
- den Berufsprofilen von Geschichtslehrer/innen,
- dem Verhältnis von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, pädagogischer und schulpraktischer Ausbildung während des Studiums,
- den Inhalten und Strukturen der fachdidaktischen und der schulpraktischen Ausbildung,
- dem Stellenwert der Neuen Medien in der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen,
- der internationalen Mobilität von Studierenden des Lehramts Geschichte,
- den zugrunde liegenden geschichtsdidaktischen Konzepten der Ausbildung,
- den Ausbildungsmöglichkeiten für die Ausbilder selbst.

Auf Basis der mittels standardisiertem Fragebogen gesammelten Daten und ergänzt durch die Daten von nationalen Bildungsforschungseinrichtungen sowie einer gesonderten Befragung der zuständigen Abteilungen in den Bildungsministerien wurden für alle beteiligten Länder individuelle Berichte⁸ erstellt. Die Ergebnisse der Länderstudien wurden in einem zweiten internationalen Expertenmeeting ausführlich diskutiert und evaluiert. Danach wurde im systematischen Vergleich der Länderberichte sowie in Auswertung der internationalen Bildungsdatenbanken eine vergleichende Studie erstellt, welche die erkennbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Strukturen und Standards der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen in Europa herausarbeitete. Diese vergleichende Studie wird im Herbst 2008 beim Europarat erscheinen.

Soziale Bedingungen und Berufsperspektiven von Geschichtslehrer/innen

Wir gehen davon aus, dass Geschichtslehrer/innen die allgemeinen, sozio-ökonomischen Bedingungen des Berufsstandes mit anderen Fachlehrer/innen eines Landes teilen⁹. Dies betrifft z.B. die Frage des sozialen Status der Geschichtslehrer/innen oder deren Berufsaussichten. In Zentral- und Westeuropa gehören Lehrer/innen zur mittleren Einkommensschicht, nur in wenigen Ländern¹⁰ verdienen Sekundarstufenlehrer/innen, besonders wenn sie bereits eine größere Anzahl von Dienstjahren hinter sich haben, mehr als der Durchschnittsverdiener eines Landes. In Ost- und Südosteuropa gehören die Lehrer/innen zwar auch zum Mittelstand, ihre Einkommen sind allerdings so gering, dass die Lehrer/innen zumeist einen zweiten und dritten Job annehmen, um ihren Lebensstandard zu sichern.

Hinsichtlich der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen ist von allgemeiner Bedeutung, dass die Altersstruktur der Lehrer/innen insbesondere in den Sekundarschulen im europäischen Durchschnitt derzeit unverhältnismäßig hoch ist. Zumeist mehr als 25% der Lehrer/innen sind über 50 Jahre alt (Italien: mehr als 45%), zumeist an die 60% der Lehrer/innen sind über 40 Jahre alt (Italien: mehr als 80%). In den nächsten Jahren werden demnach vergleichsweise viele Lehrer/innen in Pension gehen, was erwarten lässt, dass die Nachfrage nach jungen Lehrer/innen in den kommenden Jahren eher zunimmt - vorausgesetzt, die strukturellen Bedingungen wie Wochenstundenzahl, Klassengröße, Pensionsalter etc. bleiben einigermaßen gleich. Die Knappheit an Anstellungsmöglichkeiten für Geschichtslehrer/innen, die derzeit für einen Großteil der osteuropäischen Länder, für Skandinavien, für Belgien, Österreich und für Italien gemeldet wird, könnte sich also schon in den kommenden Jahren in eine steigende Nachfrage verwandeln.

Die derzeitige Altersstruktur der Lehrenden legt zudem nahe, die Ausbildungskonzepte rasch zu überarbeiten, da in den kommenden 10 bis 15 Jahren jene Generation von Geschichtslehrer/innen ausgebildet wird, die dann voraussichtlich wieder mehr als dreißig Jahre im Schuldienst bleiben werden.

⁸ Die Länderberichte sind auf dem Internetportal von ITT-History publiziert: <http://www.itt-history.eu/index.php?id=25> (25.07.08)

⁹ Daten dazu findet man beispielsweise in der erwähnten Eurydice-Datenbank oder in den periodisch erscheinenden thematischen Zusammenfassungen ausgewählter Fragestellungen, z.B. Eurydice/European Commission (2002) Key-data on education in Europe 2002, Brussels

¹⁰ Estland, Finnland, Österreich, Portugal.

Age Distribution of Teachers in Secondary Schools (ISCED 2 & 3) in 2001/02



Mit den Berufsaussichten eng verbunden ist die Frage, wer denn die zukünftigen Student/innen sind, die "Geschichte" als Lehramtsfach wählen werden. Wir können hier keine Prognosen über die Qualität ihrer Vorbildung oder über ihre soziale Herkunft geben, aber wir können auf eine relativ eindeutige statistische Tatsache hinweisen: In den vergangenen Jahrzehnten ist nicht nur bei den Primarschullehrer/innen, sondern auch bei den Lehrer/innen der Sekundarstufe ein genereller Trend zur Feminisierung festzustellen. Dieser Trend ist im Primarschulbereich am höchsten, wo zwischen 95 und 98% der Lehrenden Frauen sind, er hat aber auch im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II stark zugenommen.

Was den Geschichtsunterricht betrifft, so sind im gesamten Sekundarbereich schon heute im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Lehrer/innen Frauen. Betrachtet man die Zahl der Studierenden und der Absolvent/innen im Unterrichtsfach Geschichte in den vergangenen 5 Jahren, so wird dieser Trend auch in den kommenden Jahren anhalten¹¹: Dies wird jedenfalls aus Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Spanien und Tschechien berichtet. In manchen Ländern beträgt der Frauenanteil an den Geschichtslehrer/innen bereits mehr als 70% (Bulgarien, Estland). Regional ist die Feminisierung in Ost- und Südosteuropa höher, als in den zentral- und westeuropäischen Ländern. Für Italien haben wir nicht überall Detaildaten, nimmt man allerdings die Studierendenzahlen als Indikator, so ist der Trend zur Feminisierung auch hier sehr deutlich.

Für den Unterricht aus Geschichte können wir bezüglich dieses Trends der Feminisierung fragen, ob diese Veränderung der Geschlechterproportion Auswirkungen auf die Inhalte, die Strukturen und das Verständnis von Geschichte haben wird. Das Fach Geschichte galt lange Zeit als Männerdomäne,

¹¹ Im Studienjahr 2002/03 waren mehr als 65% der Absolvent/innen eines Lehramtsstudium für 'Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung' an österreichischen Universitäten Frauen.

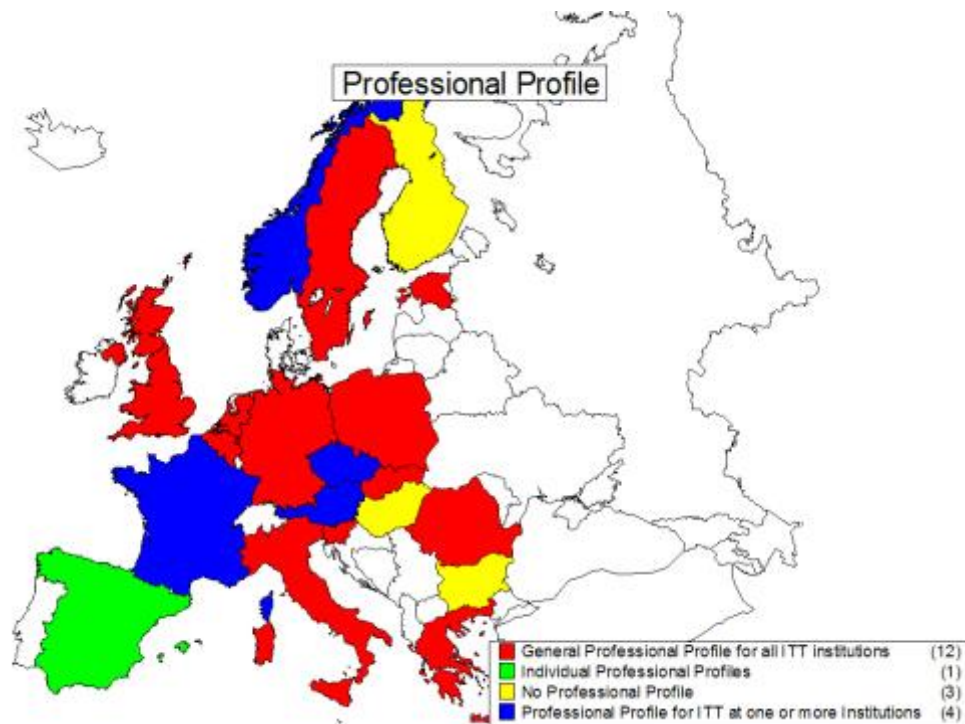
Geschichtsforschung, Geschichtsschreibung und Geschichtsvermittlung waren bis nach der Mitte des 20. Jahrhunderts von Männern dominiert. Nicht nur in den osteuropäischen Ländern war das Geschichtstudium über Jahrzehnte auch eine Eintrittskarte für politische Karrieren. Auch in den westeuropäischen Ländern waren beispielsweise die Geschichtslehrpläne und die Geschichtsschulbücher an den ‚großen Männern der Geschichte‘ ausgerichtet. Erst der Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren hin zu den Historischen Sozialwissenschaften brachte eine Neuorientierung im Bereich der Curricula und der Schulbücher mit einer stärkeren Ausrichtung an strukturgeschichtlicher Betrachtung. Da die Geschichtsdarstellung in Curricula und Schulbüchern jedoch auch heute noch mehrheitlich von politischer Geschichte dominiert ist, wird der Anteil der von Männern getragenen Geschichte auch in naher Zukunft in den Schulbüchern, und vermutlich auch in den Schulstunden, relativ hoch bleiben wird.

Wie gehen die Geschichtslehrerinnen mit der Geschichte der Männer um? Wie präsentieren sie die (männerdominierte) politische Geschichte? Wie gehen sie mit Militär- und Kriegsgeschichte um? Gibt es alternative Darstellungsformen der politischen Geschichte, beispielsweise stärker aspektorientierte oder analytische Geschichtsdarstellungen, die weniger auf die männlichen Akteure abstellen und somit auch den Schülerinnen ausreichend Identifikationsmöglichkeiten mit der Geschichte bieten? Ist die Sozial- und Kulturgeschichte eine ausreichende Alternative zum politikgeschichtlich orientierten Geschichtsbild der Männer – oder werden über diese historischen Paradigmen erst recht die tradierten Geschlechtsrollenbilder fortgeschrieben, indem Frauen wiederum hauptsächlich als aktiv Schaffende im Sozialleben und in der Kultur gezeigt werden? Gibt es ausreichend historische Unterrichtsmaterialien, um eine nach Geschlechtern ausgewogene Geschichte zu präsentieren? Sind sich die Ausbilder/innen von Geschichtslehrer/innen bewusst, dass sie ihre Lehrveranstaltungen für eine Mehrheit von weiblichen Studierenden abhalten? Wissen sie, dass diese in Zukunft den Großteil der Geschichtslehrer/innen eines Landes stellen werden? - Spielt ‚Geschlecht‘ als wissenschaftliche Kategorie und als didaktische Kategorie in der Ausbildung eine Rolle? Soll ‚Geschlecht‘ als inhaltliche und/oder didaktische Kategorie in der Ausbildung eine Rolle spielen? Dies sind nur einige Fragen, die im Zusammenhang mit dem Trend zur Feminisierung für die Ausbildung des Berufs als Geschichtelehrer/in gestellt werden können.

Das Rollenprofil eines Geschichtelehrers/ einer Geschichtelehrerin

Das Geschlecht ist selbstverständlich nur eine, und vielleicht sogar eine relativ nebensächliche Kategorie, wenn es um die Konzeption des Berufsprofils als Geschichtslehrer/in geht. Fachliche, fachdidaktische und allgemein berufsrelevante Qualifikationen werden üblicherweise im Zusammenhang mit Berufsprofilen in den Vordergrund gestellt: Wir haben in der gesamteuropäischen Studie gefragt, inwieweit es landesweit oder an einzelnen Ausbildungsstätten überhaupt Berufsprofile von Geschichtslehrer/innen gibt, die als verbindliche Standards für die Konzeption der Ausbildung herangezogen werden?

Eine größere Gruppe von Ländern berichtet, dass es einheitliche Berufsprofile für Geschichtslehrer/innen gibt¹². In anderen Ländern gibt es solche Berufsprofile für eine Gruppe von Ausbildungsinstitutionen¹³, beispielsweise die Universitäten, oder es steht den Institutionen frei, solche zu entwickeln¹⁴. Nicht immer sind diese Profile allerdings für das Fach Geschichte selbst geschrieben, sondern als allgemeine Berufsprofile für Lehrer/innen abgefasst.



Explizite Berufsprofile für Geschichtslehrer/innen gibt es beispielsweise in Frankreich oder in Großbritannien, wo Zentralinspektorate schon eine längere Tradition in der Beschreibung und in der Überprüfung von fachlichen und didaktischen Kompetenzen von Geschichtslehrer/innen haben. In anderen Ländern wurden im Zuge der Umstellung auf die gesamteuropäische Studienarchitektur an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Bologna-Prozess) sogenannte Qualifikationsprofile für die Ausbildung von Geschichtslehrer/innen erstellt. In den meisten Fällen haben die lokalen Universitäten relativ große Autonomie in der Formulierung der Qualifikationsprofile.

Ein direkter Zusammenhang zwischen den existierenden Berufsprofilen und der Konzeption der Ausbildung konnte nur dort festgestellt werden, wo über zentral koordinierende Organe, z.B. die Zentralinspektorate, die Bildungsministerien oder landesweite Studienkonferenzen, die Ausbildungsstrukturen auch maßgebend beeinflusst werden. Unsere Studie hat allerdings nur nach landesweit einheitlichen Berufsprofilen gefragt, daher ist durchaus möglich, dass einzelne Ausbildungsorte diesbezüglich stärker koordinierte Vorgangsweisen haben.

¹² Belgien (NL), Estland, Deutschland, Griechenland, Großbritannien (E/W), Italien, Niederlande, Polen, Rumänien, Schweden und Slowakei.

¹³ Frankreich, Norwegen, Österreich, Tschechien.

¹⁴ Spanien.

Koordination von Ausbildungsteilen

Generell scheint derzeit die Koordination zwischen Curriculumserstellung, Unterrichtspraxis und begleitenden Evaluierung des Qualifikationsprozesses während der Ausbildung relativ gering. Dies ermöglicht leider auch die Etablierung oder Fortschreibung von paradoxen oder einander widersprechenden Zielvorgaben für die Ausbildung von Geschichtslehrer/innen.

Dazu passt, dass der Unterricht zwischen den einzelnen Ausbildungsteilen – z.B. zwischen Fachstudium, Fachdidaktik, Schulpraxis und postgradualer Ausbildung (Referendarjahr) – zumeist nur eine formale Koordination über die bestehenden Studienpläne aufweist, aber kaum eine inhaltliche geschweige denn eine didaktische Koordination.

Sind mehrere Institutionen an der Ausbildung beteiligt, - z.B. wenn die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung an Universitäten, die schulpraktische Ausbildung in Sekundarschulen stattfinden, - so ist auch hier eine inhaltliche Koordination zwischen den einzelnen Ausbildungsteilen zumeist nur in Ansätzen gegeben. Eine didaktische Koordination, die beispielsweise den längerfristigen Kompetenzaufbau koordiniert, ist uns nicht bekannt geworden.

Dass derartige Koordination die Qualität der Lehrer/innenbildung heben kann, tritt allerdings zunehmend ins Bewusstsein der Bildungsplaner/innen: so gibt es beispielsweise mit den ‚partnership models‘ in Großbritannien, den ‚Kooperationsschulen‘ in Österreich, den IUFM in Frankreich oder den SSIS in Italien schon eine Reihe von Modellen, die auf eine stärkere Integration der einzelnen Ausbildungsteile im Lehramtsstudium Wert legen.

Die relativ geringe interinstitutionelle Kooperation erscheint uns als weiteres Beispiel einer (organisationalen, pragmatischen) Paradoxie¹⁵ mit der die Lehrer/innenausbildung an vielen Orten betrieben wird. Derartigen Paradoxien liegen in der Gegenwart nicht immer bewusste Entscheidungen der Funktionsträger in den Institutionen zugrunde. Die Paradoxien können z.B. im Zuge der Entwicklung von Massenuniversitäten gewachsen sein, die ehemals getroffenen Entscheidungen sind nicht mehr nachvollziehbar, weil sie schlecht dokumentiert sind oder weil die Funktionsträger über die Jahre mehrfach gewechselt haben und die neuen Ausbildungsleiter/innen jeweils neue Konzepte zu realisieren versucht haben, ohne die bestehenden zu evaluieren.

In jedem Fall stellen diese pragmatischen, organisationalen Paradoxien derzeit eine starke Behinderung der Ausbildungsqualität in der Lehrerbildung dar. Überall, wo eine substantielle, auf Integration der Inhalte und Strukturen der Ausbildung abzielende Koordination zwischen einzelnen Ausbildungsteilen fehlt, ist es weniger der Freiheit als vielmehr der Willkür von Lehrenden und Studierenden anheimgestellt, wie sie die Ziele der Ausbildung interpretieren und wie sie die separiert angebotenen

¹⁵ Ein weiteres Beispiel einer organisationalen Paradoxie wird von AbsolventInnen der universitären Lehramtsausbildung in Österreich berichtet: Wenn sie das postgraduale Einführungsjahr an der Sekundarschule (Unterrichtspraktikum) beginnen, in welches die Universität bis dato nicht eingebunden ist, werden sie vom Einführenden in das Unterrichtspraktikum sinngemäß mit den Worten begrüßt: „So, nun vergessen Sie einmal alles, was Sie an der Universität gelernt haben. Jetzt beginnt die (Schul-)Realität!“

Lehrinhalte bzw. die widersprüchlichen didaktischen Lernarrangements aufeinander beziehen. Eine rational planbare und überprüfbare Ausbildung ist in solchen Strukturen allerdings unmöglich. Da die zugrunde liegenden Kommunikationsstrukturen bereits paradoxe Vorgaben liefern, muss jede Reaktion auf diese Vorgaben ebenfalls paradox sein: „Es ist einfach nicht möglich, sich in einem widersprüchlichen oder unlogischen Kontext konsequent und logisch zu verhalten.“¹⁶

Wir haben in unserer Studie auch hinsichtlich vorhandener interdisziplinärer Koordination zwischen Fachausbildung, fachdidaktischer, allgemein pädagogischer und schulpraktischer Ausbildung gefragt. Aus den meisten Ländern wurde berichtet, dass derzeit nur geringe Koordination zwischen diesen Ausbildungssteilen existiert. Eine Integration dieser vier Säulen der Lehrer/innenbildung wird zwar an manchen Orten als Ziel angegeben, die praktische Umsetzung hinkt diesen Zielen aber hinten nach.

Dies gilt übrigens in den meisten der beforschten Länder für das Curriculum der Geschichtslehrerausbildung als Ganzem. Wir haben festgestellt, dass bis vor wenigen Jahren an Universitäten, die ja den Großteil der Lehrer/innen ausbilden, keine eigenständigen Curricula für die Ausbildung von Geschichtslehrer/innen existierten. Zumeist war die Lehrer/innenausbildung als zusätzliche Option an das Fachstudium für Geschichte angehängt, in manchen Ländern¹⁷ wurde sie als eigenständiger zweiter Studienabschnitt organisiert. Eine von Beginn eines Lehramtsstudiums an eigenständige Konzeption eines Universitätsstudiums zum/r Geschichtslehrer/in hat es an europäischen Universitäten bis zu Beginn unseres Jahrhunderts nicht gegeben. Noch vor der Umstellung auf die Bologna-Architektur begannen dann einzelne Universitätsstandorte im Zuge der Professionalisierungsdebatte solch eigenständige Lehramtsstudienpläne für Geschichte zu entwickeln. Landesweit einheitliche Studienpläne dieser Art existieren aber bis heute kaum.

Spätestens mit der Umstellung auf die Bologna-Struktur ändert sich derzeit diese Situation oder wurde bereits in den letzten Jahren verändert¹⁸. In Zukunft wird es mehr eigenständige Curricula für die Lehrer/innenausbildung im Fach Geschichte geben. Umso wichtiger ist es, sich über die grundlegenden Strukturen eines solchen Curriculums Klarheit zu verschaffen: Ein solches Curriculum wird entweder eine über BA- und MA-Studium aufbauende integrative Gesamtausbildung für Lehrer/innen der Sekundarstufe vorsehen (concurrent model) oder eine Ausbildung vorsehen, bei der nach einer zumeist als BA-Studium organisierten Fachausbildung ein zirka zweijähriges MA-Studium für die fachdidaktische, pädagogische und schulpraktische Ausbildung angeschlossen wird (consecutive model).

Das Problem im konsekutiven Modell ist nicht nur, dass es die Lehrer/innenausbildung de facto auf zwei Jahre verkürzt, wesentlicher ist, dass es die Separierung von Fachausbildung und (fach-)didaktischer bzw. berufsbezogener Ausbildung fortschreibt bzw. erneut vertieft. Eine Integration zwischen beiden

¹⁶ vgl. Watzlawick, Paul (1967) *Pragmatics of Human Communication*, a.a.O. S. 180.

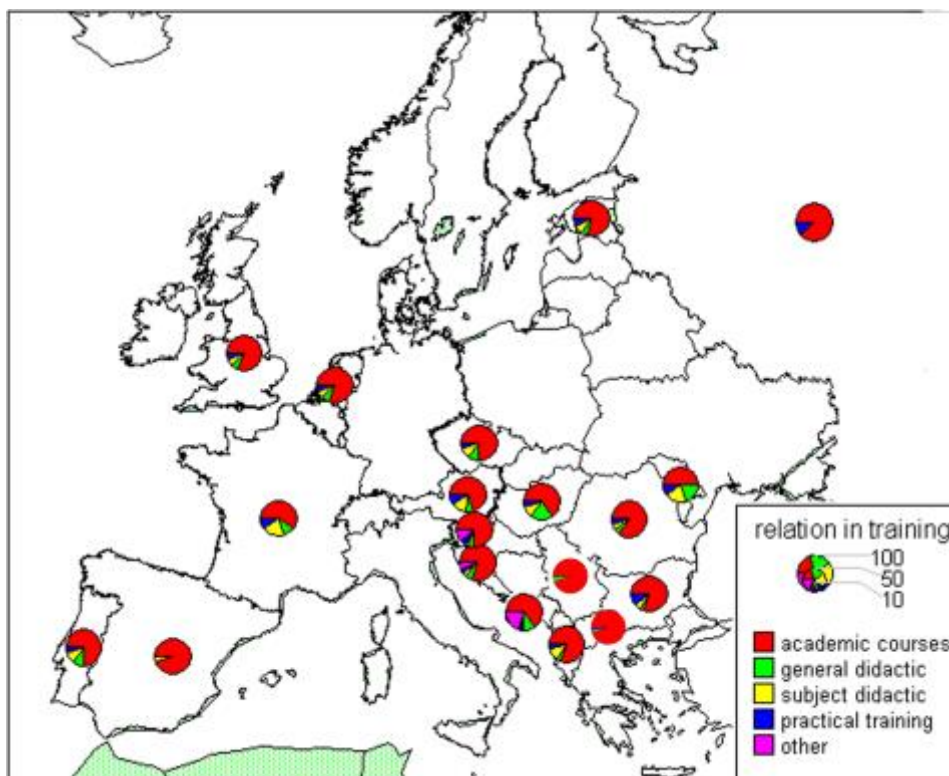
¹⁷ In Österreich z.B. bis zur Studienplanreform 2002.

¹⁸ BA- und MA-Studien für Geschichtslehrer/innen wurden beispielsweise im Jahr 2002/03 in Estland, im Jahr 2004/05 in Finnland, den Niederlanden, Polen, Rumänien, und im Jahr 2007/08 in Slowenien eingeführt.

Ausbildungsblöcken findet nicht statt. Die ohnehin bestehende starke Orientierung an einer forschungsorientierten Fachausbildung für Geschichte bleibt bestehen, ohne dass eine entsprechende Durcharbeitung eines Curriculums für eine/n Geschichtelehrer/in erfolgt.

Betrachtet man die derzeitige Relation von Fachausbildung, pädagogischer, fachdidaktischer sowie schulpraktischer Ausbildung, so wird dieses Ungleichgewicht auch in Zahlen augenfällig:

Während des Universitätsstudiums sind beispielsweise 80 – 90% der Kurse der Fachausbildung gewidmet, der Rest verteilt sich auf die fachdidaktische, pädagogische und schulpraktische Ausbildung. Rechnet man die postgraduale Einführung in den Lehrberuf (Unterrichtspraktikum, Referendarjahr) dazu, so fallen auf die Fachausbildung ca. 75 – 85% aller Lehrveranstaltungen. Nur in jenen Ausbildungsstätten, die bereits stärker integrative Curricula eingeführt haben (z.B. IUFM in Frankreich) verschiebt sich der Anteil der Fachausbildung auf ca. 50 - 65%. Zwischen 0% und 20% der Lehrveranstaltungen sind während des Universitätsstudiums der allgemeinen Didaktik/Pädagogik, zwischen 5% und 20% sind der Fachdidaktik und zwischen 0% und 10% sind der schulpraktischen Ausbildung gewidmet. Dort, wo es eine institutionalisierte Einführung in die Berufspraxis gibt¹⁹, verschiebt sich der Anteil der schulpraktischen Ausbildung auf ca. 20 – 25 %.



Die Studie zeigt, dass der fachdidaktischen und der schulpraktischen Ausbildung während des universitären Lehramtsstudiums derzeit die kleinsten Lehranteile zugewiesen sind. Die Frage für die Zukunft sollte sein, ob eine ausgewogene Ausbildung bei dieser Verteilung bleiben soll. Wenn sich die Anteile verschieben, so geht dies allerdings immer auf Kosten eines anderen Teils.

¹⁹ Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich und Spanien.

Es liegt mir hier fern, ein pauschales Plädoyer für einen geringeren Anteil der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsfach Geschichte abzugeben. Wofür ich allerdings plädiere, ist, die bestehende Fachausbildung im Lehramtsstudium stärker berufsbezogen auszurichten und während dieser Fachausbildung die Besonderheiten der Ausbildung für den Geschichtsunterricht in der (Sekundar-) Schule ins Zentrum zu rücken. Derzeit lernen Lehramtskandidat/innen an den Universitäten während der Fachausbildung in fast allen befragten Ländern²⁰ dasselbe wie jene Studierende, die für eine Zukunft in der historischen Forschung ausgebildet werden. Lehramtsstudierende werden wenig darin geschult, mit historischen Längs- und Querschnitten im Unterricht zu arbeiten oder historische Information in gegenwartsbezogenen Fragestellungen oder in interdisziplinärer Zusammenschau zu interpretieren.

Nationsgeschichtliches und politikgeschichtliches Paradigma

Hinsichtlich der Inhalte der fachwissenschaftlichen Ausbildung haben wir unter anderem gefragt, welchen prozentuellen Anteil die Lokal-, Regional-, National-, Europäische und die Weltgeschichte in den Studienplänen einnehmen. Die Antworten waren zwischen den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich, es gab jedoch einen relativ einheitlichen Trend dahingehend, dass die Nationalgeschichte zusammen mit der Lokal- und der Regionalgeschichte etwa 50% der Inhalte ausmachen²¹, während sich die anderen 50% auf Europäische und Weltgeschichte verteilen.

Hier ist gegenüber den Pilotstudien eine leichte Trendwende zu erkennen. Während die Nationalgeschichte bei der ersten Studie noch zumeist zwischen 40% und 60% der gesamten fachwissenschaftlichen Ausbildung einnahm, liegen die diesbezüglichen Angaben nun im Durchschnitt bei 30% – 40%. Deutlich höher sind demgegenüber in der aktuellen Studie die Prozentanteile zur Europäischen Geschichte.

Geht man allerdings in die Detailanalyse der Curricula, so wird deutlich, dass große Anteile der Lokal- und der Regionalgeschichte im weiteren Sinne dem nationalgeschichtlichen Paradigma zuzuordnen sind. Auch viele Themen, die der Europäischen Geschichte zugeordnet werden, sind tatsächlich nicht in vergleichend analytischer Darstellung auf eine europäische Entwicklung hin geschrieben, sondern stellen die historischen Entwicklungen auf dem europäischen Kontinent lediglich in nationalgeschichtlicher Perspektive dar.

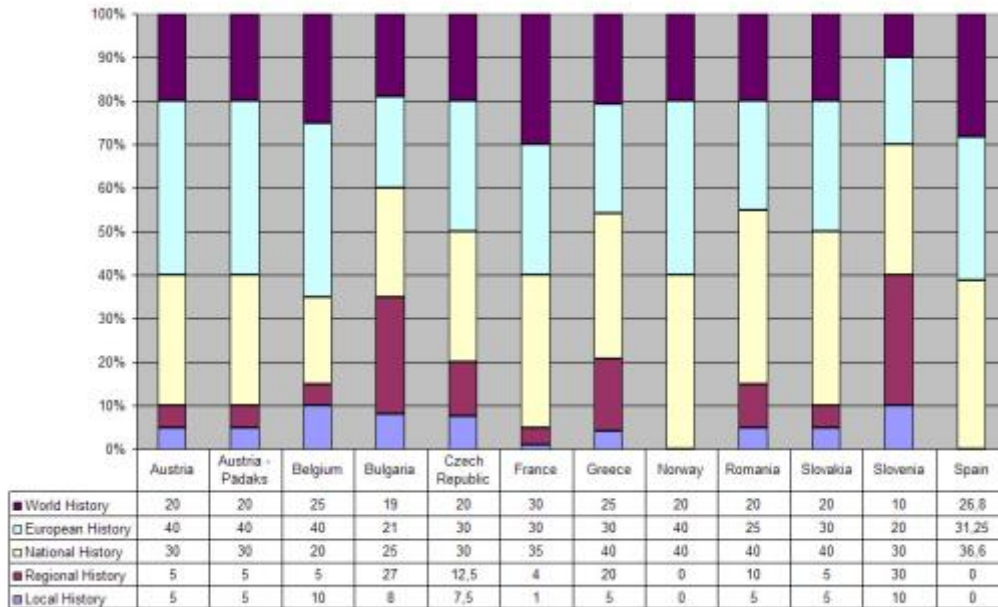
Dazu passt, dass die Strukturen der Lehrer/innenausbildung generell im nationalstaatlichen Rahmen geprägt werden. Der Geschichtsunterricht ist dafür offensichtlich auch inhaltlich und thematisch ein Musterbeispiel: Bedenkt man, dass die Mobilität der Lehramtsstudierenden, im Gegensatz etwa zu den

²⁰ Slowenien berichtet von möglichen Spezialisierungen für Lehramtskandidat/innen. An österreichischen Universitäten gibt es seit 2002/03 in der Fachausbildung Grund- und Projektkurse für Alte, Mittelalterliche, Neuere Geschichte und Zeitgeschichte, die nur für Lehramtsstudierende angeboten werden.

²¹ Slowenien weist einen hohen Anteil an Regionalgeschichte auf, was für die meisten Länder des ehemaligen Jugoslawien zutrifft, die der Geschichte des Balkans mehr Platz einräumen. Die Relationen für Spanien wurden auf 100% aufgerundet, wobei hier auffällig der vergleichsweise hohe Anteil an Weltgeschichte ist, in den allerdings die Kolonialgeschichte inkludiert ist.

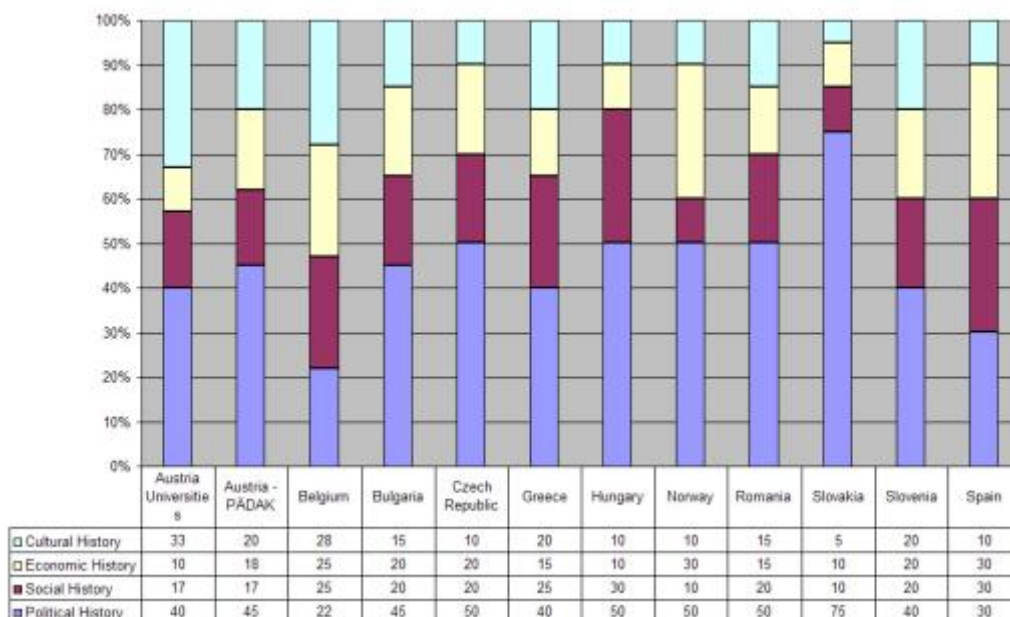
Sprachstudent/innen, kaum etabliert ist, so wird dieser Rahmen auch noch strukturell verstärkt. Für einen Studierenden des Lehramts Geschichte ist es während seines Studiums derzeit nicht erforderlich, ein anderes europäisches oder außereuropäisches Land zu besuchen, um dort seine Studien zu vertiefen.

Proportion of Local, Regional, National, European and World History in ITT Curricula, 2002/03



Parallel mit der starken Ausrichtung der Fachausbildung in nationalgeschichtlicher Perspektive ist die zweite Tendenz zu werten: Geschichte wird vorrangig als Politikgeschichte betrieben, Schwerpunkte in Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte bleiben dagegen in der Minderheit.

Proportion of political, social, economic, and cultural history in ITT curricula, year 2002/03



Stellt man diesen Ergebnissen zur Seite, dass im Durchschnitt mehr als 70% der Lehrinhalte nach Eigenangabe der Länder eine chronologische Ausrichtung, aber nicht einmal 30% eine themen- oder aspektorientierte Ausrichtung haben, so müssen wir behaupten, dass die Trias „Nationalgeschichte, Politikgeschichte, Chronologie“ nach wie vor die drei zentralen Säulen der Ausbildung von Geschichtslehrer/innen in Europa bilden. Analytische, aspektorientierte und in europäischer oder in globaler Perspektive vergleichende Geschichtsdarstellungen stellen zwar ein Hoffungsgebiet dar, müssen zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings noch als ergänzende Paradigmen, nicht aber als zentrale Paradigmen der historischen Ausbildung gesehen werden.

Konzeption des Faches „Geschichte“

Die Analyse einiger zentraler Strukturen der Studienpläne im Lehramtsstudium führt uns zur letzten Frage nach den der Ausbildung zugrunde liegenden Konzepten von „Geschichte“.

Hier zeigt unsere Studie zunächst, dass das Fach in verschiedenen Ländern Europas schon von den formalen Möglichkeiten her in ganz unterschiedlichen Kombinationen studiert wird. Betrachtet man beispielsweise die Universitäten, so wird dort Geschichte entweder

- als Einzelfach²²,
- als fixe Kombination mit einem zweiten Lehramtsfach, z.B. mit Geographie²³, mit der Landessprache²⁴, oder
- in einem Fächerbündel mit Politischer Bildung²⁵ und/oder mit Sozialkunde (social studies)²⁶

studiert. Eine Besonderheit stellt das Lehramtsstudium an österreichischen Universitäten dar, wo Geschichte als Einzelfach bereits die Kombination mit Sozialkunde und Politischer Bildung beinhaltet, dieses aber immer in Kombination mit einem zweiten Lehramtsfach studiert werden muss. Die Kombination ist dabei gänzlich frei, das zweite Unterrichtsfach kann ebenso Sport, Religion, Mathematik oder Biologie sein.

Denken wir daran, dass die den Fächern zugrunde liegenden Konzepte auch einen Einfluss auf das Fachverständnis und auf die zukünftigen thematischen Schwerpunktsetzungen eines/r Geschichtelehrer/in haben werden, so ergeben bereits diese formalen Voraussetzungen ganz unterschiedliche Rollenprofile für einen Fachlehrer/in für Geschichte: Je nach Ausbildung wird er/sie sich beispielsweise

- als Fachlehrer/in für Geschichte
- als Geschichte-Geographie-Lehrer/in
- als Sozialwissenschaftler/in
- als Politische/r Bildner/in
- als Universalist/in, oder

²² Belgien (NL), Großbritannien (E/W), Italien, Niederlande, Schweden, Ungarn.

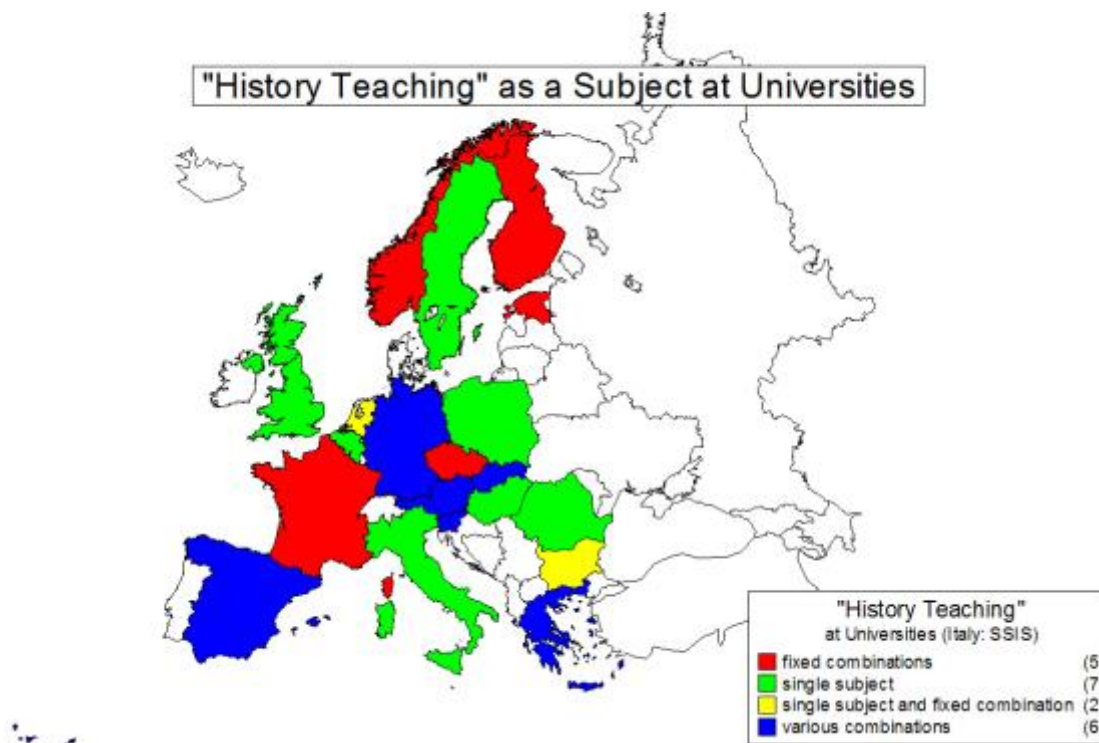
²³ Frankreich, Spanien, teilweise auch in Bulgarien, Niederlande, Norwegen, Tschechien.

²⁴ Bulgarien, Tschechien, Griechenland.

²⁵ Estland, Österreich, teilweise auch in Niederlande, Tschechien.

²⁶ Finnland, Norwegen, Österreich, teilweise auch in Spanien.

- als Mathematik-(Sprachen-, Sport-, Religions-, Biologie-)Lehrer/in mit einem Zweitfach Geschichte verstehen.



Analysieren wir die Studienpläne des Studienfaches „Geschichte“ selbst, so wird im europäischen Vergleich deutlich, dass es offensichtlich je nach Tradition der Geschichtswissenschaft(en) eines Landes und der davon mitunter unbeeinflussten Konzeption des Schulfaches „Geschichte“ relativ unterschiedliche Auffassungen über die zentralen Bildungsaufgaben, die aufzubauenden Kompetenzen und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Faches Geschichte gibt.

Es bedarf noch einer detaillierteren Studie, um die diesen Schwerpunktsetzungen zugrunde liegenden historischen Konzepte deutlicher herauszuarbeiten. Aufgrund der jetzigen Daten unterscheiden wir vorläufig vier Konzepte, wobei wir davon ausgehen, dass die hier analysierten Tendenzen in allen Studienplänen zu finden sind. Die Schwerpunktsetzungen weisen von Land zu Land und oft auch von Ausbildungsstandort zu Ausbildungsstandort jedoch deutliche Unterschiede auf:

1. Ein erstes Konzept von Geschichte, das in der historistisch-positivistischen Auffassung von Geschichte wurzelt, stellt den Menschen und die Nation mit seinen/ihren kulturellen Leistungen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Konzeption von Geschichte legt einerseits Wert auf die fundierten Kenntnisse der politischen Geschichte eines Staates/Landes und fokussiert andererseits auf zentrale Information über die politische Geschichte Europas und der Welt. Eng verbunden mit der politischen Geschichte ist zumeist eine Darstellung der bedeutenden kulturellen Leistungen eines Landes bzw. der sie repräsentierenden Künstler/innen und Kulturschaffenden. Eine Variation dieser Darstellung stellt diese kulturellen Leistungen als Beitrag eines Volkes/einer Nation/eines Staates zur europäischen

Kultur und/oder zu einer universalen Weltkultur oder als Beitrag zur menschlichen Zivilisation dar.

2. Eine zweite Konzeption von Geschichte, die einerseits in den westeuropäischen Ländern seit den Traumata der beiden Weltkriege an Bedeutung verloren hat, andererseits mit der Gründung der neuen Staaten in Ost- und Südosteuropa neuen Aufschwung erlebt, präsentiert Geschichte als mehr oder weniger logischen, mitunter auch als heroischen Weg zur Nationsbildung bzw. zur Staatsgründung. Dementsprechend steht auch in dieser Konzeption die politische und die nationale Geschichte im Zentrum, dient hier aber noch stärker, als im ersten Konzept, der Legitimation der aktuell herrschenden politischen Macht eines Staates. Die zugrunde liegende Geschichtskonzeption hat ihre Wurzeln in kolonialistischen und imperialistischen Herrschaftsansprüchen, was in der Kombination von Geschichte und Geographie noch seine strukturelle Entsprechung hat. Dass sich gerade diese Fächerkombination heute vorrangig als Kritik an der imperialistischen oder nationalistischen Geschichtstradition präsentiert, und darauf abzielt, in der interdisziplinären Zusammenschau die analytischen Fähigkeiten und die Urteilskompetenz von Schüler/innen zu stärken, sei erwähnt.²⁷

3. Mensch und Gesellschaft, die zentrale Frage der Gesellschaftstheorien des 20. Jahrhunderts, bildet den Hintergrund der dritten Konzeption von Geschichte, bei der Aspekte der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte ins Zentrum der Geschichtsdarstellung rücken oder zumindest zur Politik- und Kulturgeschichte gleichwertig dazugestellt werden. Dieser historische Zugang begünstigt die strukturelle, analytisch vergleichende, themen- und problemorientierte Geschichtsbetrachtung. Sie verlangt dementsprechend auch eine stärkere methodische Ausrichtung der Ausbildung zum/r Geschichtslehrer/in, welche sich zum Teil bereits in den jüngeren Studienplänen wieder findet²⁸: Eine inhaltliche Erweiterung hat das Konzept der Historischen Sozialwissenschaften durch alltagsgeschichtliche Zugänge, durch die Konzeption der Neuen Kulturgeschichte und zuletzt durch die Globalgeschichte erfahren.

4. Die vierte Konzeption von Geschichte geht davon aus, dass der Geschichtsunterricht ein zentraler Ort in der Schule sein soll, an dem die heranwachsenden Staatsbürger ausgebildet werden. Seit es Geschichte als eigenes Schulfach gibt, wurde die „patriotische Erziehung“, die „Staatsbürgerkunde“, oder die „Einführung in die bürgerlich-demokratische Ordnung eines Staates“ in der Nähe des Geschichtsunterrichts angesiedelt. Während es aber lange Zeit als die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts galt, dabei die bestehende Rechts- und Staatsordnung zu legitimieren, so wurde der „Politischen Bildung“ ab den 1970er Jahren zunehmend die Aufgabe übertragen, kritische, selbständige und mündige Staatsbürger heranzubilden. Ob dies dem Geschichtsunterricht heute tatsächlich gelingt oder ob er nach wie vor „pflichtbewusste Staatsbürger“ und Patrioten zu erziehen trachtet, bedarf noch der empirischen Überprüfung.

Allein diese groben Gegenüberstellung von vier Konzepten zum Geschichtsunterricht macht deutlich, dass in den Sekundarschulen Europas ganz unterschiedliche Geschichtsbilder unterrichtet werden – und dass die zukünftigen

²⁷ Shennan, Margret (1991) *Teaching about Europe*, Cassell Education, London, p.58.

²⁸ Statistik und Quantifizierung in den Geschichtswissenschaften, Text- und Diskursanalyse, Analyse mündlicher und visueller Quellen von Geschichte.

Geschichtslehrer/innen an den Universitäten und den sonstigen Ausbildungsinstitutionen zu teilweise gegenläufigen Formen der Geschichtsbetrachtung ausgebildet werden. So führt und der strukturelle Vergleich auf einer abstrakteren, europäischen Ebene also zu einem weiteren Paradoxon:

Wenn wir im europäischen Vergleich von „Geschichte“, von „Geschichtsunterricht“ und von „Geschichtslehrer/innenausbildung“ reden, so tun wir zwar meistens so, als würden wir alle vom Gleichen reden, in der strukturellen Betrachtung wird allerdings deutlich, dass wir schon von der Konzeption des Unterrichtsfaches her mit ziemlich unterschiedliche Perspektiven der Geschichtsbetrachtung und mit ziemlich unterschiedliche Geschichtsbilder zu rechnen haben. Wir tun in international vergleichender Diskussion daher gut daran, nachzufragen und uns zu versichern, ob wir auch tatsächlich vom Gleichen reden, wenn wir „Geschichtsunterricht“ meinen.

Schlußbetrachtung

Die Ausbildung zum/r Geschichtslehrer/in ist in den europäischen Ausbildungssystemen offensichtlich gleich mit zwei zentralen Paradoxien konfrontiert: Der Abwehr von Reflexion über politisches Handeln und der Abwehr von Reflexion über die Organisation und die Wirkung von kommunikativen Arrangements in der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden.

Wollen wir diese Paradoxa auflösen, so greifen wir Tabus an: wir müssen uns mit den der Ausbildung zugrunde liegenden Geschichtskonzepten und – nolens volens – mit den diesen Geschichtsbildern zugrunde liegenden Konzepten von Politik, Kultur und Gesellschaft beschäftigen und wir müssen uns mit der Beziehung beschäftigen, die in der Kommunikation zwischen Hochschullehrern und Studierenden existieren, oder mit den fachwissenschaftlichen und den (fach-)didaktischen Grundannahmen, denen Hochschullehrer/innen in ihrer Ausbildung folgen.

Der Weg von der Empirie zur tatsächlichen Durchsetzung neuer Strukturen kann in Institutionen oft recht langwierig und mühsam sein. In der Umsetzung ist man mit jenen Widerständen konfrontiert, die eingangs als Abwehr der Institution bezeichnet wurden. Eine empirische Beforschung der didaktischen Befunde kann jedoch zur Versachlichung der Diskussion und zur Differenzierung der Reflexion beitragen. Zudem schafft eine empirische Untersuchung, durch die konkrete Involvierung der verantwortlich Betroffenen neue Möglichkeiten der Reflexion und trägt bereits auf diesem Weg zur Lockerung erstarrter Konzeptionen des Faches Geschichte bzw. des Geschichtsunterricht bei. Und dies ist angesichts der interkulturellen und globalen Konzepte, die das Fach in den kommenden Jahren integrieren soll, dringend nötig.

Alois Ecker

Abschluss des Manuskripts: 31. Juli 2008.