

DIDAKTIK

ZEITSCHRIFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG

SS 1992

DIDAKTIKTAG DES ZSP:

ZUKUNFT DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

P.b.b. Verlagspostamt 1010 Wien Verkaufspreis: öS 30

EXTRA BEILAGE: GFZ NEWS

IMPRESSUM

Medieninhaber und Herausgeber:

Hochschülerschaft an der Universität Wien
 Universitätsstraße 7
 1010 Wien
 Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien
 Berggasse 17/2/3/17
 1090 Wien

Für den Inhalt verantwortlich:

Bernhard Wiesinger
 Univ. Prof. Fr. Friedrich Oswald

Redaktion:

Dr. Werner Graf
 Gerhard Wagner

Gestaltung und Layout, Produktion:

Dr. Werner Graf
 Wattmangasse 15/6
 1130 Wien

Anzeigenannahme:

Dr. Werner Graf

Erscheinungsort: Wien
 Verlagspostamt: 1010 Wien

Druck:
 Herold Druck- und Verlagsges. mbH.
 Strozzigasse 8
 1081 Wien
 Auflage: 2500 Stück
 Erscheinungsweise:
 4 mal jährlich

Die Zeitschrift DIDAKTIK ist eine überparteiliche Informationsschrift für Lehramtsstudierende, Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Betreuungslehrer im Schulpraktikum der Universität Wien.



Univ. Prof. Dr. Friedrich Oswald

4 LEHRERBILDUNG

Eine Grundfrage für das gesamte Bildungssystem, eine Grundfrage des Wissenschaftsverständnisses von Pädagogik

Mag. Ernst Lederbauer

8 ERSTE ERGEBNISSE ZSP - Studie: Schulpraktikum

Mag. Brigitte Bünker

13 ERSTE ERGEBNISSE Qualitative Auswertung der Lehrerfragebögen

Mag. Alois Ecker

18 SECHS THESEN ZUR FACH-DIDAKTISCHEN AUSBILDUNG

Dr. Paul Peter Wildner

31 Erwartungen an Junglehrer/innen aus der Warte der Schulpraxis

Mag. Brigitte Bünker

33 Für Sie gelesen: KARL BLÜML, Textgrammatik für die Schule

Gerhard Wagner

34 VON DER BEDEUTUNG DER DIDAKTIK AN DER HOCHSCHULE

Mag. Marion Costazza

37 EINFÜHRUNGSPHASE Brennpunkt der pädagogischen Ausbildung

**Mag. Alexandra Wiesinger - Ruß
 Direktor Gottfried Wolf**

39 ZUKUNFTSORIENTIERTE LEHRER (AUS- UND -WEITER) BILDUNG CHANCE(N) FÜR ÖSTERREICHS JUGEND

MAG. HELMUT KEIBL

43 I HAVE A DREAM Schulpartnerschaften im Bildungswesen

Dr. Werner Graf

46 COMPUTER ASSISTED LEARNING

DIDAKTIKTAG

**im LOOSHAUS
am Michaelerplatz 3
10. März 1992
9 - 18 Uhr**

ZUKUNFT DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG

**Innovationen der Lehrerbildung
Neue Orientierungen für die Berufsbildung**

PROGRAMM

9.00 - 12.30 UHR **Lehrerbildung - eine Schlüsselfrage für das gesamte Bildungssystem, eine Grundfrage des Wissenschaftsverständnisses von Pädagogik**

Univ. Prof. Dr. Friedrich Oswald

**Erste Ergebnisse der ZSP - Studie
Schulpraktikum**

Mag. Ernst Lederbauer

Erwartungen an Junglehrer aus der Warte der Schulpraxis

Dir. Dr. Paul Peter Wildner

Perspektiven der Fachdidaktik

Mag. Alois Ecker

14.00 - 16.00 UHR

KLEINGRUPPENDISKUSSION MIT MODERATION

Wahlmöglichkeiten:

Einführungsphase - Brennpunkt der pädagogischen Ausbildung

Moderation: Mag. M. Costazza

Hochschuldidaktik und Fachdidaktik in Kooperation

Moderation: Mag. G. Csanyi, Dr. M. Hofmann - Schneller

Zukunftsorientierte Lehrerbildung:

Chance für Österreichs Jugend

Moderation: Mag. A. Wiesinger - Ruß, Dir. G. Wolf

16.30 - 18.00 UHR **PRÄSENTATION DER GRUPPENERGEBNISSE**

SECHS THESEN ZUR FACHDIDAKTISCHEN AUSBILDUNG

ALOIS ECKER

*„Aber es hängen Schleier über dem Eingang der höheren Schulen, die nicht so sehr die Würde des Geheimnisses andeuten als Deckmäntel des Irrtums sind.“
Augustinus, Bekenntnisse*

sem pädagogisch-didaktischen Curriculum könnten mittelfristig weitere, fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in kleinen und größeren Projekten verknüpft werden. Damit wäre schon während der universitären Ausbildungszeit eine solide Grundlage zur Professionalisierung der Lehrerausbildung geschaffen. Der Weg dahin ist freilich noch weit. - Wo also liegen derzeit die zentralen Probleme der universitären Lehrerausbildung?

These 1: Das universitäre Lehramtsstudium für Höhere Schulen hat zu wenig Praxisbezug. Dies gilt derzeit auch (noch) für den pädagogisch-didaktischen Bereich.

Sollte jemand nach der praktischen Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für 'Geschichte und Sozialkunde' an Österreichs Höheren Schulen fragen - das Angebot ist überschaubar und eine Antwort rasch gegeben: Während der vorgesehenen neun Semester universitärer Ausbildungszeit können die LehramtsstudentInnen in diesem Fach bestenfalls 6-8 (in Worten: sechs bis acht) Unterrichtsstunden selber halten; häufig jedoch nicht mehr als zwei bis vier. Diese ihre praktische Erfahrung erwerben die StudentInnen in der Regel während der Übungsphase des 'Schulpraktikums'. Im günstigen Fall haben sie daneben Gelegenheit, in einem 'fachdidaktischen Seminar' die praktische Umsetzung eines historischen Themas im Schulunterricht zu erproben. Die 'allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen' kommen in der Regel ohne Bezug zum Fach und dessen konkreter Praxis in der Schule aus.

Es kann daher wenig verwundern, wenn von betroffener Seite wiederholt darauf hingewiesen wurde, daß das 'Lehramtsstudium' an den österreichischen Universitäten zu wenig Praxisbezug habe. Zuletzt haben Lehrergruppen beinahe aller politischen Schattierungen in ihren Stellungnahmen zum Entwurf der neuen Studienordnung für 'Geschichte und Sozialkunde' (GSK) einhellig die unzureichende didaktische Ausbildung der angehenden GeschichtslehrerInnen kritisiert.

Daß diese Kritik nicht allein für das Fach GSK zutrifft, bekräftigt eine vom Zentrum für das Schulpraktikum im Studienjahr 1990/91 durchgeführte „Befragung zum Schulpraktikum“. In ihren Antworten sprechen sich zahlreiche

Anhand der folgenden sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung wird auf zentrale Problembereiche der derzeitigen universitären Lehrerausbildung aufmerksam gemacht. In den Beispielen gehe ich vom Fach 'Geschichte und Sozialkunde' aus, wo ich seit mehr als zehn Jahren in der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität Wien tätig bin. Der exemplarische Zugang soll nicht davon abhalten, die allgemeine Relevanz der vorgestellten Thesen zu diskutieren.

Ich nehme an, daß kaum eine/r der Betroffenen, seien es Studierende oder Lehrende, mit den derzeitigen Organisationsformen und den inhaltlichen Angeboten im Lehramtsstudium vollauf zufrieden ist. Das gemeinsame Ziel aller, die mit der Ausbildung von LehrerInnen beschäftigt sind, dürfte es demnach sein, sich um eine qualitative Verbesserung der Lehramtsstudien zu bemühen. Ein entscheidender Beitrag zu einer zukunftsorientierten und lebendigen Lehrerausbildung liegt meines Erachtens in der Koordination der fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen. Wenn es gelingt, aus diesen heute noch disparaten Teilen für das jeweilige Fach ein aufbauendes und differenziertes Curriculum zu entwickeln, könnte die pädagogisch-didaktische Ausbildung ein „Leitfaden“ durchs Lehramtsstudium werden. Mit die-

BetreuungslehrerInnen unter anderem für „vermehrte Fachdidaktik“, für eine „Kürzung (der ‚Allgemeinen Pädagogik‘, AE) zugunsten der angewandten Fachdidaktik“, für „weniger allgemein-pädagogische Ausbildung (praxisfremd), mehr Fachdidaktik“, für „verstärkte schulpraktische Ausbildung in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern und Fachinstituten“ sowie für eine „verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität im Bereich der Fachdidaktik“ aus (vgl. dazu die Artikel von Brigitte BÜNKER und Ernst LEDERBAUER im selben Heft)¹.

Meine Kritik an der Praxisferne im Lehramtsstudium bezieht sich aber nicht nur auf zu wenig Übungsmöglichkeit im Schulunterricht. Sie meint ganz substantiell das unausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis der fachlichen, der allgemeinen pädagogischen und leider manchmal auch der fachdidaktischen Ausbildung. Hier besteht vielfach Bedarf nach neuen Lernkonzepten, welche den StudentInnen die Relevanz und die Reichweite der jeweiligen Lehrinhalte nachvollziehbar machen. In GSK beispielsweise brauchen wir eine stärkere Einbeziehung erfahrungsorientierter, prozeßhafter und sozialer Lernformen.

These 2: Die Kooperationsstrukturen zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Universität' und 'Schule' sind wenig entwickelt und durch ein projektives Beziehungsmuster (= die gegenseitige Zuschreibung von Defiziten und Konflikten) behindert. Diese Organisationsstruktur spiegelt sich in der Lehrerbildung wider und erschwert die Entwicklung einer lebendigen, zukunftsorientierten Ausbildung.

In mehr oder weniger regelmäßigen Abständen bemängeln einzelne Universitätslehrer mit dem ganzen Gewicht ihrer institutionellen Autorität die unzureichende fachliche Qualifikation von SchülerInnen an den Höheren Schulen. Umgekehrt wird von Seite der Schulen die geringe Ausbildungskompetenz und -leistung der Universitäten insbesondere im pädagogisch-didaktischen Bereich beklagt.

Offenbar wird diese projektive Zuschreibung von Ausbildungsdefiziten zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Universität' und 'Schule' schon seit langem gepflegt. Sie mutet wie eine Arbeitsteilung an, entspricht aber tatsächlich einer institutionellen Abwehrstruktur (MENTZOS 1976): Von Seite der Universitäten werden (zu viele) Probleme der „Lehre“ an die Schulen delegiert. In den Schulen andererseits begnügt man sich häufig mit unkritischer Bewunderung bzw. Akzeptanz alles dessen, was das Etikett „Wissenschaft“ (= autorisierte Lehrmeinung) trägt; oder aber man verharrt in einer Wissenschaftsskepsis, die bis zu Wissenschaftsfeindlichkeit geht und gibt sich mit dem Gedanken zufrieden, daß man ohnehin besser wisse, was Unterrichten 'wirklich' heißt.

Ich gehe hier unter anderem davon aus, daß die hohe inhaltliche Spezialisierung der FachwissenschaftlerInnen an den

Universitäten eine intensivere Beschäftigung mit Problemen der „Lehre“ tendenziell behindert. Die mit 'Lehre' verbundenen Probleme werden daher - bewußt oder unbewußt - an die Schulen delegiert. Dementsprechend genießen an den Universitäten Fragen der Didaktik nach wie vor geringe Aufmerksamkeit und ebenso geringes Prestige. 'Wissenschaft treiben' bedeutet hier vorrangig noch immer, in den engen Fachgrenzen zu „forschen“ und zu publizieren (HEINTEL 1978). - Das vergleichsweise komplexe, „zeit“aufwendige und für die eigene Karriere am Wissenschaftsmarkt kaum relevante Unternehmen „Lehre“ bewegt bis auf wenige Ausnahmen hier noch wenige Menschen.

Andererseits sind die LehrerInnen an den Schulen in der Regel überfordert, sich jedes Thema für den Unterricht differenziert zu erarbeiten. Damit gerät ihr Unterricht aber immer wieder in Kontrast zu Kriterien des 'wissenschaftlichen Arbeitens', welches sie während ihres Studium erlernt und nicht zuletzt bei ihrer Sponson beeidet haben. - Die aus diesem Konflikt zwischen Anspruch und sozialer Praxis resultierenden Ambivalenzen werden von LehrerInnen nicht selten damit zu lösen versucht, daß sie die Beziehung zu ihrer universitären Ausbildung zumindest teilweise verleugnen.

Dies sind allerdings nur zwei mögliche Motive, welche die konkrete Zusammenarbeit zwischen einzelnen Lehrenden an den Universitäten und den Schulen erschweren². Von noch größerer Bedeutung sind die mit Hilfe bürokratisch-administrativer Maßnahmen geschaffenen Abwehrstrukturen (Trennung der Finanz- und Verwaltungskompetenzen zwischen BMWF und BMUK, Aufteilung der Entscheidungsbefugnisse, der 'Zuständigkeit' für schulische Angelegenheiten zwischen Bund und Ländern usw.). Diese historisch gewachsenen Barrieren in der Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Universität' und 'Schule' gehören derzeit zu den schwerwiegendsten Hindernissen auf dem Weg zu einer zeitgemäßen und lebendigen Ausbildung für die angehenden LehrerInnen. Eine größere Bereitschaft oder gar eine prinzipielle Einsicht in die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen beiden Bildungsinstitutionen ist derzeit allgemein sicher nicht gegeben. Die bestehenden Kooperationsformen gründen weitgehend auf mühsamen und energieaufwendigen Initiativen einzelner Personen oder Personengruppen.

Mittel- und längerfristig geht es daher um nichts geringeres, als um eine Neudefinition der Beziehung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen. Nur wenn es gelingt, tragfähige Strukturen der Zusammenarbeit zwischen beiden Organisationen zu entwickeln, kann eine Lehrerbildung entstehen, welche den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen einigermaßen Rechnung trägt (ECKER 1988).

Eine Neudefinition dieser Zusammenarbeit wird davon ausgehen, daß an den Universitäten nicht nur geforscht, sondern auch gelehrt wird. Damit steht nicht zuletzt die Praxis universitärer Lehre bzw. die Hochschuldidaktik selbst in Frage³. Auf der anderen Seite wird man in den (Höheren) Schulen noch mehr als bisher die Reproduktion 'approbierter Wissens' kritisch beurteilen und dafür die Zusammenhänge zwischen Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erkenntnis stärker betonen müssen (z.B. in Formen des 'Forschenden Lernens'). Eine so gerichtete Annäherung

zwischen beiden Institutionen bedarf schließlich verbindlicher Formen des Dialogs und der Zusammenarbeit.

Solche Kooperationsformen fehlen für die Lehrerbildung noch über weite Strecken. Der gemeinsame Diskurs über die zukünftige Lehrerbildung ist noch wenig entwickelt, es gibt derzeit auch kein gemeinsames, von beiden Institutionen entworfenes und getragenes Konzept für die Ausbildung der LehrerInnen⁴. Diese geringe Verbindlichkeit zwischen beiden Institutionen sowohl im inhaltlichen als auch im organisatorischen Bereich birgt die Tendenz zu willkürlichen Entscheidungen, verdeckter Konkurrenz sowie zum bürokratisch-administrativen Umgang mit Problemen in sich. Daß diese Situation für die davon betroffenen Studierenden wenig ergiebig und im konkreten Ausbildungsgang oft außerordentlich belastend, verwirrend und zeitaufwendig ist, wird jedem vernünftigen Menschen einsichtig sein.

Die Disparität schulischer und universitärer Organisation stellt derzeit jedenfalls keine geeignete Basis für eine professionelle Ausbildung zukünftiger LehrerInnen dar. - Ein weiteres Symptom dieser wenig vertrauensvollen Beziehung beschreibt die folgende

These 3: Für Lehrerinnen und Lehrer an Höheren Schulen gibt es derzeit kein ausformuliertes Berufsprofil; für die Ausbildung fehlt ein dementsprechendes Anforderungsprofil.

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

Welche strukturellen Probleme mit diesem diffusen Berufsprofil im Schulalltag korrespondieren, ist bisher noch kaum untersucht worden (vgl. GROSSMANN/WIMMER 1980). Mit großer Sicherheit dürfen wir annehmen, daß sich die Diffusität betrieblicher Organisation von Schule, auf die hier verwiesen wird, für die fachbezogene Unterrichtsarbeit der LehrerInnen 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 Lehrerausbildung insgesamt auf die leider noch immer wenig entwickelte Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen 'Schule' und 'Universität'. - Im Interesse einer stärkeren Professionalisierung der Lehrerausbildung, die mir beim gegenwärtigen Stand der Schulentwicklung unumgänglich scheint, wird eine solche Diskussion auf beiden Ebenen notwendig und nützlich sein.

Eine Berufsausbildung, die ohne klares Anforderungsprofil

arbeitet, ist wie ein zielloses Unternehmen, in dem die Beteiligten (Lernende und Studierende) planlos herumwerfen. So besteht auch für die Lehrerausbildung an der Universität dringender Bedarf nach klaren und verbindlichen Zielvorgaben, aufgrund derer dann die konkreten Ausbildungskonzepte erstellt werden (können).

Für die fachdidaktische Ausbildung in GSK habe sich daher auf der Basis jüngerer Literatur, die sich mit Zielvorgaben für die Lehrerausbildung beschäftigt sowie aufgrund der mir zur Verfügung stehenden Analysen und Prognosen zur Schulentwicklung ein vorläufiges Anforderungsprofil erstellt. Es geht davon aus, daß die LehrerInnen Kompetenzen sowohl auf fachlich-inhaltlichem, als auch auf pädagogisch-didaktischem Gebiet erwerben müssen, um im Geschichtsunterricht pädagogisch bewußt und erfolgreich handeln zu können.

Das Anforderungsprofil für die zukünftigen GeschichtslehrerInnen sollte daher 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 LehrerInnen, welche ohne allzu grobe Vereinfachungen gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen in Bezug zu historischen Prozessen bringen können. Benötigt werden schließlich LehrerInnen, welche den Umgang mit dem Vergangenen etwa im Sinne des Grundsatzlerlasses 'Politische Bildung in den Schulen' im Interesse entmythologisierender, entideologischer und identitätsstiftender Tendenzen begreifen.

b) auf pädagogisch-didaktischem Gebiet:

Gesucht werden GeschichtslehrerInnen, 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-)Übertragungen⁵, als solche zu erkennen und diese nach Möglichkeit funktional in Bezug zum Unterrichtsgeschehen zu interpretieren⁶.

im Umgang mit dem sozialen Lernfeld (Schulklasse):

Kompetenz im Umgang mit sozialen Lernprozessen; Planungs- und Organisationskompetenz; die Fähigkeit, sich als LehrerIn 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 zur 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 können.

Ich bin mir bewußt, daß dieses Anforderungsprofil beim gegenwärtigen Stand der universitären Ausbildung und der

nach neuen Ausbildungsformen gesucht, welche die alte Vorlesung (!) zur 'Besonderen Unterrichtslehre' ablösen könnten. Auf der Basis interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Fachhistorikern, Pädagogen und LehrerInnen entstanden bis Mitte der 80er Jahre jene Organisationsmodelle, die heute den Rahmen für die Gestaltung der fachdidaktischen (FD) Ausbildung ausmachen. Zwischen den von einzelnen Instituten angebotenen FD-Seminaren gibt es zwar strukturelle Unterschiede, am Prinzip einer Zusammenarbeit von FachhistorikerInnen, PädagogInnen bzw. FachdidaktikerInnen und SchulpraktikerInnen wird jedoch weitestgehend festgehalten. In jedem Modell arbeiten LehrerInnen aus 'Schule' und 'Universität' mehr oder weniger intensiv zusammen. Wir haben die unter These 2 beschriebenen Probleme also zum Anlaß genommen, um in dem von uns verwalteten Ausbildungsbereich ein neues Kooperationsmodell zu entwickeln: die Beziehung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen wird daher in diesen Lehrveranstaltungen von Anfang an auch personell repräsentiert. Die Finanzierung trägt heute allerdings zur Gänze die Universität. - Die folgende Darstellung stützt sich vorrangig auf das am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte entwickelte Seminarmodell⁷.

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 LehrerIn steht dabei immer einer größeren Gruppe von SchülerInnen 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 1977; 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.

„**Die derzeitige fachdidaktische Ausbildung für GSK an der Wiener Universität geht auf die Reformphase der pädagogisch - didaktischen Ausbildung Ende der 1970er Jahre zurück**“

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.

Das hier vorgestellte Anforderungsprofil verweist bereits auf einige zentrale Positionen, die wir im Bereich der Wiener Geschichtsdidaktik mit dem Begriff der Didaktik verbinden und die damit auch unser Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik bestimmen: 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. Das damit verbundene Ausbildungskonzept geht von einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Pädagogik und Didaktik aus, das nachfolgend etwas näher beschrieben werden soll.

These 4: 'Lehre' bzw. 'Unterricht' ist eine eigenständige soziale Struktur - Lernen ist ein sozialer Prozeß (sozialwissenschaftliches Verständnis von Pädagogik und Didaktik)

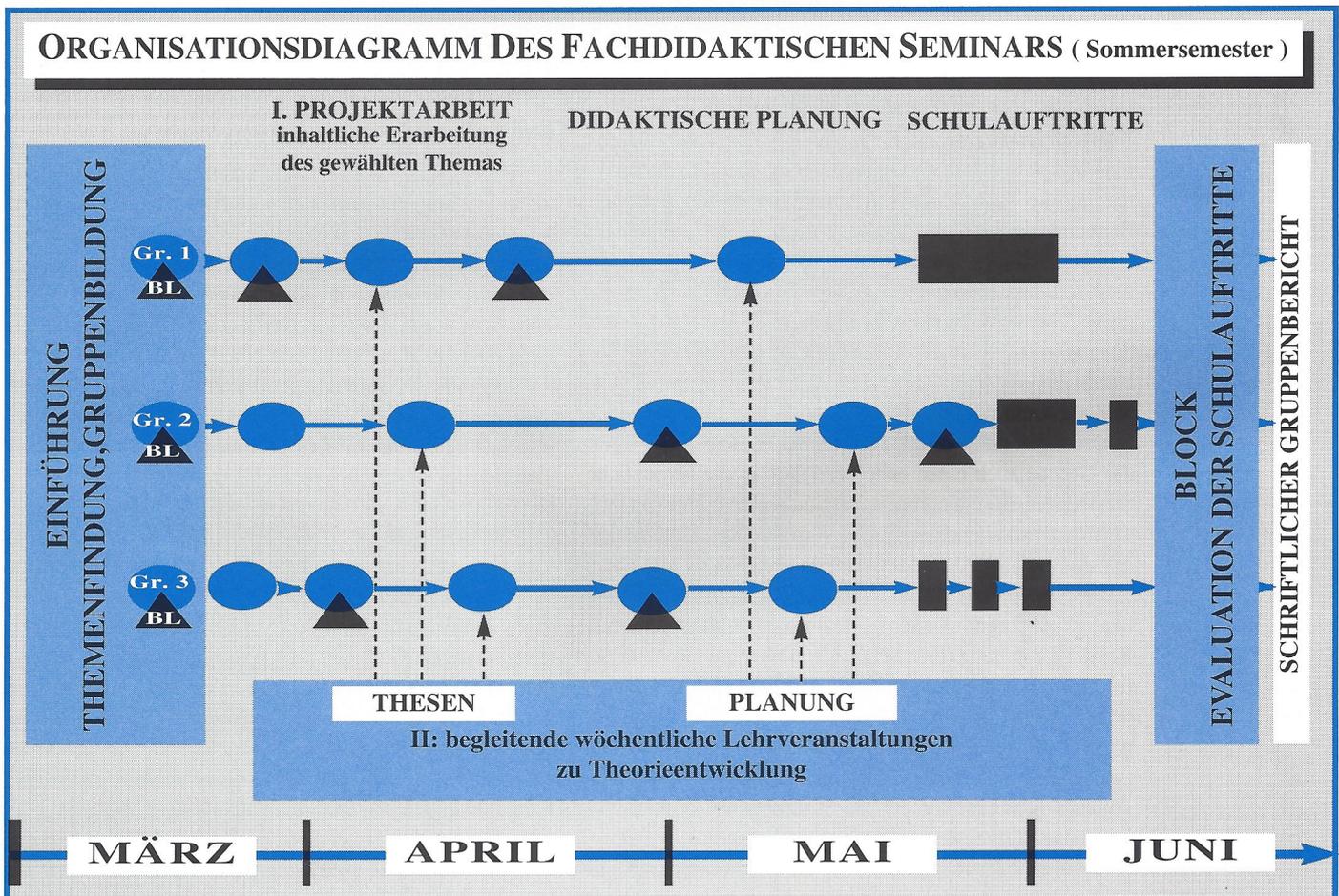
Die derzeitige fachdidaktische Ausbildung für GSK an der Wiener Universität geht auf die Reformphase der pädagogisch-didaktischen Ausbildung Ende der 1970er Jahre zurück. Damals wurde auch für die Geschichtsdidaktik

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 TeilnehmerInnen Einsicht in den historischen Prozeß geben will. Diese Erkenntnis wurde bisher weder für die fachliche Ausbildung der HistorikerInnen 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 StudentInnen, zwischen Studenten und StudentInnen ...) 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.

Die Wiener Geschichtsdidaktik, die ich nach ihrem didaktischen Konzept als prozeßorientierte bezeichne, hat versucht, diese Einsicht für die fachdidaktische Ausbildung nutzbar zu machen. Die Anfänge sind freilich noch bescheiden, doch reicht die bisherige Erfahrung, um anhand des Inhalts und der Organisation des FD-Seminars für GSK eine weitere These zu veranschaulichen:

These 5: Komplexe Lehrziele (z.B. Anforderungsprofil der AHS-LehrerInnen) bedürfen einer entsprechend komplexen Lernorganisation (koordinierte, integrative, langfristig aufbauende Lernprozesse bzw. dazupassende Arbeitsformen). Dies gilt auch für die universitäre Lehrerausbildung.

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 fachdidaktische Seminar von den StudentInnen 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 LehramtsstudentInnen in exemplarischer Form an das zukünftige Arbeitsfeld 'Schule' her-



anzuführen und anhand eines konkreten Themas mit einigen zentralen Problemfeldern des Geschichtsunterrichts (GU) vertraut zu machen.

Besonderes Augenmerk liegt bei diesem FD-Seminar auf der ständigen Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die zukünftigen GeschichtslehrerInnen werden daher über zwei parallel geführte Lernprozesse in das komplexe System 'Geschichtsunterricht' eingeführt (vgl. Organisationsdiagramm S. 21). Der eine Teil des FD-Seminars ist in Form eines Projektes organisiert: Im Verlauf dieses Projektes sollen die StudentInnen 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 StudentInnen 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 StudentInnen - G 1, G 2, G 3).

Vom Zeitpunkt der Gruppenbildung an steht jeder Gruppe ein/e BetreuungslehrerIn (BL) zur Verfügung. Die betreuenden LehrerInnen arbeiten nach Möglichkeit an verschiedenen Schultypen, auf jeden Fall aber an unterschiedlichen Schulorten, um den teilnehmenden StudentInnen auch hier eine größere Vielfalt anzubieten.

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 FachhistorikerIn, der/die FachdidaktikerIn und selbstverständlich ihr/e BetreuungslehrerIn 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 BetreuungslehrerIn statt. Der/die BetreuungslehrerIn gibt der Gruppe auch einen ersten Einblick in die betriebliche Struktur jener Schule, macht die StudentInnen 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 StudentInnen sollen jene Unterrichtsform wählen, die ihnen selbst entspricht und die sie zur Realisierung ihrer Lehrziele für brauchbar erachten. Es können Einzelstunden in Form eines Frontalvortrags gehalten werden, die StudentInnen können verschiedene Formen des 'team teachings' ausprobieren, Gruppenarbeiten oder Rollenspiele organisieren oder projektor-

entierten Unterricht versuchen. Wesentlich ist uns allerdings, daß die während der Schulauftritte gemachten Erfahrungen anschließend analysiert und für den weiteren Ausbildungsgang evaluiert werden.

Bei diesen Schulauftritten fungieren BetreuungslehrerIn und manchmal auch FachdidaktikerIn und/oder FachhistorikerIn als 'teilnehmende BeobachterInnen'. Wichtig erscheint uns, daß die StudentInnen gemeinsam mit den BeobachterInnen vor dem Schulauftritt die konkreten Beobachtungsaufgaben erarbeiten. Im Idealfall formulieren dabei die StudentInnen, 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 StudentInnen von den BeobachterInnen 'feed back' einholen. Manche Gruppen nutzen die Gelegenheit und holen sich außerdem von den SchülerInnen 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 KollegInnen ergibt sich dadurch für die TeilnehmerInnen 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 Fachdidaktiker 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 StudentInnen grundlegende Methoden und Theorien des Geschichtsunterrichts erarbeitet.

Die StudentInnen können sich mit den aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern für GSK auseinandersetzen, sie lernen verschiedene geschichtsdidaktische Theoreme (Gewordensein- Veränderbarkeit; Gegenwartsbezug; Multiperspektivität; Emanzipation etc.), verschiedene Arbeitsformen (Lehrervortrag, 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 StudentInnen darüber hinaus erste Bausteine zur 'Selbstreflexion' angeboten. So werden sie - immer bezogen auf den Geschichtsunterricht - 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 LehrerInnen bzw. Fächern diskutiert.

Das zentrale Ziel dieses auf Theoriebildung und (Selbst-)Reflexion ausgerichteten Lernprozesses ist es allerdings, den StudentInnen Mut zu machen, die Schulklasse als soziales System wahrzunehmen, den Geschichtsunterricht als komplexen sozialen Prozeß zu verstehen sowie sich selbst als LehrerIn 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-didaktischen 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 Hypthesen über die weitere Entwicklung des Gruppengeschehens formuliert. Schließlich wird darauf aufbauend die nächste Stunde geplant. - Mit den BetreuungslehrerInnen gibt es darüber hinaus eigene Besprechungstermine zur Koordination der Lernprozesse zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen und dem Plenum.

Mit der ausführlicheren Beschreibung des FD-Seminars für GSK sollte zunächst veranschaulicht werden, was ich unter einer komplexen Lernorganisation verstehe. 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.

Was wir daher für die Zukunft brauchen, sind mehrere, aufeinander aufbauende und miteinander koordinierte Phasen der pädagogisch-didaktischen Ausbildung, die es ermöglichen, die hier skizzierten Lehrziele zu verwirklichen bzw. die hier angedeuteten Kompetenzen bei den Ausbildungskandidaten langfristig zu festigen.

Derzeit bemühen wir uns um eine intensivere Koordination des FD-Seminars mit dem zumeist anschließenden 'Schulpraktikum'. Hier haben bereits erste Initiativen stattgefunden,

sodaß ich zuversichtlich bin, daß in absehbarer Zeit eine für beide Bereiche befriedigende Kooperation gelingen wird (Zur Organisation des Schulpraktikums vgl. ausführlich OSWALD 1991 bzw. Heft 1 dieser Zeitschrift). Ich betrachte diese Kooperation als ersten Schritt zu einer intensiveren Koordination der fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen.

These 6: Die pädagogisch-didaktische Ausbildung an der Universität könnte bei entsprechender Planung und Koordination ein „Leitfaden“ durchs Lehramtsstudium des jeweiligen Faches werden

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

Wenn man weiß, daß es noch vor zehn Jahren während des Universitätsstudiums weder ein Fachdidaktikseminar noch ein Schulpraktikum gegeben hat, wird man die jetzige didaktische Ausbildung vielleicht schon als 'modern' bezeichnen. Die Anforderungen an den Lehrberuf sind in den vergangenen Jahren aber sowohl in inhaltlicher, als insbesondere auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht enorm gewachsen. Die höhere Mobilität in unserer Gesellschaft und die Anforderungen nach mehr Flexibilität am Arbeitsmarkt verlangen auch nach einer Neukonzeption der „Allgemeinbildung“. Die zukünftige Lehrerbildung wird dem stärkeren Bedarf nach Ausbildung der sozialen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen Rechnung tragen müssen.

Die folgenden Überlegungen gehen von der Annahme aus, daß schulische und universitäre Ausbildung derzeit noch häufig auf ritualisierten Lernformen aufbauen⁸, welche Erkenntnisprozesse und 'Einsichten' in komplexe Zusammenhänge, d.h. die Entwicklung von ökologischem Wissen, eher behindern, als fördern. Eine zukunftsorientierte Bildung braucht daher meines Erachtens koordinierte, integrative und prozeßorientierte Lernformen, welche eine Verknüpfung von 'Wissen' und 'Einsicht', von 'Inhalt' und 'sozialem Prozeß' ermöglichen. Lernformen, welche dazu beitragen, das jeweilige Fachwissen nicht als Glasperlenspiel zu pflegen, sondern als konkrete „soziale Kompetenz“ wirksam zu machen.

Vorschläge für die nahe Zukunft

Was wir in der Ausbildung der LehrerInnen für die Höheren Schulen derzeit schmerzlich vermissen, ist ein Curriculum, in dem die einzelnen Phasen der fachlichen, der fachdidaktischen, der schulpraktischen und der allgemeinen pädagogischen Ausbildung im Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses aufeinander aufbauen können. Die zukünftigen StudentInnen sollten die Möglichkeit haben, in Zusammenarbeit mit den LehrveranstaltungsleiterInnen (Fachhi-

storikerInnen, FachdidaktikerInnen, PädagogInnen und SchulpraktikerInnen), ein auf ihre individuellen Fähigkeiten abgestimmtes Ausbildungsprogramm zu absolvieren.

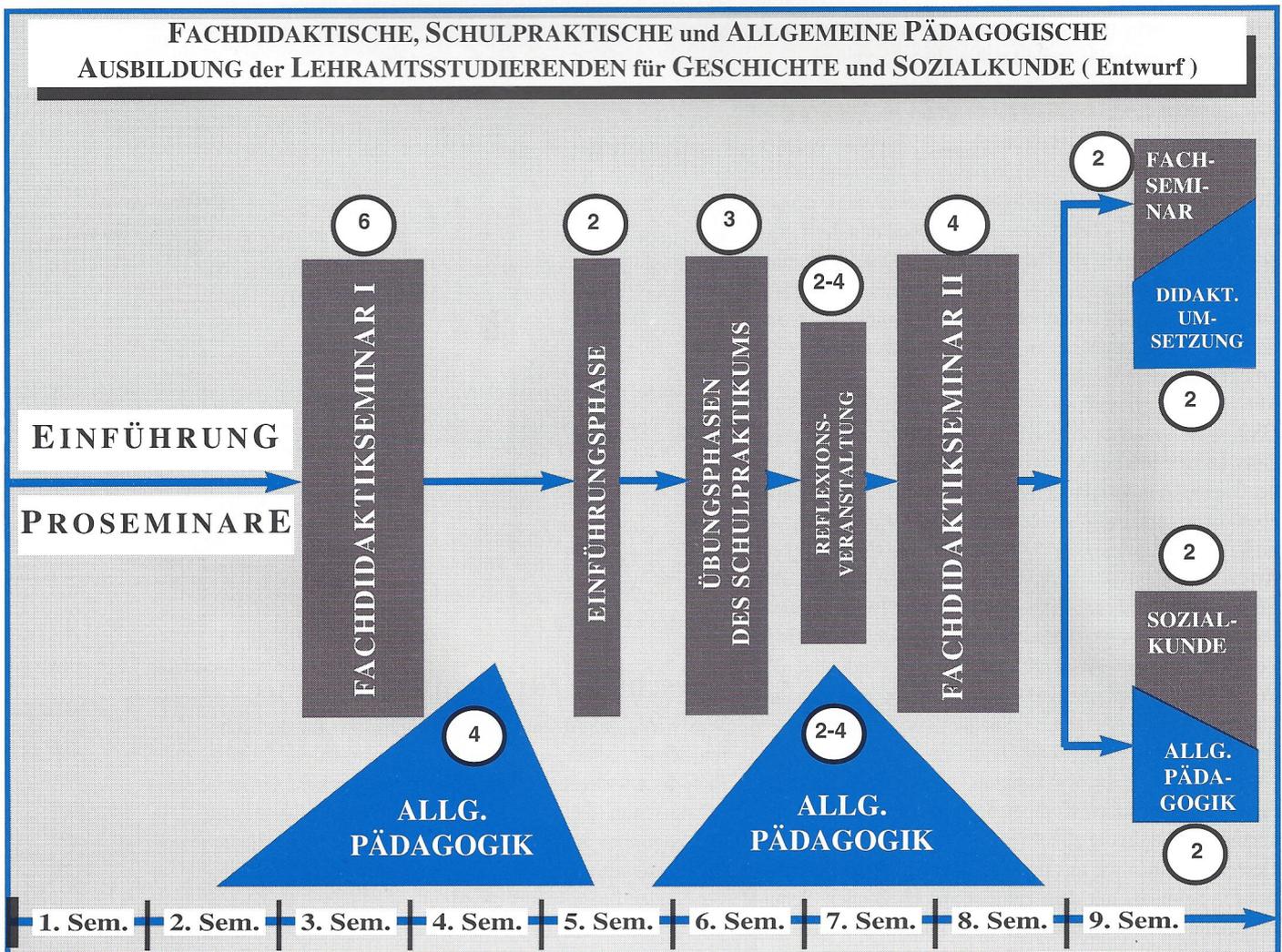
Für den engeren Bereich der pädagogisch-didaktischen Ausbildung haben FachdidaktikerInnen aus fünf historischen Instituten der Wiener Universität bereits vor drei Jahren in einer Arbeitsgruppe Vorschläge zu einer Reform ausgearbeitet⁹. Zumindest ein Teil dieser Vorschläge hat in den Entwurf zur neuen Studienordnung für GSK, der am 23. November 1991 von der gesamtösterreichischen Studienkommission beschlossen wurde, Eingang gefunden. Dieser Entwurf sieht für den 2. Studienabschnitt des Lehramts in 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

wird¹⁰. Das folgende Organisationsmodell zur pädagogisch-didaktischen Ausbildung in GSK wurde als Diskussionsgrundlage für die Erarbeitung der Studienpläne erstellt. Da ich annehme, daß diese Vorschläge auch für die Weiterentwicklung bzw. Neukonzeption der Lehramtsausbildung in anderen Fächern von Interesse sind, möchte ich sie hier einem breiteren Leserkreis vorstellen.

Didaktik-Lehrveranstaltungen als Leitfaden durchs Lehramtsstudium

Bei entsprechender Koordination von seite der Lehrenden könnte die (fach-)didaktische, schulpraktische und allgemeine pädagogische Ausbildung in Zukunft für die LehramtsstudentInnen ein Art „Leitfaden“ durchs Studium werden. Ich stelle mir vor, daß die StudentInnen vom ersten Semester an in einem didaktischen Curriculum, daß im jeweiligen Fach aufbauend und differenzierend gestaltet wird, sukzessive in die zentralen Problembereiche des Schulunterrichts 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. Für GSK könnte die zukünftige Ausbildung der LehramtsstudentInnen im pädagogisch-didaktischen Bereich idealtypisch so aussehen (vgl. untenstehendes Organisationsdiagramm S.26):



1. Bereits in der EINFÜHRUNG und in den PROSEMINAREN könnten die StudentInnen für Probleme des Geschichtsunterrichts sensibilisiert werden (z.B. durch Schulbuchuntersuchungen; durch Reflexion des eigenen Geschichtsunterrichts oder durch Diskussion der Zielvorstellungen 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 FachdidaktikerInnen sollte in der 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. Weitgehend unkoordiniert mit der fachdidaktischen 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 Lehrveranstaltungen stärker mit der jeweiligen fachdidaktischen Ausbildung bzw. dem Schulpraktikum zu vernetzen. Wie eingangs erwähnt, fehlt in der überwiegenden Zahl dieser Lehrveranstaltungen 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 werden¹¹.

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 (LehrerIn - SchülerIn) ausgeht, ignoriert weite Bereiche der sozialen Wirklichkeit im Schulunterricht. Hier fehlt eine sozialwissenschaftliche Orientierung der Pädagogik, welche den Unterricht, die Schulklasse und den Schulbetrieb insgesamt als strukturelle bzw. systemische Gebilde betrachten kann. Ebenso ist heute eine 'Pädagogische 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 ebenfalls auf ihre Relevanz für die LehrerInnenbildung hinterfragt werden.

In den letzten Semestern sind erste Neuansätze im Angebot der allg. päd. LVen zu bemerken. Es wäre vom Fach GSK her durchaus denkbar, mit den LeiterInnen jener Lehrveranstaltungen in Zukunft stärker zusammenzuarbeiten und beispielsweise mit dem FD-Seminar I eine LV 'Pädagogische Psychologie' abzustimmen, die von den StudentInnen 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, könnte es in Zukunft um eine intensivere inhaltliche und organisatorische Übereinstimmung mit dem vorhergehenden FD-Seminar I gehen. In der personellen Betreuung wäre es möglicherweise günstig, für mehr Kontinuität zu sorgen, etwa durch fallweise Einbindung der FachhistorikerInnen oder der FachdidaktikerInnen. 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 BetreuerInnen wünschenswert.

Die Einführungsphase könnte in Zukunft auf die im FD-Seminar I 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 Didaktik erfolgen.

Die anschließende Übungsphase sollte verstärkt der Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung eigener Unterrichtsauftritte dienen. Auch hier könnte über die BetreuungslehrerInnen 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 FachhistorikerInnen, PädagogInnen, FachdidaktikerInnen und BetreuungslehrerInnen 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 unbürokratischer Interpretation der Studienpläne 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 FachhistorikerInnen und FachdidaktikerInnen 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 StudentInnen 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 StudentInnen in der konkreten Arbeit zumindest einen Teil dieses komplexen Auftrags. Das häufigste Problem der StudentInnen 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 LehrerInnen gemacht haben: sie beginnen über das vorbereitete Thema zu dozieren - und vergrößern damit freilich die Distanz zwischen 'Inhalt' und 'Einsicht'¹².

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“).

In diesem Sinne sollte das zweite FD-Seminar den StudentInnen 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.

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 FachhistorikerIn, FachdidaktikerIn und SchulpraktikerIn daraus zu entwickeln. Im günstigen Fall könnten ja alle Beteiligten voneinander profitieren! (So ganz nebenbei wäre damit vielleicht ein Beitrag zur Hochschuldidaktik geleistet.)

„Bei prozeßorientierten Arbeitsformen wäre es wichtig, den Lernenden die (historische) Information jeweils passend zur sozialen Dynamik der Lerngruppe zu vermitteln.“

6. Der Entwurf zur neuen Studienordnung in GSK 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 mit keineswegs schwer, neue Ausbildungsformen zu entwickeln, sofern die Bereitschaft der beteiligten LehrerInnen 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 Lehrveranstaltungen 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 FachhistorikerInnen und PädagogInnen gemeinsam analysiert und auf ihre historische Entwicklung hin untersucht werden. In einer Kombination der beiden Lehrveranstaltungstypen könnte daraus ein kleines Projektstudium entwickelt werden.¹³

Als zusätzliches Angebot für den zweiten Studienabschnitt wäre außerdem eine Arbeitsgemeinschaft oder ein Konventorium 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 außerdem 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 pädagogisch-didaktischen Veranstaltungen im zweiten Studienabschnitt dazu dienen, die fachinhaltliche und die fachdidaktische Ausbildung in Hinblick auf den nahen Studienabschluß zusammenzuführen und für die Berufspraxis 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 fachdidaktischen Lehrveranstaltungen einen überwiegenden Teil des zweiten Studienabschnittes in Form eines großen bzw. mehrere kleiner Projekte zu gestalten. Dies ist heute freilich noch Utopie. Aber wir sollten uns diese Utopie gestatten und in den nächsten Jahren verschiedensten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit nutzen, um daraus ein sinnvolles und lebendiges Curriculum für die zukünftige LehrerInnenausbildung zu entwickeln.

Fast alle obigen Vorschläge bedürfen allerdings einer intensiveren inhaltlichen und organisatorischen Koordination seitens der Lehrenden. Auf lange Sicht wäre damit ein entscheidender Schritt zur qualitativen Verbesserung der LehrerInnenausbildung 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 GeschichtslehrerInnen erreicht und hoffentlich auch ein kleiner Beitrag für eine demokratischere Bildungskultur geleistet.

BERGMANN/KUHN/RÜSEN/SCHNEIDER Hg. (1979, 1980) Handbuch der Geschichtsdidaktik. 2 Bände, Düsseldorf

BERNFELD Siegfried (1925) Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 4 1981

COHN Ruth C. (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

DEVEREUX Georges (1967) From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, Paris, La Haye; dt.: - (1973) Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt/M. 1984

DIEM-WILLE Gertraud (1983) Erfahrungsorientiertes Lernen in der Fachdidaktik. Ein Gespräch mit den Initiatoren Prof. Mitterauer und Dr. Wimmer, in: dies. Hg.: Ausbildungsmodelle für AHS-Lehrer, Zf. 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

ECKER Alois (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

ERDHEIM Mario (1982) Adoleszenz und Kulturentwicklung, in: ders.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß, Frankfurt/M., S. 271-368

ERIKSON Erik H. (1968) Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1981

FÜRSTENAU Peter (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

GROSSMANN Ralph/WIMMER Rudolf (1980) Schule und Politische Bildung II. Lehrarbeit und Persönlichkeitsentwicklung, Klagenfurt

HEINTEL Guido (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

HEINTEL Peter (1978) Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung, Wien, 2 1986

HUBER Jakob Hg. (1976) Gruppendynamik und Gruppenpädagogik, Wien, München

LUHMANN Niklas/SCHORR Klaus E. (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart - dies. (1982) Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt/M.

MENTZOS Stavros (1976) Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt/M. 1988

OSWALD Friedrich (1991) Konkurrenz oder Kooperation? Lehrerbildung zwischen Universität und Schule, in: Erziehung und Unterricht 6/91, S. 459-465

ROHLFES Joachim (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

SAUER Walter (1983) Sozialkunde im Geschichtsunterricht. Erfahrungen aus einem fachdidaktischen Seminar in Sozialgeschichte, in: G. DIEM-WILLE Hg. (1983) a.a.O., S. 276-283

SCHÜLEIN Johann August (1977) Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt/M.

SCHWARZ Gerhard (1974) Gruppendynamik in der Schule. Beiträge zu einer Sozialpsychologie der Institution Schule von G. Schwarz, Carl R. Rogers, Daniel Le Bon u.a., Wien, München

SELVINI-PALAZZOLI Mara u.a. (1976) Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen, Stuttgart 1978

WIMMER Rudolf/OSWALD Margit (1987) Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule, in: BOETCHER W/BREMERICH-VOS A. Hg.: 'Kollegielle Beratung' in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung, Frankfurt/M., Bern, NY, Paris, S. 123-176

Anmerkungen:

1 Ich danke Frau Mag. Bünker, die die qualitative Auswertung dieser Befragung durchführte, für die Übermittlung der Antworten zum Stichwort „Fachdidaktik“.

2 Die dahinterstehenden organisationsrelevanten Probleme können hier leider nicht ausführlich beschrieben werden; sie sind großteils auch noch zu wenig erforscht (vgl. dazu LUHMANN/SCHORR 1979 u. 1982).

3 Eine Aufwertung der Lehre an Österreichs Universitäten wird sicher nur im Rahmen einer umfassenden „äußeren“ und (!) „inneren“ Organisationsreform zu erreichen sein. Zu letzterer gehören unter anderem Verbesserungen im Bereich Hochschuldidaktik, z.B. Angebote für die didaktische Aus- und Weiterbildung der UniversitätslehrerInnen selbst.⁴ Ein bekanntes Beispiel aus jüngster Zeit ist die erst 1987/88 durchgeführte Reform des 'Unterrichtspraktikums', von dem die Universitäten wiederum ausgeschlossen blieben.⁵ Siegfried BERNFELD schrieb schon 1925 zur Pro-

blematik 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 liebt. 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 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 Verbiehen 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 LehrerInnen, AE) antaten. (1981:140 f)“

6 Georges DEVEREUX (1967) beschreibt die Gegenübertragung als zentrales Datum der qualitativen Sozialforschung. In diesem Sinne wäre es für die LehrerInnen 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 Lehrprozeß 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.

7 Eine ausführlichere Darstellung der Entwicklung der Wiener Geschichtsdidaktik finden Sie in Heft 2/92 der „Beiträge zur Sozialkunde“. - Die damaligen Initiativen zur Entwicklung einer fachdidaktischen Ausbildung in GSK wurden an der Wiener Universität von Karl Brunner und Michael Mitterauer getragen (vgl. HEINTEL 1983; DIEM-WILLE 1983; SAUER 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. 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. - Gemeinsam mit Peter Feldbauer gestalte ich seit dem WS 1984/85 ein zweites fachdidaktisches Seminar „Die Dritte Welt im Geschichte- und Sozialkundeunterricht“. Aus unserer kontinuierlichen Evaluation dieser FD-Seminare ist das aktuelle Seminarmodell entstanden. - Mit der Betreuung von Studentengruppen waren ursprünglich zahlreiche LehrerInnen 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 Betreuungslernern (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!

8 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 1925.9 Im Studienjahr 88/89 trafen sich auf Initiative von Herbert Stepanek mehrmals VertreterInnen

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. TeilnehmerInnen dieser Arbeitsgruppe waren: Dieter Bihl, Karl Brunner, Johannes Dörflinger, Alois Ecker, H. Ch. Ehalt, Karl Gruber, Guido Heintel, Franz Lux, Andreas Moritsch, Horst Pfeiffle, Hildegard Pruckner, Elke Renner, Nina Russ, Walter Sauer, 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.

10 Das Wiener Konzept sieht übrigens für die „Fachdidaktik“ die volle Ausschöpfung des Studienrahmens von 12 Wochenstunden vor und wurde in der jüngsten Sitzung der Studienkommission im März 92 erneut einstimmig bestätigt.

11 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 Erziehungswissenschaft 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 hingebend 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 anstrengenswert ist. Hier könnte auch auf die Erfahrungen in der fachdidaktischen Ausbildung, wo sei vielen Jahren gelungen Kooperationen mit Pädagogen bestehen, aufgebaut werden.

12 Traditionell neigen sowohl FachhistorikerInnen als auch SchulpraktikerInnen dazu, die eben beschriebene Entwicklungsphase dahingehend zu interpretieren, daß die StudentInnen noch zu wenig historisches Wissen hätten und deshalb im Unterricht scheiterten. Relativ häufig folgt dieser Diagnose dann die Forderung, vor jeder weiteren Praxiserfahrung zunächst einen Grundstock an historischem Wissen zu pauken. - 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. Bei eben beschriebenen Lernschritten der AusbildungskandidatInnen liegt das Hauptproblem nach meiner Analyse häufig nicht darin, daß die StudentInnen 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 StudentInnen 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 SchülerInnen „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.

13 Im Rahmen des Hochschullehrgangs 'Politische Bildung für Lehrerinnen und Lehrer' veranstalte ich gemeinsam mit KollegInnen seit vielen Jahren ein Fortbildungsseminar zum Thema „Sozialgeschichte und Identität. Geschlecht, Familie und Schule im historischen Wandel“. Auf der Basis lebensgeschichtlicher Reflexion wird hier 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 HistorikerInnen, Pädagogen und PsychologInnen interessant und für die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen besonders relevant wären.

