

Beiträge zur Fachdidaktik 2/92



Alois ECKER

Didaktik als sozialer Prozeß

Neue Wege in der fachdidaktischen Ausbildung für „Geschichte und Sozialkunde“

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden die Formen der Geschichtsbetrachtung stark verändert. Der Historismus wurde allerorts zu Grabe getragen, neue Ansätze der Beschäftigung mit dem Vergangenen - strukturelle, themenspezifische, problemorientierte und erfahrungsbezogene Betrachtungsweisen - haben an Bedeutung gewonnen.

Diese Entwicklung hat auch im schulischen Geschichtsunterricht ihren Niederschlag gefunden, nicht zuletzt im formalen Bereich der Vorschriften und Zielvorstellungen: In den Lehrplänen für 'Geschichte und Sozialkunde' (GSk) wurden personen- und ereignisbezogenen historische Darstellungsformen stark zurückgedrängt, strukturgeschichtliche und prozeßorientierte Themenstellungen haben zugenommen.

Ob in der Praxis des Geschichtsunterrichts den aktuellen Forderungen der neuen Lehrpläne entsprochen wird, welches Geschichtsverständnis in österreichischen Schulen tatsächlich vermittelt bzw. welche 'Geschichtskultur' dort entwickelt wird, bedürfte noch eingehenderer Untersuchungen. - Nimmt man die Geschichtslehrbücher als Spiegel dessen, was an Themen und Inhalten im Geschichtsunterricht vorgetragen wird, dann dürfte in den meisten Fällen eher ein lockeres Gefüge verschiedenster historischer Betrachtungsformen weitergegeben werden.

Diese Einschätzung sollte nicht als versteckter Vorwurf an die Schulen im allgemeinen und die Lehrer/innen im besonderen verstanden werden. Ich halte grundsätzlich nichts von der wechselseitigen Zuschreibung bestehender Probleme oder Defizite zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Universität' und 'Schule' - dies gilt auch für die Themen der Geschichte. Wir alle, Geschichtswissenschaftler/innen, Geschichtsdidaktiker/innen und Geschichtslehrer/innen sind von den Veränderungen im Umgang mit dem Vergangenen betroffen (die ja lediglich eine notwendige Reaktion auf den gesellschaftspolitischen Wandel darstellen). Dementsprechend sind wir aufgefordert, uns für den jeweiligen Tätigkeitsbereich vermehrt Gedanken zu machen, welche Form der Geschichtsbetrachtung bzw. -vermittlung *wir* für die Zukunft als sinnvoll erachten. Und selbstverständlich sind wir aufgefordert,

verstärkt nach Kooperationsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Bereichen zu suchen.

Inwieweit der universitäre Ausbildungsbereich für die zukünftigen Geschichtslehrer/innen auf diesen gewandelten Umgang mit der Vergangenheit reagiert hat und welche weiteren Schritte in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung unternommen werden könnten, soll im folgenden Artikel beschrieben werden.

Über das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik

In (West-)Deutschland hat im Verlauf dieses Paradigmenwechsels in der Geschichtsbetrachtung auch die Geschichtsdidaktik ihre Aufgabenstellungen überdacht und neu definiert (ROHLFES 1990; vgl. auch: BERGMANN/KUHN/RÜSEN/SCHNEIDER 1979/80). Wenn auch die Positionen von der 'kritisch-kommunikativen' (Kuhn, Bergmann) über die an 'Geschichtsbewußtsein' und 'Geschichtskultur' interessierte (Jeismann, Rüsen) bis hin zur 'lerntheoretischen Geschichtsdidaktik' (von Borries, Hug, Rohlfes) beträchtlich differieren, so besteht doch Einigkeit darüber, daß allgemein der Geschichtsdidaktik in der Beziehung zur Geschichtswissenschaft ein eigenständiger Aufgabenbereich zukommt: „Obsolet ist die Vorstellung eines Klientelverhältnisses, in dem die Didaktik lediglich in Lehrpraxis umzusetzen hätte, was ihr die Fachwissenschaft verbindlich vorgäbe. Richtig ist vielmehr, daß die didaktische Aufgabe den fachlichen Konzepten, Methoden, Inhalten eine neue Qualität verleiht, der man nur mit didaktischer Kompetenz gerecht werden kann. Das 'Didaktische' ist nicht bloß Zutat, sondern eine Determinante sui generis.“ (ROHLFES 1990:180).

In Österreich scheint die Beziehungsklärung zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik im allgemeinen etwas weniger differenziert.

Eine synoptische Darstellung der Entwicklung der Geschichtsdidaktik in Österreich steht noch aus. Ich werde mich in der folgenden Beschreibung vor allem auf den 'klassischen'

Bereich der Geschichtsdidaktik beschränken, in dem ich seit bald 15 Jahren selbst tätig bin: die (fach-)didaktische Ausbildung für das Lehramt an Höheren Schulen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf den am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien entwickelten Konzepten.

Vom Expertenmodell zur prozeßorientierten Geschichtsdidaktik

Die Entwicklung der Wiener Geschichtsdidaktik verlief seit den frühen 1970er Jahren stark *praxisorientiert*. - Mit der Verankerung der 'Sozialkunde' im Schulfach 'Geschichte' durch die Schulreform der späten 1960er Jahre entstand ein Bedarf an 'sozialkundlicher Information' an den Schulen, der zunächst weder durch Lehrbücher noch durch sonstige Unterrichtsmaterialien abgedeckt war. Einer Initiative junger Historiker/innen war es zu verdanken, daß im Jahr 1971 die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ gegründet wurden, eine Zeitschrift, welche den Lehrer/innen an den Schulen „für den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde ergänzendes Material zur Verfügung stellen“ wollte (Beiträge Nr. 1/71).

Das dieser Initiative zugrundeliegende didaktische Konzept möchte ich als *Expertenmodell* bezeichnen: Es bestand in einer einfachen Arbeitsteilung zwischen Forschung und Lehre, bei welcher davon ausgegangen wurde, daß die Geschichtswissenschaftler/innen neuere Forschungsergebnisse der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte bzw. der Historischen Sozialwissenschaften in knappen Übersichtsartikeln inhaltlich aufbereiteten, während die Lehrer/innen an den Schulen, als Experten für die 'didaktische Umsetzung', die Aufgaben der thematischen Auswahl, der didaktischen Planung und der konkreten Gestaltung des Geschichtsunterrichts übernahmen. Diese Konzeption schuf für beide Expertengruppen größere Freiräume: Die Fachhistoriker/innen konnten in den Überblicksartikeln ein (sozial-)historisches Thema ohne den üblichen 'wissenschaftlichen Anmerkungsapparat' entwickeln; auf der anderen Seite sahen sich Lehrer/innen nicht durch minutiöse „Planungen“ vorgegebener Stundenbilder eingezwängt, sondern aufgefordert, ihre Expertenrolle als Didaktiker/innen in der Umsetzung von neuen historischen Inhalten einzubringen.

Eine größere Zahl der in den 'Beiträgen' aufgegriffenen Themen hat inzwischen Eingang in die österreichischen Lehrpläne gefunden. - Das Erscheinen dieser Zeitschrift nun schon im 22. Jahr bestätigt, daß dieses Konzept für die Verbreitung sozialkundlicher Themen im Unterricht sehr fördernd wirkte und bis heute seine Bedeutung behalten hat.

Nach Mitte der 1970er Jahre wuchs dann insbesondere in Auseinandersetzung mit Fragen der Neukonzeption und Verankerung von 'Politischer Bildung an den Schulen' bei einer Gruppe von Historiker/innen, Politik- und Sozialwissenschaftler/innen die Einschätzung, daß viele Lehrer/innen mit den neueren sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden noch sehr wenig vertraut waren. Es schien somit eine Überforderung, ihnen im schulischen Unterricht eine Expertenposition für den Transfer jener Themen zuzuschreiben, welche sie selbst noch wenig durchgearbeitet hatten. Diese Einschätzung wurde mit

der Einsicht verbunden, daß der Erwerb von ('theoretischem') *Wissen* über die Struktur und Dynamik gesellschaftlicher Phänomene nicht gleichzusetzen war mit der *sozialen Kompetenz*, solche Kenntnisse in den jeweiligen (sozialen) Organisationen funktional einzusetzen. Diese Erkenntnis sollte für die Schulpraxis nutzbar gemacht werden.

Die Konsequenz aus dieser Einschätzung war der Versuch, eine eigenständige universitäre Fortbildung für Lehrer/innen aufzubauen, welche allgemein der Verbreitung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie insbesondere dem Erwerb sozialer Kompetenzen im schulischen Handlungsfeld dienen sollte (WIMMER 1985). Die damals entwickelten Initiativen haben seit Mitte der 1980er Jahre durch die Regionalisierung der Lehrerfortbildung an den Pädagogischen Instituten leider beträchtliche Rückschläge erlitten.

Die Arbeit in der *Lehrerfortbildung*, wo sich ab 1978 mehrere Mitglieder des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte stärker engagierten, veränderte auch den Blick auf die Geschichtsdidaktik. Die Konzeption und Durchführung von zumeist fünftägigen Blockseminaren, in denen mit den Lehrer/innen verschiedene sozialkundliche Themen erarbeitet wurden, führte bei manchen Fachwissenschaftler/innen zu einer intensiveren Beschäftigung mit Fragen der Didaktik. Damals begann eine fruchtbare Auseinandersetzung mit prozeßorientierten und sozialen Lernformen, die schließlich auch weitreichende Rückwirkung auf die Neukonzeption der *Lehrerausbildung* an der Universität hatte.

Es scheint mir wichtig festzuhalten, daß die Neuorganisation der fachdidaktischen (FD) Ausbildung an der Universität Wien wesentliche Impulse aus der direkten Erfahrung in den Lehrerfortbildungsseminaren bezog. Die Auseinandersetzung der Fachhistoriker mit schulischen Gegebenheiten war spätestens ab diesem Zeitpunkt nicht mehr nur eine theoretische, sondern eine auf die konkreten Probleme der Lehrer/innen im Schulalltag bezogene. In diesem Spannungsfeld zwischen Fachhistorikern an der Universität und Praktiker/innen an den Schulen konstituierte sich in den folgenden Jahren jene Richtung der Geschichtsdidaktik, die ich als *prozeßorientierte* bezeichne; sie soll im folgenden Text ausführlicher beschrieben werden ¹⁾.

Die fachdidaktische Ausbildung für GSk

Bis Anfang der 1980er Jahre bestand die pädagogisch-didaktische Ausbildung an der Universität Wien aus einer Vorlesung zur 'Allgemeinen Unterrichtslehre' sowie einer zur 'Besonderen Unterrichtslehre' des jeweiligen Faches. Letztere war für GSk die einzige Lehrveranstaltung, in welcher die damaligen Lehramtsstudent/innen in die konkreten Probleme des Geschichtsunterrichts (GU) eingeführt werden sollten; tatsächlich handelte es sich allerdings um eine reichlich antiquierte Vorlesung.

Im Zuge der Universitätsreform der 70er Jahre hatte man sich endlich entschlossen, die pädagogisch-didaktische Ausbildung zu verbessern. Die Reformphase der Studienpläne Ende der 70er Jahre brachte auch Schwung in die Debatte um eine neue fachdidaktische Ausbildung in GSk.

Die damaligen Initiativen zur Entwicklung einer FD-Ausbildung in GSK wurden an der Wiener Universität von Karl Brunner und Michael Mitterauer getragen (vgl. HEINTEL 1983; DIEM-WILLE 1983). - Viele Kolleginnen und Kollegen werden sich noch an die kreative und dynamische Arbeit in der seit dem WS 1978/79 von Michael Mitterauer und Rudolf Wimmer geleiteten Arbeitsgemeinschaft „Das Unterrichtsprinzip 'Politische Bildung' im Geschichte- und Sozialkundeunterricht“ erinnern. Aus dieser AG wurde in den folgenden Semestern das „Fachdidaktische Seminar“ entwickelt²⁾. Auf der Basis *interdisziplinärer Zusammenarbeit* zwischen Fachhistorikern, Pädagogen und Lehrer/innen entstanden dann bis Mitte der 80er Jahre jene Organisationsmodelle, die heute den Rahmen für die Gestaltung der FD-Ausbildung ausmachen³⁾. Zwar gibt es auch zwischen den von einzelnen Instituten angebotenen FD-Seminaren strukturelle Unterschiede, am Prinzip einer Zusammenarbeit von *Fachhistoriker/innen, Pädagog/innen bzw. Fachdidaktiker/innen und Schulpraktiker/innen* wird jedoch weitestgehend festgehalten. In jedem Modell arbeiten Lehrer/innen aus 'Schule' und 'Universität' mehr oder weniger intensiv zusammen; die Beziehung zwischen den beiden Institutionen wird also in diesen Lehrveranstaltungen von Anfang an auch personell repräsentiert. Die Finanzierung trägt heute zur Gänze die Universität.

Zum Verhältnis von prozessorientierter Geschichtsdidaktik und Allgemeiner Pädagogik

Bei der *theoretischen Entwicklung* dieses Seminars standen wir vor einem nicht gerade kleinen Problem: Die traditionelle Pädagogik bot für unser Interesse nur sehr geringe Unterstützung. Alle Klassiker der pädagogischen Theorie gingen ja von einem 'Zwei-Personen-Modell' aus: Hier der Lehrer - dort der Schüler. Nun ist es allerdings eine unleugbare Tatsache, daß der Unterricht an 'Schule' und 'Universität' zumindest seit zweihundert Jahren in größeren Gruppen erfolgt: ein/e Lehrer/ in steht dabei immer einer größeren Gruppe von Schüler/innen gegenüber. Bei unserer Theoriebildung haben wir uns daher auf neuere Erkenntnisse aus den Bereichen der Gruppendynamik und Gruppenpädagogik, der Sozialpsychologie und der Organisationsentwicklung gestützt (z.B. BERNFELD 1925; FÜRSTENAU 1964 u. 1967; COHN 1973; SCHWARZ 1974; HUBER 1976; SELVINI-PALAZZOLI 1976; SCHÜLEIN 1977; GROSSMANN/WIMMER 1980; LUHMANN/SCHORR 1979 u. 1982; DIEM-WILLE 1986; WIMMER/OSWALD 1987).

Gemeinsam mit allen diesen Autoren ist uns das Bemühen um die Entwicklung eines *sozialwissenschaftlichen Verständnisses von Pädagogik und Didaktik*. Die zentrale Einsicht dieses Zugangs besteht darin, daß „Lehre“ bzw. „Unterricht“ *als eine eigenständige soziale Struktur* erkannt wurde. Dies bedeutet für die Praxis, daß jedwede Ausbildung i.S. eines auf Erweiterung der Selbststeuerung abzielenden bewußtseinsbildenden Prozesses nur dann gelingen kann, wenn der Ausbildungsprozeß selbst als eigenständige soziale Struktur betrachtet, als solche organisiert und als solche gesteuert wird. Dieses Verständnis schließt mit ein, daß die Dynamik der

sozialen Beziehungen zwischen den am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen als Teil des Bildungsprozesses anerkannt, als solche reflektiert und für den weiteren Ausbildungsgang relevant gemacht wird. Die Ergebnisse der Reflexion müssen demnach mit der weiteren Planungsarbeit rückgekoppelt werden und bei der Organisation des folgenden Lernschrittes Berücksichtigung finden.

Bezogen auf die *Geschichtsdidaktik* bedeutet diese Einsicht: Die Lernebene muß stets als eigenständige soziale Struktur gesehen und (mit-)verwaltet werden. Nur wenn die Lernorganisation selbst nach Prinzipien einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung organisiert wird, kann ein Lernprozeß gelingen, welcher den Teilnehmer/innen Einsicht in den historischen Prozeß geben will. Diese Erkenntnis wurde bisher weder für die fachliche Ausbildung der Historiker/innen an den Universitäten noch für den Geschichtsunterricht in den Schulen nutzbar gemacht!

Für die Sozialgeschichte im besonderen gilt: Wenn eine der zentralen Einsichten dieses Faches ist, daß soziale Strukturen sich verändern und veränderbar sind, dann muß auch das Lernfeld selbst, als eine eigenständige gesellschaftliche Struktur, so verwaltet werden, daß es (für alle Beteiligten) veränderbar bleibt. Den historischen Wandel an einem bestimmten Thema sichtbar zu machen kann nur dann vollständig gelingen, wenn parallel zur inhaltlichen Erarbeitung in der jeweiligen Lehrveranstaltung die sozialen Prozesse (zwischen Lehrenden und Student/innen, zwischen Student/innen und Student/innen ..) wahrgenommen, in Bezug zum jeweiligen Thema reflektiert und in den weiteren Lernprozeß wieder integriert werden. - Jedes Miß-Verstehen auf der 'sozialen (Beziehungs-)Ebene' der Lehrveranstaltung bewirkt auch eine Blockade der Einsicht auf der 'inhaltlichen Ebene'. Umgekehrt darf gelten: Jedes Nicht-Verstehen (einer ansonst plausiblen These) auf der thematischen Ebene läßt vermuten, daß zwischen den am Lerngeschehen beteiligten Personen (latente) soziale Konflikte bestehen, die nicht gelöst wurden. - „Lernen“ ist ein sozialer Prozeß.

Weiter Didaktikbegriff

In unserer Ausbildungsarbeit gehen wir von einem *weiten Didaktikbegriff* aus, nach welchem ein konkretes (historisches) *Thema* unter bestimmten bewußtseinsbildenden *Zielsetzungen* in näher zu bestimmenden *Arbeitsformen*, mit entsprechenden *Medien* (z.B. Quellentexten, Tonband, Film) in einem konkreten *sozialen Feld* (Schulklasse und ihr schulisches Umfeld) erarbeitet werden soll.

Im Gegensatz zu den eingangs skizzierten Positionen (west-)deutscher Geschichtsdidaktik sind wir darum bemüht, sowohl die politisch-bildenden Aspekte einer kritisch-kommunikativen Geschichtsdidaktik, als auch die Fragen nach den der Unterrichtsarbeit zugrundeliegenden geschichtstheoretischen Positionen sowie die lerntheoretischen Probleme in unser Ausbildungsprogramm zu integrieren. Die Geschichtstheorie kann beim aktuellen Stundenrahmen freilich nicht allzu differenziert diskutiert werden. - Neu an unserem Modell der prozessorientierten Geschichtsdidaktik ist das erfahrungs-

und praxisorientierte Ausbildungskonzept, die konkrete Arbeit im sozialen Feld der Schule bzw. des Unterrichts sowie insbesondere die konsequente *Ausrichtung* unserer Arbeit an *gruppenpädagogischen Ansätzen*. Sozialwissenschaftliche bzw. sozialpsychologische Erkenntnisse und Methoden bilden demnach die Grundlage für unsere Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik.

Bei dieser Konzeption kamen uns die Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung sehr zugute; sie veränderten überdies unsere Sichtweise der Student/innen, welche wir zwar vorrangig unter dem Aspekt ihres aktuellen Studentendaseins annehmen, aber als potentielle Vertreter/innen der Berufsgruppe 'Lehrerinnen und Lehrer' ansprechen. - Die lerntheoretischen Konzepte für die FD-Ausbildung sind dementsprechend weniger an den Entwicklungsmodellen über die Phasen der Kindheit und der frühen Jugend orientiert. Sie gehen stärker vom Konzept der 'verlängerten Adoleszenz' (ERDHEIM 1982) aus und orientieren sich darüber hinaus an berufsbezogenen Ausbildungsprogrammen.

Das Anforderungsprofil für Lehrer/innen an Höheren Schulen

Fragt man derzeit nach dem Anforderungsprofil für Lehrer/innen an Höheren Schulen, so stellt man erstaunt fest, daß ein solches klar definiertes Berufsprofil nicht existiert. Mit der Frage, welche grundlegenden Kenntnisse, Verhaltensweisen und Kompetenzen von den Lehrer/innen der höheren Schulen in der Gegenwart verlangt bzw. für eine vorgesehene Zukunft erwartet werden, ist der Forscher, ähnlich wie die Lehrer/innen an den Schulen selbst, auf eine 'Exegese' der rechtlichen und bürokratischen Vorgaben (Gesetzesaufträge durch AHSStG, Studienpläne; SCHUG, allgemeines Bildungsziel, allgemeine didaktische Grundsätze und Inhalte der Lehrpläne; dienst- und verwaltungsrechtliche Aufgabenstellungen) verwiesen (ECKER 1990:55ff).

Welche strukturellen Probleme mit diesem diffusen Berufsprofil im Schulalltag korrespondieren, ist bisher noch kaum untersucht worden. Mit großer Sicherheit dürfen wir annehmen, daß sich die Diffusität betrieblicher Organisation von Schule, auf die hier verwiesen wird, für die fachbezogene Unterrichtsarbeit der Lehrer/innen in der Regel belastend auswirkt.

Für den universitären Ausbildungsbereich verweist das Fehlen eines klaren Anforderungsprofils auf eine eher zögernd geführte Debatte um die zukünftigen Lehramtsstudien; für die Lehrerbildung insgesamt auf die leider noch immer wenig entwickelte Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Schule' und 'Universität'. - Im Interesse einer stärkeren *Professionalisierung der Lehrarbeit*, die mir beim gegenwärtigen Stand der Schulentwicklung unumgänglich scheint, wird eine solche Diskussion auf beiden Ebenen notwendig und nützlich sein.

Für die zukünftigen Geschichtslehrer/innen könnte ein **Anforderungsprofil** etwa folgende Qualifikationen umfassen:

a) auf fachlich-inhaltlichem Gebiet:

Gefragt sind Personen mit hoher fachlicher Sicherheit, die

mit den erworbenen inhaltlichen sowie methodisch-theoretischen Kenntnissen ihres Faches flexibel umgehen können. Sie sollen fähig und offen sein, über die engen Fachgrenzen hinaus die Zusammenhänge von politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen im jeweils bearbeiteten historischen Zeitraum herzustellen. Sie sollen weiters fähig sein, sich im Interesse eines kritischen, problembezogenen und fachübergreifenden Unterrichts auf inhaltliche Selektion einzulassen und diese Auswahl zu begründen. Benötigt werden ferner Lehrer/innen, welche ohne allzu grobe Vereinfachungen gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen in Bezug zu historischen Prozessen bringen können. Benötigt werden schließlich Lehrer/innen, welche den Umgang mit dem Vergangenen etwa im Sinne des Grundsatzlerlasses 'Politische Bildung in den Schulen' im Interesse entmythologisierender, entideologisierender und identitätsstiftender Tendenzen begreifen.

b) auf pädagogisch-didaktischem Gebiet:

Gesucht werden Geschichtslehrer/innen, welche ein bestimmtes historisches Thema nicht nur inhaltlich bearbeiten, sondern in Bezug zur sozialen Dynamik des Lernfeldes vermitteln können. In der Auswahl ihrer Unterrichtsformen sollten sie flexibel und pädagogisch bewußt mit den vorgefundenen sozialen, wissensmäßigen und altersbezogenen Bedingungen der Lerngruppe bzw. der Schulrealität allgemein umgehen können. Dies verlangt Kompetenzen auf folgenden Ebenen:

- Im Umgang mit der eigenen Person:

Ausbildung der selbstreflexiven Kompetenz; der Fähigkeit, Übertragungssituationen von Schülerseite als solche zu verstehen bzw. eigene (Gegen-)Übertragungen als solche zu erkennen⁴⁾ und diese nach Möglichkeit funktional in Bezug zum Unterrichtsgeschehen zu interpretieren.⁵⁾

- im Umgang mit dem sozialen Lernfeld (Schulklasse) : Kompetenz im Umgang mit sozialen Lernprozessen; Planungs- und Organisationskompetenz; die Fähigkeit, sich als Lehrer/in funktional zum jeweiligen Lernfeld in Beziehung zu setzen; grundlegende Kenntnisse der lern- und entwicklungspsychologischen Theorien sowie der mediendidaktischen Befunde insbesondere in ihrer Relevanz für den Unterricht in GSK; umfassendes Erfahrungswissen im Umgang mit einschlägigen Arbeitsformen (z.B. Frontalvortrag, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Projektunterricht) und Medien.

- im Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und Eltern:

entsprechende analytische Kompetenz zur adäquaten Einschätzung der organisationsrelevanten Kooperationsmöglichkeiten; Fähigkeit zu Organisation und Durchsetzung fachübergreifender Kooperationen und Projekte.

Gewünscht sind demnach Personen, welche die jeweilige historische Information als Steuerungs- und Interventionsinstrument in der Dynamik eines konkreten sozialen Lernprozesses sinn-voll einsetzen können⁶⁾.

Wir können nun fragen, welche Aspekte dieses Anforderungsprofils in der jetzigen FD-Ausbildung vorbereitet werden und was in Zukunft getan werden kann, um dieses Berufsprofil insbesondere im pädagogisch-didaktischen Bereich stärker zu entwickeln.

Inhalt und Organisation des FD-Seminars

Die (noch) aktuelle Studienordnung sieht für die fachdidaktische Ausbildung in GSk insgesamt 6 Wochenstunden vor. Diese werden in allen unseren Modellen stets in einem Intensiv-Block konsumiert. Üblicherweise wird dieses sechsstündige FD-Seminar von den Student/innen am Ende des ersten Studienabschnittes, unmittelbar vor dem Schulpraktikum, etwa im vierten oder fünften Semester absolviert. Es ist damit fast immer das erste *berufsorientierte Seminar* im Laufe des Geschichtsstudiums. Ziel dieses Seminars ist es, die Lehramtsstudent/innen in *exemplarischer Form* an das zukünftige Arbeitsfeld 'Schule' heranzuführen und anhand eines konkreten Themas mit einigen zentralen Problemfeldern des Geschichtsunterrichts vertraut zu machen.

Besonderes Augenmerk liegt bei diesem FD-Seminar auf der ständigen *Verknüpfung von Theorie und Praxis*. Die zukünftigen Geschichtslehrer/innen werden daher über zwei parallel geführte Lernprozesse in das komplexe System 'Geschichtsunterricht' eingeführt. (Vgl. Organisationsdiagramm).

Der eine Teil des FD-Seminar ist in Form eines *Projektes* organisiert: Im Verlauf dieses Projektes sollen die Student/innen mit den einzelnen *Arbeitsebenen des Unterrichtens* (inhaltliche Vorbereitung, didaktische Planung, konkrete Unterrichtspraxis, Evaluation und Prozeßreflexion) bekannt gemacht werden.

Dieser Lernprozeß beginnt mit *zwei bis drei einführenden Veranstaltungen*, die der Themenfindung und der Bildung von Arbeitsgruppen dienen. Diese Gruppen von drei bis vier Student/innen bereiten sich dann im Verlauf eines Semesters inhaltlich und didaktisch auf ein bestimmtes Thema vor und setzen dieses schließlich bei einem Schulauftritt um (Die Teilnehmerzahl ist derzeit mit 12 begrenzt, in der Regel ergeben sich dadurch 3 Gruppen zu je vier Student/innen - G1, G2, G3). Vom Zeitpunkt der Gruppenbildung an steht jeder Gruppe ein/e Betreuungslehrer/in (BL) zur Verfügung.

Das *Thema* kann von der Gruppe im Rahmen eines vorgegebenen Schwerpunktes (z.B. Sozialgeschichte von Kindheit; Jugend; Ehe; Wohnen, Verkehr; Geschichte Mexikos, Die

Eroberung Amerikas ...) frei gewählt werden. Jede Studentengruppe arbeitet für diesen Schulauftritt in 'Selbstorganisation': d.h. sie bestimmt ihre Arbeitszeiten und ihre Arbeitsorganisation selbst. Für diese Vorbereitungs- bzw. Planungsphasen stehen ihr allerdings der/die Fachhistoriker/in, der/die Pädagog/in und selbstverständlich ihr/e Betreuungslehrer/in nach Bedarf *beratend* zur Verfügung.

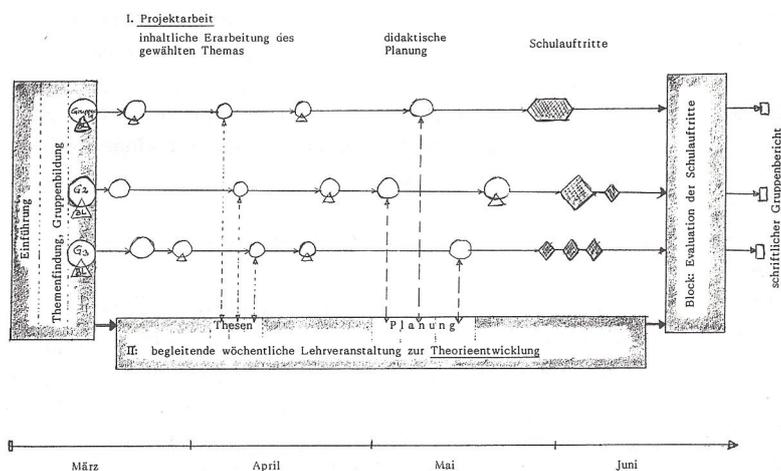
Darüber hinaus hat jede Gruppe während dieser Vorbereitungszeit die Gelegenheit, zunächst die zentralen Thesen zu ihrem Thema, und später die *didaktische Planung* für den Schulauftritt gemeinsam mit dem Plenum zu diskutieren.

Der *Schulauftritt* umfaßt in der Regel drei bis vier Unterrichtsstunden und findet in einer Schulklasse des/der Betreuungslehrer/in statt. Der/die Betreuungslehrer/in gibt der Gruppe auch einen ersten Einblick in die *betriebliche Struktur* jener Schule, macht die Student/innen mit den dortigen betrieblichen Ressourcen vertraut (z.B. Unterrichtsmaterialien für GSk, audio-visuelle Geräte) und gibt ihnen insbesondere Gelegenheit, die *Sozialstruktur der Klasse* bereits vor ihrem eigenen Schulauftritt kennenzulernen. - Bei der Gestaltung ihrer Schulauftritte hat die Gruppe relativ große Entscheidungsfreiheit. Die Student/innen sollen jene *Unterrichtsform* wählen, die ihnen selbst entspricht und die sie zur Realisierung ihrer Lehrziele für brauchbar erachtet. Es können Einzelstunden in Form eines Frontalvortrags gehalten werden, die Student/innen können verschiedene Formen des 'team teachings' ausprobieren, Gruppenarbeiten oder Rollenspiele organisieren oder projektorientierten Unterricht versuchen. Wesentlich ist uns allerdings, daß die während der Schulauftritte gemachten Erfahrungen daran anschließend analysiert und für den weiteren Ausbildungsgang evaluiert werden.

Bei diesen Schulauftritten fungieren Betreuungslehrer/in und manchmal auch Pädagog/innen und/oder Fachhistoriker/innen als '*teilnehmende Beobachter/innen*'. Wichtig erscheint uns, daß die Student/innen gemeinsam mit den Beobachter/innen vor dem Schulauftritt die konkreten Beobachtungsaufgaben erarbeiten. Im Idealfall formulieren dabei die Student/innen, wo sie ihre Stärken und Schwächen vermuten und worauf bei ihrem Schulauftritt geachtet werden soll. Dadurch

verliert die Beobachtung zumindest teilweise den kontrollierenden Charakter und wird zu einem Instrument konstruktiver Kritik. Im Anschluß an jede Unterrichtsstunde können die Student/innen von den Beobachter/innen '*feedback*' einholen. Manche Gruppen nutzen die Gelegenheit und holen sich außerdem von den Schüler/innen Rückmeldungen in schriftlicher oder mündlicher Form.

Am Ende des Semesters kommen alle Arbeitsgruppen zu einer abschließenden, meist eintägigen *Blockveranstaltung* zusammen, um über ihre Erfahrungen bei den Schulauftritten zu berichten. Die Berichte werden in der plenaren Diskussion evaluiert, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der *Reflexion ihrer jeweils eigenen Lernprozesse* liegt. In der Verknüpfung mit den Berichten ihrer Kolleg/innen ergibt sich dadurch für die Teilnehmer/innen ein breiteres Erfahrungsspektrum, über das sie im



günstigen Fall bei ihren nächsten praktischen Versuchen bereits verfügen können. - Die einzelnen Arbeitsschritte während dieses Semesters (inhaltliche Vorbereitung, didaktische Planung; Schulauftritt; Evaluation und Reflexion) sollen von der Gruppe abschließend in einer *gemeinsamen schriftlichen Seminararbeit* dokumentiert werden.

Begleitende Theoriebildung

Als Begleitung zu diesem auf Selbstorganisation und praktische Erfahrung ausgerichteten Lernprozeß findet während des ganzen Semesters wöchentlich eine dreistündige Lehrveranstaltung statt; deren Besuch ist für alle Arbeitsgruppen verbindlich. Diese zweite Arbeitsebene dient vorrangig der *Theoriebildung*; sie wird vom Pädagogen und vom Fachhistoriker zumeist in Form eines 'team teachings' geleitet. Anhand von einschlägigen Informationen, Texten und Übungen werden im Verlauf dieses Lernprozesses gemeinsam mit den Student/innen grundlegende Methoden und Theorien des Geschichtsunterrichts erarbeitet.

Die Student/innen können sich mit den *aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern* auseinandersetzen, sie lernen verschiedene *geschichtsdidaktische Theoreme* (Gewordensein - Veränderbarkeit; Gegenwartsbezug; Multiperspektivität; Emanzipation etc.), verschiedene *Arbeitsformen* (Lehrvortrag, Gruppenarbeit, Projektunterricht usw.) und diverse *Medien* (Overhead, Film, Tonband, usw.) kennen und diskutieren verschiedene *inhaltliche und methodische Zugänge des Faches* (z.B. Ereignisgeschichte vs. problemorientierte, themenorientierte Geschichtsbetrachtung; Längs- und Querschnitte; qualitative und quantitative Forschungsmethoden: Interview, EDV usw.). Nach Möglichkeit wird auch hier exemplarisch in Bezugnahme auf das Schwerpunktthema des Seminars gearbeitet. Wie oben bereits erwähnt, wird dabei die konkrete Vorbereitungs- und Planungsarbeit der Projektgruppen unterstützt, wodurch eine intensive Verknüpfung zwischen beiden Lernebenen hergestellt wird.

In bescheidenem Ausmaß werden den Student/innen darüber hinaus erste Bausteine zur '*Selbstreflexion*' angeboten. So werden sie beispielsweise an die *Reflexion* der früheren *eigenen Schulerfahrung* herangeführt, mit Fragen nach ihrer zukünftigen *Lehreridentität* konfrontiert oder in speziell entwickelten Übungen zur Reflexion von *Prüfungssituationen* angeleitet. - Wenn sich Gelegenheit bietet, werden daneben auch Möglichkeiten und Probleme der innerbetrieblichen Kooperation mit anderen Lehrer/innen bzw. Fächern diskutiert.

Das zentrale Ziel dieses auf Theoriebildung und (Selbst-) Reflexion ausgerichteten Lernprozesses ist es allerdings, den Student/innen Mut zu machen, die Schulklasse als soziales System wahrzunehmen, den *Geschichtsunterricht als komplexen sozialen Prozeß* zu verstehen sowie sich selbst als Lehrer/ in funktional in Beziehung zu diesem Subsystem der 'Schule' zu definieren.

Aus der obigen Beschreibung ist vermutlich deutlich geworden, daß die Lehrenden der FD-Seminare selbstverständlich auch darum bemüht sind, die jeweiligen theoretisch-didakti-

schen Ansprüche in ihrer Lehrpraxis selbst zu erfüllen: Wechsel der Lern- und Arbeitsformen, team teaching, projektorientierte und/oder fachübergreifende Arbeit, intensive personelle Betreuung der Studierenden gehören zum integrativen Bestandteil dieser Seminare.

Die einzelnen Lehrveranstaltungen werden von den Lehrenden nach Möglichkeit gemeinsam geplant. Nach der jeweiligen Sitzung reflektieren die Lehrenden den eben erlebten Lernprozeß: aktuelle Konflikte in einer LV werden in Bezug zum bisherigen Arbeitsgeschehen analysiert, danach werden Hypothesen über die weitere Entwicklung des Gruppengeschehens formuliert. Schließlich wird darauf aufbauend die nächste Stunde geplant. - Mit den Betreuungslehrer/innen gibt es darüber hinaus eigene Besprechungstermine zur Koordination der Lernprozesse zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen und dem Plenum.

Allen, die mit der Organisation sozialer Lernprozesse vertraut sind, wird aber ebenso klar sein, daß trotz dieses intensiven Arbeitsprozesses im Verlauf eines Semesters nur erste Impulse für die weitere Ausbildung zum Lehrberuf gegeben werden können. Das FD-Seminar kann derzeit lediglich einen Problemaufriß jener Qualifikationen vermitteln, welche im zukünftigen Lehrberuf voraussichtlich entscheidend sein werden.

Das Schulpraktikum

Das zumeist anschließende Schulpraktikum wird vom 'Zentrum für das Schulpraktikum' organisiert und gliedert sich in eine *Einführungs-* und eine *Übungsphase*. Die *Einführungsphase* soll 'allgemeine (nicht fachspezifische) Gesichtspunkte für die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsbeobachtung' vermitteln, in die 'erzieherischen Probleme der Schule' einführen und 'allgemeine Probleme des Lehrerverhaltens' diskutieren. An diese Einführungsphase schließt für jedes Fach eine 4 - 6wöchige *Übungsphase* an. Sie besteht im wesentlichen aus Hospitationen bei dem/der gewählten Betreuungslehrer/in sowie aus dzt. 2-4 Stunden eigener Unterrichtspraxis mit jeweiliger Vor- und Nachbesprechung (vgl. dazu: OSWALD 1991). - Im Augenblick sind wir darum bemüht, die Koordination zwischen fachdidaktischem Seminar und Schulpraktikum zu verbessern.

Nach den ersten praktischen Erfahrungen im FD-Seminar und im Schulpraktikum bricht die (fach-)didaktische Ausbildung ab. Für den zweiten Studienabschnitt gibt es derzeit keinerlei weiterführende Lehrveranstaltungen zur Festigung und Vertiefung der inzwischen erworbenen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen.

Vorschläge für die nahe Zukunft

Was wir in der Ausbildung der Lehrer/innen für die Höheren Schulen derzeit schmerzlich vermissen, ist ein Curriculum, in dem die einzelnen Phasen der fachlichen, der fachdidaktischen und der allgemeinen pädagogischen Ausbildung im Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses aufeinander aufbauen können. Die zukünftigen Student/innen sollten die Möglich-

keit haben, in Zusammenarbeit mit den Lehrveranstaltungsleiter/innen, (Fachhistoriker/innen, Pädagog/innen und Schulpaktiker/innen), ein auf ihre individuellen Fähigkeiten abgestimmtes Ausbildungsprogramm zu absolvieren. Der Weg dahin ist freilich noch weit.

Für den engeren Bereich der pädagogisch-didaktischen Ausbildung haben Fachdidaktiker/innen aus fünf historischen Instituten der Wiener Universität bereits vor drei Jahren in einer Arbeitsgruppe Vorschläge zur Reform ausgearbeitet⁷⁾. Zumindest ein Teil dieser Vorschläge hat in den Entwurf zur neuen Studienordnung für GSk, der am 23. November 1991 von der gesamtösterreichischen Studienkommission beschlossen wurde, Eingang gefunden. Dieser Entwurf sieht im 2. Studienabschnitt des Lehramts für GSk unter "pkt.12.4.4: Fachdidaktik" einen erweiterten Stundenrahmen von „6-10 Wochenstunden“ vor. Darüber hinaus heißt es unter "pkt.12.4.2:" (Pflicht- und Wahlfächer) „... im Gesamtausmaß von 10-14 Wochenstunden, wobei im Hinblick auf die zukünftige Berufsausübung nach Möglichkeit fachdidaktische und fachübergreifende Aspekte berücksichtigt werden können“ und unter "pkt.12.4.3: Sozialkunde mit 8-10 Wochenstunden, wobei im Hinblick auf die zukünftige Berufsausübung fachdidaktische und fachübergreifende Aspekte zu berücksichtigen sind.“

Aufgrund dieses Entwurfs besteht derzeit die berechtigte Hoffnung, daß in den regionalen Studienplänen der österreichischen Universitäten im Fach GSk eine verstärkte und differenzierte fachdidaktische Ausbildung verankert wird⁸⁾. Als Diskussionsgrundlage für die Erarbeitung dieser Studienpläne möchte ich im folgenden einige Perspektiven für die weitere Entwicklung der (fach-)didaktischen Ausbildung skizzieren.

Didaktik-Lehrveranstaltungen als Leitfaden durchs Lehramtsstudium

Bei entsprechender Koordination von Seite der Lehrenden könnte die (fach-)didaktische und die allgemeine pädagogische Ausbildung in Zukunft für die Lehramtsstudent/innen eine Art „Leitfaden“ durchs Studium werden. Ich stelle mir vor, daß die Student/innen vom ersten Semester an in einem didaktischen Curriculum, das aufbauend und differenzierend gestaltet wird, sukzessive in die zentralen Problembereiche des GU eingeführt werden. In begleitenden Reflexionsphasen sollten sie dabei die Möglichkeit haben, die eigenen Stärken und Schwächen beim Unterrichten immer wieder neu zu bestimmen sowie die weiteren Lernschritte dementsprechend festzulegen. Idealtypisch könnte die zukünftige Ausbildung der Lehramtsstudent/innen für den pädagogisch-didaktischen Bereich so aussehen (vgl. Organisationsdiagramm):

1) Bereits in der **EINFÜHRUNG** und in den **PROSEMINAREN** könnten die Student/innen für Probleme des GU sensibilisiert werden (z.B. durch Schulbuchuntersuchungen; durch Reflexion des eigenen GU oder durch Diskussion der Zielvorstellungen für den zukünftigen Beruf).

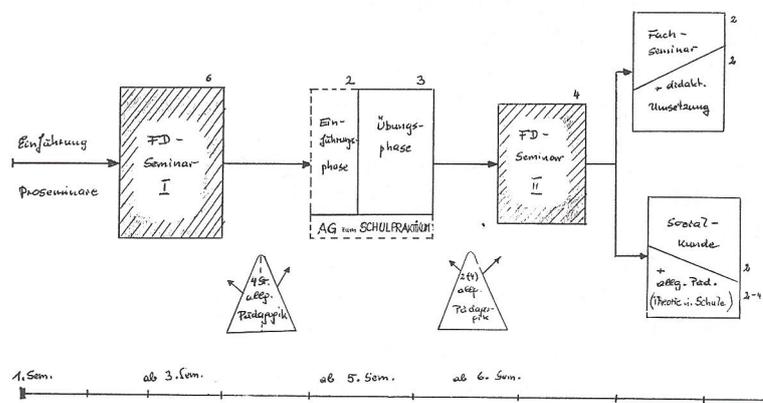
lungen für den zukünftigen Beruf).

2) Im anschließenden **FACHDIDAKTISCHEN SEMINAR I** sollten sie mit den *theoretischen und praktischen Grundlagen des Geschichtsunterrichts* vertraut gemacht werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte blieben im wesentlichen wie oben beschrieben, der exemplarische Zugang käme allerdings noch stärker zum Tragen. Nach Meinung vieler Fachdidaktiker/innen sollte in dieser Phase insbesondere die *selbstreflexive Kompetenz* der Lernenden gestärkt werden: z.B. durch breitere Thematisierung der bisherigen Unterrichtserfahrungen und der eigenen Motivation zum Lehrberuf. Eine fachinhaltliche Differenzierung in Zusammenhang mit Fragen der Didaktik sollte dann im zweiten Studienabschnitt stattfinden.

3) Völlig unkoordiniert mit der FD Ausbildung und dem Schulpraktikum sind derzeit noch die sogenannten „**ALLGEMEINEN PÄDAGOGISCHEN LEHRVERANSTALTUNGEN**“ (an der Uni Wien: Theorie des Unterrichts, Theorie der Erziehung, Theorie der Schule, Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie; insgesamt 10 Wst.). Das grundlegende Ziel für die nahe Zukunft müßte daher sein, diese LVs stärker mit der jeweiligen fachdidaktischen Ausbildung bzw. dem Schulpraktikum zu vernetzen. In der überwiegenden Zahl dieser LVs fehlt außerdem der konkrete Praxisbezug. Für eine solche Verknüpfung von allg. pädagogischen bzw. psychologischen Theorien mit praktischen Gegebenheiten des Schulalltags sollten in nächster Zeit grundlegend neue Konzepte entwickelt werden: In der Praxis kann nämlich eine wie immer orientierte 'allgemeine Pädagogik' nicht von den zu vermittelnden Inhalten abgekoppelt werden⁹⁾.

So wird es vermutlich in einem ersten Schritt darum gehen, das derzeitige Angebot auf seine Aktualität und seine Relevanz für den GU zu prüfen. 'Eine Theorie des Unterrichts', die nach wie vor von einer dualen Beziehung (Lehrer/in - Schüler/in) ausgeht, ignoriert weite Bereiche der sozialen Wirklichkeit im Schulunterricht. Hier müßte eine sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik Platz greifen, welche Unterricht, Schulklasse und den Schulbetrieb insgesamt als strukturelle bzw. systemische Gebilde betrachtet. Ebenso ist heute eine 'Päda-

ORGANISATIONS-DIAGRAMM: FACHDIDAKTISCHE, SCHULPRAKTISCHE und ALLG. PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG der LehramtskandidatInnen für 'Geschichte und Sozialkunde' (Entwurf)



gogische Psychologie' schon höchst fragwürdig geworden, wenn sie die nun bald hundert Jahre alten Erkenntnisse der psychoanalytischen Forschung noch immer negieren kann. Eine 'Entwicklungspsychologie' schließlich, welche kurz nach dem 6. Lebensjahr endet und einschlägige Theorien über Adoleszenz (z.B. BERNFELD 1925; ERIKSON 1968; ERDHEIM 1982) vernachlässigt, darf wohl auf ihre Relevanz für die Lehrer/innenbildung hinterfragt werden.

In den letzten Semestern sind erste Neuansätze im Angebot der allg. päd. LVs zu bemerken. Es wäre durchaus denkbar, mit den Leiter/innen jener LVs in Zukunft stärker zusammenzuarbeiten und beispielsweise mit dem Fachdidaktikseminar I eine LV 'Pädagogische Psychologie' abzustimmen, die von den Student/innen dann nach Möglichkeit parallel dazu absolviert wird. Ebenso könnte als Vorbereitung und/oder in Verbindung mit der Einführungsphase des Schulpraktikums eine LV 'Theorie der Erziehung' entwickelt werden.

4) Für das **SCHULPRAKTIKUM** selbst, das wie bisher etwa im fünften Semester absolviert werden soll, geht es in Zukunft um eine intensivere inhaltliche und organisatorische Übereinstimmung mit dem vorhergehenden FD-Seminar I. In der personellen Betreuung wäre es günstig, für Kontinuität zu sorgen, etwa durch fallweise Einbindung der Fachhistoriker/innen oder der Fachdidaktiker/innen. Im Interesse einer intensiveren Abstimmung der einzelnen Lernphasen wäre an der Schnittstelle von erstem Studienabschnitt und Schulpraktikum auch eine gemeinsame *Reflexionsveranstaltung* der Studierenden mit ihren bisherigen und den nun folgenden pädagogisch-didaktischen Betreuer/innen wünschenswert.

Die *Einführungsphase* sollte auf die im fachdidaktischen Seminar vermittelten Qualifikationen aufbauen und gleichsam induktiv, vom Fach her, zur Bearbeitung der allgemeinen Unterrichtsprobleme gelangen. Hier sollte in Zukunft insbesondere eine Sensibilisierung für das eigene Lehrerverhalten in Theorie und Praxis (Unterrichtsbeobachtung, feed back u.a.) sowie eine Sensibilisierung für das Arbeitsfeld Klasse und den Betrieb Schule auf der Grundlage einer wie oben skizzierten sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik erfolgen.

Die anschließende *Übungsphase* sollte verstärkt der Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung eigener Unterrichtsauftritte dienen. Auch hier könnte über die Betreuungslehrer/innen zumindest teilweise Kontinuität mit dem FD-Seminar I hergestellt werden.

Nach Absolvierung des Schulpraktikums wäre die Einrichtung einer *Reflexionsveranstaltung* wahrscheinlich noch nützlicher. Eine zwei- bis dreitägige Blockveranstaltung, bei der Fachhistoriker/innen, Pädagog/innen, Fachdidaktiker/innen und Betreuungslehrer/innen gemeinsam mit den Studierenden an der Ausarbeitung eines möglichst individuell abgestimmten Curriculums für den 2. Studienabschnitt arbeiten, ist heute zwar noch Utopie - wäre aber bei flexibler Interpretation der Studienpläne vermutlich gar nicht schwer zu verwirklichen: Man denke nur an eine praxisnahe LV zur 'Allgemeinen Pädagogik' in Kombination mit einer fachnahen LV.

5) Die fachdidaktische Ausbildung sollte in Zukunft auf alle Fälle im zweiten Studienabschnitt weitergehen und sowohl

inhaltliche als auch methodische Differenzierungen ermöglichen. Das bisher Gelernte sollte nun für verschiedene Themen anwendbar werden, wobei insbesondere an die didaktische Aufbereitung von neueren Inhalten gedacht ist, welche noch nicht in Schulbüchern kodifiziert sind: z.B. Alltag; Arbeiter; Dritte Welt, Frauen; Frieden; Umwelt usw.; außerdem sollten verstärkt neue methodische Zugänge für den GU adaptiert werden: z.B. EDV, Forschendes Lernen u.a. Für diese Phase der Ausbildung wäre daher eine enge Zusammenarbeit von Fachhistoriker/innen und Fachdidaktiker/innen in Form von *integrativen Seminaren* anzustreben.

Zur Realisierung dieser Zielsetzung sollten am besten verschiedene Varianten ermöglicht werden: An zentraler Stelle sollte allerdings verbindlich ein **FACHDIDAKTISCHES SEMINAR II** eingerichtet werden, das etwa im sechsten Semester besucht werden kann. In diesem zweiten FD-Seminar sollte auf die bisher erworbenen Kompetenzen aufgebaut werden. Ich gehe davon aus, daß die Studierenden dann bereits über grundlegende Planungs- und Organisationskompetenz zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit verfügen, daß sie die gängigen Arbeitsformen und Medien kennengelernt haben, und daß sie über die prinzipielle Relevanz der sozialen Dynamik des Lernfeldes für den historischen Erkenntnisprozeß Bescheid wissen.

Das FD-Seminar II soll dann dazu dienen, diese vermutlich noch sehr punktuellen Einsichten so zu verknüpfen, daß sie in Beziehung zueinander gedacht werden können und in einer späteren konkreten Unterrichtssituation flexibel anwendbar sind. Zentrales Thema dieses zweiten FD-Seminars wird demnach die *Verschränkung von 'inhaltlichem' und 'sozialem Prozeß'* sein. Was die Student/innen im ersten FD-Seminar, weitgehend noch unbewußt, selbst als Lernstruktur erfahren haben, soll für sie nun transparent gemacht werden. Sie sollen lernen, einen komplexeren Lernprozeß selbst zu erarbeiten, zu planen und zu organisieren.

Unsere bisherige Erfahrung im FD-Seminar (I) zeigt, daß es beim ersten Unterrichtsversuch nur selten gelingt, das gewählte Thema inhaltlich so durchzuarbeiten und die dabei entwickelten Thesen unter bestimmten (politisch bildenden) Zielsetzungen so in Beziehung zum jeweils konkreten sozialen Feld einer Schulklasse zu bringen, daß der dabei ablaufende 'Erkenntnisprozeß' im Sinne historisch-sozialwissenschaftlichen Denkens befriedigend wäre. Je nach mitgebrachter Orientierung vernachlässigen die Student/innen in der konkreten Arbeit zumindest einen Teil dieses komplexen Auftrags. Das häufigste Problem der Student/innen ist dabei, daß ihnen die *historische Information* in der konkreten sozialen Dynamik des Geschichtsunterrichts noch nicht als *Steuerungs- und Interventionsrepertoire* verfügbar ist. In solchen Augenblicken machen sie dann das, was vor ihnen schon viele Lehrer/innen gemacht haben: sie beginnen über das vorbereitete Thema zu dozieren - und vergrößern damit freilich die Distanz zwischen 'Inhalt' und 'Einsicht'¹⁰⁾

Bei prozeßorientierten Arbeitsformen wäre es wichtig, den Lernenden die (historische) Information jeweils passend zur sozialen Dynamik der Lerngruppe zu vermitteln. Sonst wird der angebotene Inhalt nicht im Sinne von 'Einsicht' wirksam,

sondern dient lediglich dazu, die bestehenden sozialen Spannungen im Lernfeld abzuwehren. (Die historische Information wird dann, ohne Einsicht in das besprochene historische Geschehen, für den Abwehrprozeß „verbraucht“).¹¹⁾

In diesem Sinne sollte das zweite FD-Seminar den Student/innen die Möglichkeit geben, das bisher Gelernte an einem neuen historischen Thema anzuwenden und dabei auf die Verknüpfung von Inhalt und sozialem Prozeß besonders zu achten. Das Seminar könnte wieder in Form einer Projektarbeit gestaltet werden: ein Fachthema wird inhaltlich ausgearbeitet, für den Unterricht aufbereitet, in einem Schulauftritt (von möglichst mehreren Stunden) umgesetzt und anschließend evaluiert.¹²⁾

Eine andere Variante für den zweiten Studienabschnitt wäre die *direkte Koppelung der fachdidaktischen Arbeit an schon bestehende Fachseminare*: So könnte beispielsweise ein Seminar für Mittelalterliche Geschichte und ein zweites Seminar für Zeitgeschichte jeweils mit fachdidaktischen Zielsetzungen verbunden werden. Das Thema würde wie bisher in einem Fachseminar inhaltlich aufgearbeitet und daran anschließend im Unterricht umgesetzt, wobei wiederum ein konkreter Schulauftritt mit nachfolgender Evaluation verpflichtend sein müßte. Der Vorteil dieser Variante läge in der größeren Themenvielfalt und der mehrmaligen Möglichkeit zur praktischen Arbeit in der Schule. Ein Problem dieser Variante liegt jedoch augenblicklich noch bei dem großen Bedenken mancher Lehrender, daß die fachinhaltliche Arbeit dann zu kurz käme. Hier müßte vermutlich Zeit gegeben werden, um verschiedene Erfahrungen zu sammeln und die optimale Form der Zusammenarbeit zwischen Fachhistoriker/in, Fachdidaktiker/in und Schulpraktiker/in daraus zu entwickeln. Im günstigen Fall könnten ja alle Beteiligten voneinander profitieren! (So ganz nebenbei wäre damit vielleicht ein Beitrag zur Hochschuldidaktik geleistet).

6) Der Entwurf zur neuen Studienordnung macht jedenfalls zahlreiche Formen der Zusammenarbeit möglich. Im obigen Organisationsdiagramm habe ich zwei Varianten einer solchen Zusammenarbeit eingezeichnet. Für beide könnten in der nächsten Zeit Kooperationsmodelle entwickelt werden:

Die eine Ebene betrifft die schon beschriebene Form der Zusammenführung von Fachseminaren und Fachdidaktik. Zur Realisierung der im Entwurf der neuen STO unter Pkt. 12.4.2 genannten Zusatzbestimmung, wonach fachdidaktische und fachübergreifende Aspekte berücksichtigt werden können, sollten ein oder auch mehrere Seminare aus den Pflicht- oder Wahlfächern an eine schulpraktische Umsetzung gekoppelt werden. Dafür sollten in den Studienplänen explizit Stunden vorgesehen werden.

Die andere Ebene bezieht sich auf die unter Pkt. 12.4.3 gewünschte Verknüpfung von 'Sozialkunde' mit fachdidaktischen bzw. fachübergreifenden Aspekten. Auch hier schiene es mir keineswegs schwer, neue Ausbildungsformen zu entwickeln, sofern die Bereitschaft der beteiligten Lehrer/innen gegeben ist. Selbstverständlich wäre es möglich, wie schon ausführlicher beschrieben, sozialhistorische Themen nach obigem Modell für den Schulunterricht aufzubereiten. Daneben könnten jedoch auch andere Kooperationsformen gesucht

werden, etwa die Verbindung einer LV für 'Sozialkunde' mit einer aus den 'allg. pädagog. LVs'.

Ein schon breiter bearbeitetes Thema der Sozialgeschichte ist z.B. die Sozialgeschichte der Institution 'Schule'. Derzeit wird in den pädagogischen LVs zur 'Theorie der Schule', zumeist sehr viel über die Entwicklung des österreichischen Schulwesens und die Geschichte des Lehrberufs erzählt. Wäre es nicht wünschenswert, eine interdisziplinäre Form der 'Institutionenkunde' zu entwickeln? Aktuelle Strukturprobleme des österreichischen Schulsystems könnten z.B. von Fachhistoriker/in und Pädagog/in gemeinsam analysiert und auf ihre historische Entwicklung hin untersucht werden.¹³⁾

In Verbindung mit einem historischen Fachseminar könnte daraus ein kleines **Projektstudium** entwickelt werden, in welchem Student/innen beispielsweise auf der Basis von oral history-Interviews Teile der eigenen Schulgeschichte erfragen und die so gewonnene Information anschließend gemeinsam mit Pädagog/in und Historiker/in in Beziehung zur österreichischen Schulgeschichte setzen. Solche Problemstellungen wären meines Erachtens ganz wichtige Bausteine für die Berufsidentität angehender Lehrer/innen.

Als zusätzliches Angebot für den zweiten Studienabschnitt wäre außerdem eine **Arbeitsgemeinschaft** oder ein **Konversatorium zur Fachdidaktik** denkbar, in welchem die bisherigen praktischen Erfahrungen theoretisch aufgearbeitet und weitergeführt werden. Inzwischen gibt es auch schon eine beträchtliche Anzahl geschichtsdidaktischer Literatur, die zu einer solchen Veranstaltung herangezogen werden könnte. Hier wäre auch Gelegenheit, diverse geschichtstheoretische Positionen besser kennenzulernen und in Bezug zur Geschichtsdidaktik zu diskutieren.

Selbstverständlich müßten auch **alternative Lehrangebote** aus dem Bereich der Didaktik, wie etwa der eben laufende Fakultätslehrgang 'Museumsdidaktik' als fachdidaktische Lehrveranstaltungen anrechenbar sein. Insgesamt sollten die fachdidaktische(n) Veranstaltung(en) im zweiten Studienabschnitt dazu dienen, die fachinhaltliche und die fachdidaktische Ausbildung in Hinblick auf den nahen Studienabschluß zusammenzuführen und für die Berufsarbeit anwendbar zu machen. - Daß fachdidaktische Themenstellungen auch bei den **Diplomarbeiten** verstärkt berücksichtigt werden können, sei abschließend nicht vergessen.

Die schon zitierte offene Formulierung im Entwurf der neuen Studienordnung für GSK, wonach bei Pflicht- und Wahlfächern sowie bei Sozialkundelehrveranstaltungen fachübergreifende bzw. fachdidaktische Aspekte berücksichtigt werden können/sollen macht es grundsätzlich möglich, in Verbindung mit den FD-LVs einen überwiegenden Teil des zweiten Studienabschnittes in Form eines großen bzw. mehrerer kleiner Projekte zu gestalten. Dies ist heute freilich noch Utopie. Aber wir sollten uns diese Utopie gestatten und in den nächsten Jahren verschiedenste Möglichkeiten zur Zusammenarbeit nutzen, um daraus ein sinnvolles und lebendiges Curriculum für die zukünftige Lehrer/innenausbildung zu entwickeln.

Fast alle obigen Vorschläge bedürfen allerdings einer intensiveren inhaltlichen und organisatorischen Koordination sei-

tens der Lehrenden. Auf lange Sicht wäre damit ein entscheidender Schritt zur qualitativen Verbesserung der Lehrer/innenausbildung getan. Jedes Mehr an Koordination brächte sowohl eine verbesserte inhaltliche wie auch didaktische Abstimmung des Lehrangebots, was nicht ohne Folgen für die Vermittlung der jeweiligen Inhalte und für die soziale Integrationsfähigkeit der einzelnen Lehrveranstaltungen wäre.

Damit wäre dann tatsächlich eine neue Qualität in der universitären Ausbildung der Geschichtslehrer/innen erreicht und hoffentlich auch ein kleiner Beitrag für eine demokratischere Bildungskultur geleistet.

Literatur

- BERGMANN/KUHN/RÜSEN/SCHNEIDER Hg. (1979,1980) Handbuch der Geschichtsdidaktik. 2 Bände, Düsseldorf.
- S. BERNFELD (1925) Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M 1981.
- C.R. COHN (1973) Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI), in: dies. (1975) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart.
- G.DEVEREUX (1967), Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt/M. 1984.
- G.DIEM-WILLE (1983) Erfahrungsorientiertes Lernen in der Fachdidaktik. Ein Gespräch mit den Initiatoren Prof. Mitterauer und Dr. Wimmer, in: dies. Hg.: Ausbildungsmodelle für AHS-Lehrer, Zft. f. Hochschuldidaktik 2-3/83, S. 269-275.
- (1986) Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Mitarb. K. GARNITSCHNIG; H. WIMMER, Wien, Köln, Graz.
- A.ECKER (1988) Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze, in: W. LENZ/Ch.BRÜNNER Hg. (1990) Universitäre Lernkultur, Lehrerbildung - Hochschulreform - Weiterbildung, Bericht einer Arbeitsgruppe der Österr. Rektorenkonferenz, Wien, Köln, S. 54-72.
- M. ERDHEIM (1982) Adoleszenz und Kulturentwicklung. In: ders.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß, Frankfurt/M. S. 271-368.
- H.E. ERIKSON (1968) Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1981.
- P.FÜRSTENAU (1964) Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in: ders.: (1978) Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien, Stuttgart, S. 169-185.
- (1967) Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, ebenda, S. 186-200.
- R. GROSSMANN/R. WIMMER (1980) Schule und Politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung, Klagenfurt.
- G. HEINTEL (1983) Das „Fachdidaktische Seminar“. Der Versuch einer lern- und praxisorientierten Lehrerausbildung im Fach Geschichte, in: G. DIEM-WILLE (1983) a.a.O., S. 341-368.
- P. HEINTEL (1978) Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung, Wien, 1986.
- J. HUBER Hg. (1976) Gruppendynamik und Gruppenpädagogik. Wien, München.
- N. LUHMANN/K.E. SCHORR (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart.
- dies. (1982) Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt/M.
- St. MENTZOS (1976) Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuausgabe, Frankfurt/M. 1988.
- F. OSWALD (1991) Konkurrenz oder Kooperation? Lehrerbildung zwischen Universität und Schule, in: Erziehung und Unterricht 6/91, S. 459-465.
- J. ROHLFES (1990) Orientierungsprobleme der Geschichtsdidaktik, in: W. KECK/W. KÖHNLEIN/U. SANDFUCHS Hg.: Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn, S. 171-183.

- W. SAUER (1983) Sozialkunde im Geschichtsunterricht. Erfahrungen aus einem fachdidaktischen Seminar in Sozialgeschichte, in: G. DIEM-WILLE Hg. (1983) a.a.O., S. 276-283.
- J.A. SCHÜLEIN (1977) Selbstbetoffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt/M.
- G. SCHWARZ (1974) Gruppendynamik in der Schule. Beiträge zur einer Sozialpsychologie der Institution Schule von G. Schwarz, Carl R. Rogers, Daniel Le Bon u.a., Wien, München.
- M. SELVINI-PALAZZOLI u.a. (1976) Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen, Stuttgart 1978.
- R. WIMMER (1985) Die Entwicklung eines Hochschullehrganges 'Politische Bildung für Lehrer'. Ein Beitrag der österreichischen Universitäten zur inneren Schulreform, in: N. FREI/P. HEINTEL Hg. (1985) Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten (im Auftrag der österreichischen Rektorenkonferenz), Wien, S. 601-628.
- R. WIMMER/M. OSWALD (1987) Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule, in: W. BOETCHER/A. BREMERICH-VOS Hg.: Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung, Frankfurt/M., Bern, NY, Paris, S. 123-176.

Anmerkungen

- ¹⁾ Das erstmalige Erscheinen der 'Beiträge zur Fachdidaktik' im Heft 4/81 der 'Beiträge zur historischen Sozialkunde' markierte somit auch ein neues Selbstverständnis der Wiener Geschichtsdidaktik; seither haben wir in dieser Beilage häufig über Erfahrungen mit komplexen Lernformen im Geschichtsunterricht berichtet.
- ²⁾ vgl. auch SAUER 1983; ich selbst habe an dieser AG von Anfang an mitgearbeitet und in einem der daraus entwickelten fachdidaktischen Seminare „Sozialkundliche Themen im Unterricht“ (ab dem WS 80/81) zunächst einen Teil der schulpraktischen Betreuung, später die Leitung übernommen.
- ³⁾ Gemeinsam mit Peter Feldbauer gestalte ich seit dem WS 84/85 ein zweites fachdidaktisches Seminar „Die Dritte Welt im Geschichte- und Sozialkundeunterricht“. Aus unserer kontinuierlichen Evaluation dieser FD-Seminare ist das hier beschriebene Seminarmodell entstanden. - Mit der Betreuung von Studentengruppen waren ursprünglich zahlreiche Lehrer/innen engagiert, die dafür lediglich eine kleine finanzielle Entschädigung vom Stadtschulrat für Wien erhielten. Seit dem WS 89/90 arbeiten wir mit einem fixen Team von Betreuungslehrer/innen (BL), die über Lehrauftrag von der Universität finanziert werden. Die gemeinsame Reflexion mit den BL, insbesondere mit Franz Lux, Hildegard Pruckner und Nina Russ sowie später mit John Morrissey und Brigitte Ghafouri-Schmidt hat uns in den letzten Jahren geholfen, die Funktionen der BL exakter zu definieren und ihren Aufgabenbereich gegenüber jenen der beiden anderen Positionen (Fachhistoriker, Pädagoge) genauer abzugrenzen. - Allen, die mit ihrem Engagement am Aufbau der fachdidaktischen Ausbildung beteiligt waren und sind, möchte ich auf diesem Weg auch herzlich danken!
- ⁴⁾ Siegfried BERNFELD schrieb schon 1925 zur Problematik von Übertragung und Gegenübertragung in der Erziehungssituation: "Entsteht zwischen Kind und Erzieher überhaupt eine Beziehung, so wird unweigerlich und unvermeidlich die Ödipusbeziehung sich aus ihr entwickeln. Und zwar von beiden Seiten her. Das Kind wird den Erzieher lieben (oder hassen oder lieben und hassen), wie es Vater oder Mutter liebt oder liebte. Es bringt ihm stürmisch, hartnäckig und, wenn es sein muß, verschlagen, die Wünsche entgegen, die es zu ihnen hegte, und wird sich getrieben sehen, das Schicksal zu wiederholen, das sie damals erfahren. Und der Erzieher. ... Er spielt seine Rolle freiwillig, mit Begeisterung und Hingabe, unter dem Wiederholungszwang, wenigstens unter den Einwirkungen seines eigenen Ödipuskomplexes. Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen denselben Konflikten, denselben Schicksalen. Die wirklichen Unterschiede der Triebe und ihrer Wünsche wiegen hier leicht. Sie sind Unterschiede des Ichs, soweit sie überhaupt zählen, aber nicht Unterschiede der Triebe und ihrer Wünsche. Und sein Tun, sein Erfüllen und Verboten ist das seiner Eltern. Er ist in der pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher ... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte. Denn was jenem recht, wäre

diesem billig. Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt es auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern (und Lehrer/innen !, Anm. A.E.) antaten. (1981:140f)“

⁵⁾ Georges DEVEREUX (1967) beschreibt die Gegenübertragung als zentrales Datum der qualitativen Sozialforschung. In diesem Sinne wäre es für die Lehrer/innen in einer konkreten Konfliktsituation des Unterrichts erstrebenswert, die eigenen Gegenübertragungsreaktionen als eine 'soziale Resonanz' der Lerngruppe interpretieren zu lernen, welche in ihrer Dynamik Bezugspunkte zu dem gerade bearbeiteten Themenkomplex aufweist. Der Lehrende sollte demnach fähig werden, sich aus der emotionalen Verstricktheit in die Dynamik der Lerngruppe so weit herauszunehmen, daß er die eigene Betroffenheit in Bezug zum Lernprozeß und zu den bearbeiteten Inhalten reflektieren kann; die aus der (Selbst-)Reflexion gewonnene Einsicht in die eigene Konfliktdynamik sollte er, ohne allerdings eigene Anteile vorschnell zu rationalisieren, mit der strukturellen Dynamik der Lerngruppe in Beziehung setzen (können) und unter einem Aspekt, der mit dem bearbeiteten Thema im Unterricht zusammenhängt, zu interpretieren lernen (z.B. Konflikte in der Lerngruppe als Spiegelbild einer gerade bearbeiteten historischen Konfliktsituation). - Die hohe Kunst dieser Intervention besteht allerdings darin, weder sich selbst noch den Gruppenprozeß zum Gegenstand der Diskussion zu machen, sondern die Dynamik der Lerngruppe gleich zum aktuellen Thema in Bezug zu setzen.

⁶⁾ Ich bin mir bewußt, daß dieses Anforderungsprofil beim gegenwärtigen Stand der universitären Ausbildung und der schulischen Organisation reichlich utopisch klingt und eher fürs nächste Jahrhundert geschrieben wurde. Gleichzeitig aber bin ich davon überzeugt, daß die hier beschriebenen Kenntnisse und Kompetenzen bereits jetzt für einen befriedigenden und sinn-vollen Umgang mit dem Vergangenen im Schulunterricht benötigt werden.

⁷⁾ Im Studienjahr 88/89 trafen sich auf Initiative von Herbert Stepanek mehrmals Vertreter/innen aus allen damals laufenden fachdidaktischen Seminaren mit dem Ziel, eine bessere Koordination der einzelnen Seminare zu erreichen, die fachdidaktische Ausbildung zu verbessern und Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Zentrum für das Schulpraktikum zu entwickeln. Teilnehmer/innen dieser Arbeitsgruppe waren: Dieter Bihl, Karl Brunner, Johannes Dörflinger, Alois Ecker, H.Ch. Ehalt, Karl H. Gruber, Guido Heintel, Franz Lux, Andreas Moritsch, Horst Pfeiffle, Hildegard Pruckner, Elke Renner, Nina Russ, Walter Schauer, Ernst Schwager, Anton Staudinger, Hannes Stekl und Herbert Stepanek. Nach intensiver Vorarbeit an einem Wochenende im Mai 89 wurde der Studienkommission für Geschichte damals der erste Entwurf zu einer Reform der fachdidaktischen Ausbildung vorgestellt.

⁸⁾ Die Erweiterung des Stundenausmaßes darf freilich nicht dazu verwendet werden, erstarrte Modelle der Geschichtsbetrachtung als „Fachdidaktik“ weiterzuführen. Wenn heute angeblich noch ganz im Stile alter Lehramtsprüfungen ein sogenanntes Grundwissen an „historischen Daten und Fakten“ von der Urgeschichte bis zur Gegenwart im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen abgeprüft wird, dann halte ich das für einen eklatanten Mißbrauch jenes ohnehin äußerst kleinen Ausbildungsbereichs, der nach gesetzlicher Zielvorgabe „den Fragen der Vermittlung des fachlichen Wissensstoffes der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) ..., ihrer Veranschaulichung und Erprobung zu dienen“ hat (BGBI. 170/1977, S. 703).

⁹⁾ vgl. dazu auch die Darstellung der aktuellen Entwicklung in Deutschland von Joachim ROHLFES (1990:70f), der allerdings bedauert, daß „sich das Gros der bundesdeutschen Geschichtsdidaktiker“ in der Frage der wissenschaftssystematischen Zuordnung ihrer Disziplin“ „für die Geschichts- und insoweit gegen die Erziehungswissenschaften entschieden“ hat. Rohlfes verweist auf die frühere „Diskussion um das exemplarische Prinzip in den 1950er Jahren und die Curriculumbewegung in den 1970er Jahren“, wo noch ein „intensiver Austausch zwischen Geschichtsdidaktik und Pädagogik“ bestand, und meint dazu weiter: „Dabei bestätigte sich - was dem Einsichtigen immer klar war - daß die Allgemeine Didaktik ohne die Anwendungssituationen der Schulfächer in der Luft hänge und steril bliebe, wie umgekehrt die Einzelfächer in eine fatale Blickverengung gerieten, würde ihnen die kategoriale Weite und der Allgemeinhorizont der nicht-

fachgebundenen Didaktik vorenthalten.“ - Meine bisherigen Ausführungen deuten an, daß ich allgemein für die Wiener Geschichtsdidaktik derzeit nicht Rohlfes'vergleichsweise optimistische Einschätzung von der nicht-fachgebundenen Didaktik „als Katalysator für produktiven Perspektivenwechsel und weiterführende Einsichten“ teile. Wie er bin ich jedoch der Meinung, daß eine gelungene Kooperation zwischen beiden Bereichen für die Gesamtsituation der pädagogisch-didaktischen Ausbildung sehr nützlich wäre und daher anstrebenswert ist. Hier könnte auch auf die Erfahrungen in der fachdidaktischen Ausbildung, wo seit vielen Jahren gelungene Kooperationen mit Pädagogen bestehen, aufgebaut werden.

¹⁰⁾ Traditionell neigen sowohl Fachhistoriker/innen als auch Schulpraktiker/innen dazu, die eben beschriebene Entwicklungsphase dahingehend zu interpretieren, daß die Student/innen noch zu wenig historisches Wissen hätten und deshalb im Unterricht scheitern. Relativ häufig folgt dieser Diagnose dann die Forderung, vor jeder weiteren Praxiserfahrung zunächst einen Grundstock an historischem Wissen zu pauken (vgl. Anm.8). - Ich halte relativ wenig von diesen monokausalen, auf die angeblichen 'historischen Inhalte' abgestellten Erklärungen. 'Lehre' bzw. 'Didaktik' ist eine vielschichtige Arbeit, bei der jeweils alle relevanten Faktoren zu analysieren sind, um zu wissen, wo die zentralen Probleme liegen. Beim eben beschriebenen Lernschritt der Ausbildungskandidat/innen liegt das Hauptproblem nach meiner Analyse häufig nicht darin, daß die Student/innen sich „zuwenig“ historisches „Wissen“ angeeignet hätten, sondern darin, daß ihnen dieses „Wissen“ nicht als soziale Kompetenz zur Verfügung steht. - Freilich gehe auch ich davon aus, daß Student/innen vor ihrem Schulauftritt die historische Fachliteratur intensiv durchgearbeitet haben. 'Durcharbeiten' setze ich allerdings nicht mit jenen Aktivitäten gleich, wo historische Inhalte nach den bekannten Modellen gepaukt werden. Letzteres hat sozialpsychologisch vor allem die Funktion, ein kanonisiertes Wissen so aufzubereiten, daß es von den Schüler/innen „nachgebetet“ werden kann. Meines Erachtens sollte man diese ritualisierte Form der Wissensvermittlung nicht länger mit Erkenntnisprozessen verwechseln oder gar gleichsetzen. Ich gehe davon aus, daß wir den Menschen der Zukunft weniger 'historische Gebete' anlernen sollten, und seien diese in ihren Inhalten angeblich noch so 'modern', sondern daß wir ihnen Einsicht in die Prozeßhaftigkeit sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Geschehens ermöglichen sollten.

¹¹⁾ Die auf abprüfbares Wissen ausgerichteten Lehrveranstaltungen entsprechen in ihrer sozialen Funktion eher einer Angstbewältigung durch Initiationsriten, als einer einsichtsvollen und reflektierten Ausbildung sozialer Kompetenzen; vgl. dazu neben ERDHEIM 1982 auch schon FÜRSTENAU 1967 und BERNFELD 1925.

¹²⁾ Zu überlegen wäre hier unter anderem, ob dieses Seminar nicht über zwei Semester gehen könnte (1. Semester: inhaltliche Ausarbeitung; 2. Semester: didaktische Planung, Unterricht und Evaluation). Derartige Modelle sind am Institut für Zeitgeschichte (Anton Staudinger, Elke Renner) und am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Ecker, Mitterauer) ab dem Sommersemester 92 bereits in Erprobung.

¹³⁾ Im Rahmen des Hochschullehrgangs 'Politische Bildung für Lehrerinnen und Lehrer' habe ich gemeinsam mit Kolleg/innen seit vielen Jahren ein Fortbildungsseminar zum Thema „Sozialgeschichte und Identität. Geschlecht, Familie und Schule im historischen Wandel“ veranstaltet. Auf der Basis lebensgeschichtlicher Reflexion wurde dabei den historischen und gegenwärtigen Spannungsmomenten zwischen den Institutionen 'Familie' und 'Schule' nachgegangen. In diesem Feld finden sich zahlreiche Themen, die für eine interdisziplinäre Arbeit von Historiker/innen, Pädagog/innen und Psycholog/innen interessant und für die Ausbildung zukünftiger Lehrer/innen besonders relevant wären.

AU ISSN 0045-1681

Beiträge zur Fachdidaktik. Inhaber, Herausgeber, Redaktion; Verein für Geschichte und Sozialkunde, Währinger Str. 17/V, 1090 Wien. Ständige Mitarbeiter/innen: Alois Ecker, Klaus Edel, Eveline Obitsch, Franz Lux, Hildegard Pruckner, Elke Renner, Christiane Russ, Walter Sauer, Karin Tscherne.

Gastautorin: Mag. Ulrike Ehrlich, GSKW und FFSP im 4.Jg. der HAK II, 1080 Wien, Hamerlingplatz.