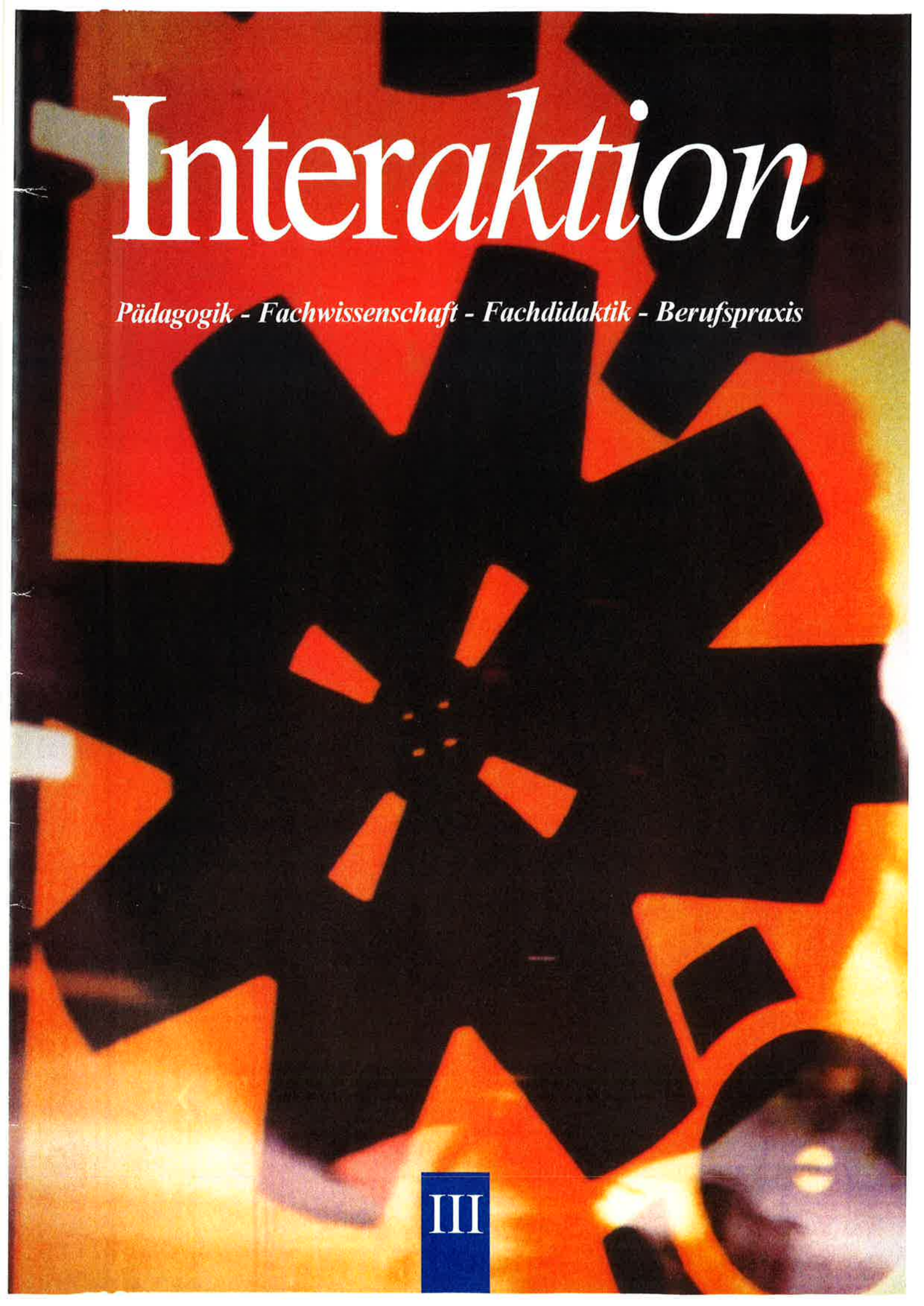


Interaktion



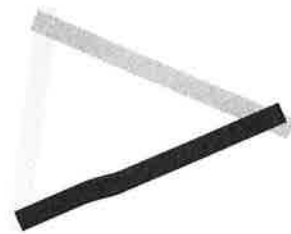
Pädagogik - Fachwissenschaft - Fachdidaktik - Berufspraxis

III



88060

TRIO INTEGRAL



TRIO INTEGRAL reflektiert die schulpraktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden - 10 Jahre Erfahrung bilden den Hintergrund.

Der Titel des Filmes nimmt auf die Interaktion zwischen BetreuungslehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen Bezug und stellt deren Gestaltung als gemeinsames Bildungsanliegen vor.

THEMENSCHWERPUNKTE:

- Der/die BetreuungslehrerIn als LehrerbildnerIn (Motivation, Aufgaben, Erfahrungen)
- Das Berufsbild „Lehrer“
- Die schulpraktische Ausbildung aus der Sicht der BetreuungslehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen
- Kommunikation und Interaktion im Beziehungsdreieck BetreuungslehrerIn, StudentIn und SchülerIn (Beziehungsebene, Sachebene)

- Unterrichtsszenen (fächerübergreifender Unterricht, Teamteaching, Unterrichtsstörung)
- Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht in der Übungsphase
- Beobachtung von Unterricht - „Video-Feedback“

Ein **IMPULSMEDIUM** für EinführungsphasenleiterInnen und BetreuungslehrerInnen anlässlich der Durchführung von Studien-Eingangsphasen, Einführungsphasen und Übungsphasen und in Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen für BetreuungslehrerInnen.

Produktionsjahr: 1995

Dauer: 27 Minuten

Alle Rechte vorbehalten - © 1995

Nur für den Einsatz im nichtkommerziellen Bildungsbereich

Medienservice d. BMUK. Abt. V/12, A-1150 Wien, Plunkergasse 3-5

Impressum:

Medieninhaber und Herausgeber:

Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald, Mag. Martin Hämmerle;

Redaktion:

Mag. Martin Hämmerle und Dr. Gottfried Kinsky-Weinfurter;

Verlag und Herstellungsort: Wien

Layout: Wolfgang Renner

Druck: Pago Druck, 1020 Wien

Die Herstellung wurde durch eine Unterstützung seitens des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. V/12, Medienservice ermöglicht.

Weitere Förderung erfolgte durch das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Mit Unterstützung der Hochschuljubiläumsstiftung der Stadt Wien, der Österreichischen Hochschülerschaft und des Österreichischen Bundesinstitutes für den Wissenschaftlichen Film, Wien.

Die vorliegende Broschüre ist Teil der Medienverbundproduktion für Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen, bestehend aus dem Film „Trio Integral“ und dem sich darauf beziehenden Printmedienteil „Interaktion I-V“.

Bedingt durch die häufige Verwendung von Begriffen, die weibliche und männliche Endungen verlangen, hätte das Ausschreiben der vollen Formen (z. B. Lehrer und Lehrerinnen) zu sperrigen Wortwiederholungen geführt.

Die Redaktion entschied sich im Hinblick auf eine flüssige Lesbarkeit der Texte, nur die männlichen Formen zu verwenden.

■ Die Broschüren „Interaktion I-V“ sind unentgeltlich (gegen Ersatz der Portospesen) mittels nebenstehender Bestellkarte zu beziehen bei:

1. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten,
Abt. V/12, Medienservice,
1150 Wien,
Plunkergasse 3-5
Tel.: 53 120 Kl. 4864
Fax: 53 120 4848

2. Zentrum für das Schulpraktikum
der Universität Wien,
1090 Wien,
Maria-Theresien-Straße 3/18
Tel.: 319 99 08 Kl. 11
Fax: 319 99 089

■ Der Videofilm „Trio Integral“ kann mittels nebenstehender Bestellkarte zu einer Schutzgebühr von öS 200,- beim Medienservice des BMUK (Adresse wie oben) gekauft werden bzw. ebendort unentgeltlich entlehnt werden.

Ein Modell zur stärkeren Integration der fachlichen, fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Ausbildung an der Universität Wien

Das fachdidaktische Curriculum für "Geschichte und Sozialkunde"

Alois Ecker

Die Anforderungen an den Lehrberuf sind in den vergangenen Jahren 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 nach einer Neukonzeption der "Allgemeinbildung". Auch die universitäre Lehrerbildung wird dem stärkeren Bedarf nach Ausbildung der (selbst-)reflexiven, der sozialen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen in Zukunft Rechnung tragen müssen.

Im Studiengang "Geschichte und Sozialkunde" an der Universität Wien hat sich eine Arbeitsgruppe von Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern, Erziehungswissenschaftlern und Betreuungslehrern in den vergangenen Jahren mit der Entwicklung eines neuen Curriculums für die Ausbildung von Lehramtsstudenten beschäftigt. Das Curriculum zielt auf eine stärkere Integration der fachlichen, fachdidaktischen, schulpraktischen und allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen ab. Erste Schritte wurden im Studienplan für Geschichte und Sozialkunde 1993 verwirklicht: In Zukunft wird es sowohl im ersten, als auch im zweiten Studienabschnitt einen fachdidaktischen Ausbildungsteil im Ausmaß von vier bis sechs Stunden geben, der auch Praxisphasen in den Schulen

beinhaltet. Diese beiden Praxisphasen sollen gemeinsam mit dem Schulpraktikum als aufbauendes Curriculum gestaltet werden.

Im Artikel werden darüber hinaus Vorschläge gemacht, wie sowohl fachwissenschaftliche, als auch allgemeine pädagogische Lehrveranstaltungen mit den drei Grundelementen der didaktischen Ausbildung - den beiden fachdidaktischen Seminaren und dem Schulpraktikum - verknüpft werden können. Es werden erste Versuche in diese Richtung vorgestellt und die weiteren Pläne diskutiert.

1 Lehrerbildung angesichts des "beschleunigten Kulturwandels": Komplexe Gesellschaftsstrukturen und komplexe Lernprozesse

Wir befinden uns derzeit insbesondere in den hochindustrialisierten Zentren der Erde in einer Phase des raschen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandels. Dieser Strukturwandel hat Auswirkungen auf den kulturellen Bereich: Bislang scheinbar festgefügte Konventionen werden zunehmend aufgeweicht, etablierte Normen und Verhaltensstandards ändern sich relativ rasch. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von einem "beschleunigten Kulturwandel" in den industrialisierten Regionen.

Der beschleunigte Kulturwandel hat auch Auswirkungen im Bildungssystem: Die Bildungsinstitutionen als Ganze geraten zunehmend unter gesellschaftlichen Druck. Neue "Anbieter" am Informationsmarkt (TV, Printmedien, Erwachsenenbildung, private Vereine) treten in Konkurrenz zu schulischen Bildungsinhalten. Schulische bzw. universitäre Bildungsangebote stehen zunehmend in Frage (deutliche Symptome sind beispielsweise die hohen drop-out-Raten an den Universitäten bzw. der große

Bedarf an Nachhilfeunterricht in den Schulen).

Bisher erfolgreiche Lernstrukturen und Lerninhalte werden nicht mehr so wie in früheren Jahrzehnten von den Kindern und Jugendlichen angenommen, die Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülern verändern sich. Wir können zusammenfassend sagen, daß die Anforderungen an den schulischen Unterricht - sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht - sehr rasch angewachsen sind.

Die Lehrer in den Schulen sind auf diese Veränderungen wenig vorbereitet und reagieren zum Teil sehr verunsichert. Im Arbeitsalltag bleibt ihnen häufig zuwenig Zeit zur systematischen Reflexion ihrer Erfahrungen. Die Folge sind zumeist verkürzte Erklärungsversuche zu den auftauchenden Problemen. Ihre Verunsicherung äußert sich unter anderem auch im Rückgriff auf autoritäre Erziehungsmaßnahmen oder in der projektiven Zuschreibung der entstandenen Konflikte an die Schüler.

In fachlicher Hinsicht wird kritisiert, die Schüler wüßten weniger als früher, sie brächten nicht mehr die etablierten Bildungsstandards mit. Im sozialen Umgang mit den Schülern wird kritisiert, daß diese immer häufiger "Verhaltensstörungen" aufwiesen.

Diese Erklärungsangebote, so richtig sie im Einzelfall auch sein mögen, greifen für die Schule als Ganzes auf längere Sicht zu kurz. Wenn wir unsere Erziehungsmaßnahmen weiter auf traditionellen Bildungskonzepten aufbauen, riskieren wir, daß wir bei den Jugendlichen immer mehr Unverständnis ernten. Wir werden dann immer weniger ihrem legitimen Bedürfnis nach für sie brauchbaren Bildungsangeboten entsprechen und dadurch auch immer weniger Akzeptanz erhalten.

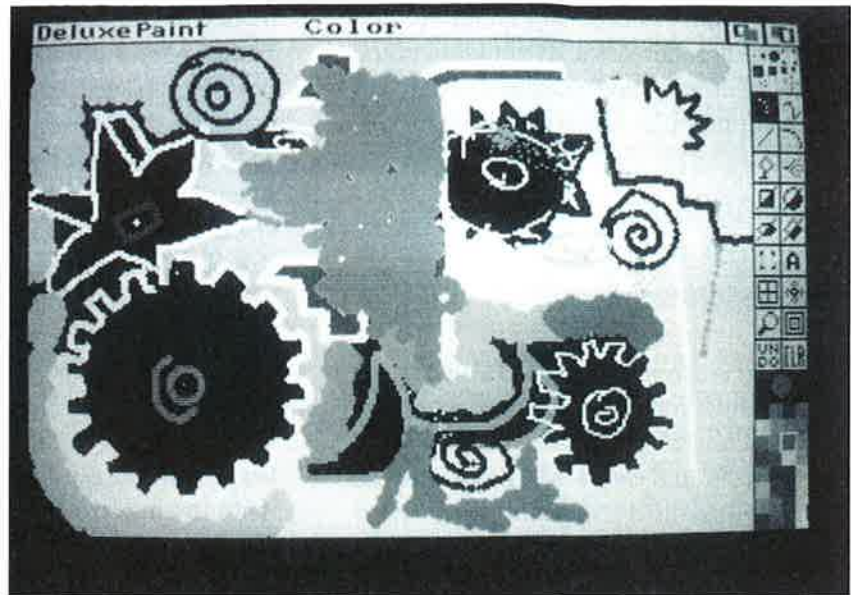
Für den Unterricht von Geschichte ergeben sich aus der bisherigen Analyse des "beschleunigten Kulturwandels" neue Anforderungen: Wir brauchen neue Lernformen, die es erlauben, die Komplexität

des gesellschaftlichen Wandels nachzuvollziehen. Wir brauchen komplexe, d.h. ganzheitliche, integrative und prozeßorientierte Lernformen. Diese Arbeitsformen sollen den Lernenden ermöglichen, bestimmte Kenntnisse (z.B. über die soziale Dynamik von Industriegesellschaften, den Wandel von Familienstrukturen; die Veränderung der Geschlechterbeziehungen) nicht nur auf "kognitiver Ebene" als "historisches Wissen" zu erwerben, sondern dieses Wissen auch in einer konkreten sozialen Situation, in seiner Alltagspraxis als "soziale Kompetenz" einzusetzen.

Auch für die Lehrerbildung ergeben sich aus dem bisher Gesagten neue Anforderungen. Die Lehrer der Zukunft sollten auf die hier beschriebenen Veränderungen vorbereitet sein und auf die zu erwartenden Probleme flexibel reagieren können. Dazu ist es notwendig, daß auch die Ausbildungssituation als komplexe Lernstruktur entwickelt wird.

2 Geschichtsdidaktik als angewandte Sozialwissenschaft

In den meisten europäischen Ländern hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten die Geschichtsdidaktik als mehr oder weniger eigenständige Wissenschaft etabliert. Sie wurde dabei zunehmend aus dem "Klientelverhältnis" (ROHLFES, 1990, S. 180) der historischen Fachwissenschaften herausgeführt und mit eigenen Aufgaben versehen. Im Zentrum der Reflexion und der Theoriebildung stand und steht dabei der Geschichtsunterricht an den Schulen. Soweit heute von einer Geschichtsdidaktik als selbständiger Wissenschaft gesprochen wird, geht es dieser nicht mehr vorrangig darum, Ergebnisse der historischen Forschung für den Schulgebrauch zu übersetzen, und somit einen einfachen Transfer geschichtswissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die Schulen sicherzustellen: *Im Sinne eines politisch bildenden, kritisch-kommunikativen Bildungsauftra-*



ges wird Geschichtsdidaktik heute vielmehr als jene Wissenschaft verstanden, die das in Bezug zur gegenwärtigen Situation relevante Wissen über die Vergangenheit (eines bestimmten Problemfeldes, einer Region, einer sozialen Organisation, eines politischen Systems, einer Kultur) zu erheben trachtet und dieses "historische Wissen" (in Hinblick auf eine projizierte Zukunft) so zu vermitteln versucht, daß es für die heranwachsende Generation als soziale Kompetenz gestaltbar wird.

Nicht immer wird eine so verstandene Geschichtsdidaktik dabei mit den jeweils herrschenden Vorstellungen von "Geschichte" und "Geschichtswissen" übereinstimmen. Geschichtsdidaktik übernimmt hier eine gesellschaftskritische Position: sie bemüht sich, ein Reflexionsangebot bereitzustellen, mit dem die augenblicklichen gesellschaftlichen Probleme unter dem Aspekt ihres Gewordenseins und ihrer Veränderbarkeit überdacht werden können.

Geschichtsdidaktik wird hier als angewandte Sozialwissenschaft verstanden. In Hinblick auf den Geschichtsunterricht in den

Schulen lauten ihre zentralen Fragestellungen:

- Welcher Umgang mit der Vergangenheit erscheint uns im Geschichtsunterricht angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung für die heranwachsende Generation notwendig und nützlich?

- Welche (historischen) Methoden sind geeignet, vergangene kulturelle, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Situationen bzw. deren Entwicklungen zu rekonstruieren? - und:

- Welche Informationen sind notwendig, um ein für die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung relevantes Geschichtsverständnis zu konstruieren?

Für mich sind das jene Grundfragen der Geschichtsdidaktik, die es im jeweils konkreten gesellschaftlichen Anwendungsbe-
reich zu klären gilt.

Auch in der fachdidaktischen Ausbildung der Lehramtsstudenten versuchen wir, diesen Fragen nachzugehen. Der Fokus unserer Reflexion ist dabei allerdings nicht der Geschichtsunterricht in den Schulen, sondern die Frage nach dem zukünftigen Berufsprofil der Geschichtslehrer. Wir fragen

daher, welche Anforderungen an die Geschichtslehrer der Zukunft voraussichtlich gestellt werden - auf welche Zukunft hin wir die Lehrer also ausbilden sollen.

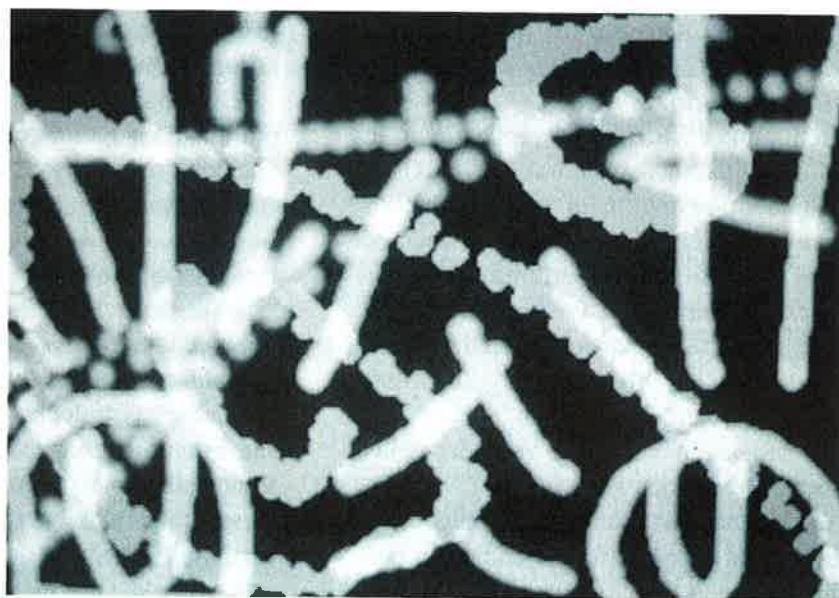
3 Das Anforderungsprofil für Geschichtslehrer und Geschichtslehrerinnen

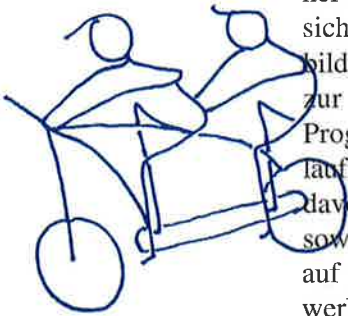
In unserer Ausbildungsarbeit bemühen wir uns, die Studenten bei der Entwicklung eines brauchbaren Berufsverständnisses zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die für ihren zukünftigen Beruf als Geschichtslehrer voraussichtlich notwendigen Kompetenzen zu entwickeln. Im Zentrum unserer Aufmerksamkeit stehen also die Geschichtsstudenten mit ihren konkreten Möglichkeiten, Erwartungen und Erfahrungen.

Wie oben beschrieben, sind die Anforderungen an den Lehrberuf in den vergangenen Jahren sowohl in inhaltlicher, als insbesondere auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht enorm gewachsen. Unsere Ausbildung zielt daher auf eine stärkere Professionalisierung des Lehrberufs ab. Wir be-

mühen uns dabei, vor allem dem stärkeren Bedarf nach Entwicklung der (selbst-)reflexiven, sozialen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen Rechnung zu tragen. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und schulischen Entwicklung erscheint es vorrangig, insbesondere die Kooperationsbereitschaft und die Teamfähigkeit der zukünftigen Lehrer zu stärken. In vielen Berufssparten ist man in jüngster Zeit darum bemüht, auf den raschen Strukturwandel unserer Gesellschaft mit der Entwicklung neuer Berufsprofile zu reagieren. Fragt man derzeit allerdings nach einem Anforderungsprofil für Lehrer an Höheren Schulen, so stellt man erstaunt fest, daß ein solches klar definiertes Berufsprofil nicht existiert. (ECKER, 1990, S. 55 ff.)

Eine Berufsausbildung, die ohne klares Anforderungsprofil arbeitet, ist wie ein zielloses Unternehmen, in dem die Beteiligten (Lehrende und Studierende) planlos herumwerken. 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 "Geschichte und Sozialkunde" haben wir daher auf der Basis jüngerer Literatur, die sich mit Zielvorgaben für die Lehrerbildung beschäftigt sowie aufgrund der uns zur Verfügung stehenden Analysen und Prognosen zur Schulentwicklung ein vorläufiges Anforderungsprofil erstellt. Es geht davon aus, daß die Lehrer Kompetenzen sowohl auf fachlich-inhaltlichem, als auch auf pädagogisch-didaktischem Gebiet erwerben müssen, um im Geschichtsunterricht pädagogisch bewußt und erfolgreich handeln zu können.

Dieses Anforderungsprofil für die zukünftigen Geschichtslehrer wurde bereits früher ausführlich vorgestellt (ECKER, 1992). Es umfaßt Qualifikationen in folgenden Bereichen

- eine hohe fachliche Kompetenz: Dazu rechnen wir u.a. die Flexibilität im Umgang mit den erworbenen inhaltlichen und methodischen Kenntnissen des Faches; die Fähigkeit, Zusammenhänge von politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen im jeweils bearbeiteten historischen Zeitraum herzustellen; fachübergreifendes Denken und Arbeiten; gegenwartsorientierte Selektion der Inhalte; kritische, problembezogene und identitätsstiftende Auswahl und Bearbeitung von historischen Themen;
- eine auf vier Ebenen differenzierte didaktische Kompetenz, und zwar als
 - o selbstreflexive Kompetenz: Fähigkeit zur Rollengestaltung und Rollendistanz in der Lehrsituation; transparenter Umgang mit Macht; sinnvoller Umgang mit Übertragungssituationen und Konflikten;
 - o soziale und kommunikative Kompetenz: im Umgang mit dem sozialen Lernfeld (Schulklasse): prozeßorientiertes Denken und Arbeiten; Kompetenz in der Entwicklung und Durchführung erfahrungsorientierter Lernprozesse; Fähigkeit zur Steuerung, Analyse und Reflexion von Gruppenprozessen;

o Planungs- und Gestaltungskompetenz: grundlegende Kenntnisse der lern- und entwicklungspsychologischen Theorien sowie der mediendidaktischen Befunde insbesondere in ihrer Relevanz für den Unterricht in Geschichte; umfassendes Erfahrungswissen im Umgang mit einschlägigen Arbeitsformen (z.B. Frontalvortrag, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Projektunterricht) und Medien;

o organisationsanalytische Kompetenz 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.

Wir brauchen demnach Geschichtslehrer, 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.

Damit sollen die Geschichtslehrer der Zukunft auch jenen Anforderungen entsprechen können, die wir als die zentrale zukünftige Aufgabe für das Fach "Geschichte und Sozialkunde" sehen: "Geschichte" soll als eine Kulturwissenschaft fungieren. Sie soll Methoden und Theorien bereitstellen, welche den raschen politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel ohne grobe Vereinfachung analysieren und beschreiben helfen. Wir glauben, daß es eine der zentralen Aufgaben für die Schule von morgen wird, eine so gerichtete Reflexionskultur im Schulalltag zu etablieren.

4 Fachdidaktik als selbst-referentielles Lernsystem

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.

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. Sozialwissenschaftlich-systemische bzw. sozialpsychologische Erkenntnisse und Methoden bilden demnach die Grundlage für unsere Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik.

Wenn man die bisher publizierte Literatur zur Geschichtsdidaktik aufmerksam liest, fällt auf, daß hier zumeist Theoretiker von den Universitäten für die Praxis in der Schule geschrieben haben. Dies ist insofern problematisch, als hier die Beziehung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis zumeist als hierarchisches Verhältnis gesehen wird.

Eine Integration der beiden Bildungsinstitutionen "Universität" und "Schule" kann auf diese Weise nur schwer gelingen. Beide Institutionen haben im Verlauf der Geschichte eine Vielzahl von Abwehrstrukturen aufgebaut, die verhindern, daß ein Verständ-

nis von horizontaler Zusammenarbeit zwischen Vertretern beider Institutionen entsteht:

"Universität" stand bislang für Theorie, "Schule" für Praxis. Dieses Verhältnis spiegelte sich auch in der universitären Lehrerbildung wider. Das Lehramtsstudium an der Universität war als Fachstudium konzipiert, die Fachdidaktik als eigenständige Disziplin war kaum entwickelt oder anerkannt, praktische Erfahrungen konnten die zukünftigen Lehrer erst im Unterrichtspraktikum, nach Abschluß des Universitätsstudiums erwerben.

Wir versuchen diese Situation auf zwei Ebenen zu verändern:

- In den vergangenen fünfzehn Jahren haben wir ein integratives Modell für unsere Ausbildungsseminare entwickelt, in dem Repräsentanten aller drei genannten Bereiche zusammenarbeiten. Die Erfahrung zeigt nämlich, daß die Barrieren zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis am besten durch die konkrete Zusammenarbeit zwischen Repräsentanten aller drei Bereiche abzubauen sind.

In den von uns durchgeführten fachdidaktischen Seminaren arbeiten stets vier bis fünf Personen in einem Leitungsteam zusammen. Dieses besteht aus einem Fachwissenschaftler, der für die inhaltliche Bearbeitung und Betreuung des gewählten Themas zuständig ist, einem Fachdidaktiker, der die Gesamtkoordination übernimmt, die plenaren Sitzungen moderiert und den Reflexionsprozeß verwaltet sowie aus drei Betreuungslehrern, welche jeweils eine Studentengruppe bei der Vorbereitung und Durchführung der Schulauftritte beraten und begleiten.

Als Ausbildungsmodell beschrieben bedeutet diese interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, Didaktikern und Betreuungslehrern, daß zentrale Funktionen, die vom Lehrenden später zu integrieren sind, im Ausbildungsteam repräsentiert werden:



- o die fachliche Kompetenz,
- o die didaktische Kompetenz und
- o die beratende bzw. betreuende Kompetenz.

Wir haben auf die vorne beschriebenen Defizite demnach so reagiert, daß wir eine neue, eigenständige soziale Struktur im universitären Ausbildungssystem geschaffen haben, in der jeweils Lehrer aus beiden Institutionen, Universität und Schule, miteinander kooperieren. Diese Maßnahme entspricht dem systemischen Ansatz unserer Arbeit: Wir sind darum bemüht, die fachdidaktische Ausbildung als selbstreferentielles Lernsystem zu entwickeln (zum theoretischen Hintergrund vgl. *ECKER*, 1992). Es war für die Konzeption unseres Ausbildungsmodells demnach ganz zentral, daß wir die Beziehung zwischen den beiden Bildungssystemen "Universität" und "Schule" neu definiert haben. Wir verstehen unsere Arbeit in der Ausbildung nicht mehr vorrangig unter einem hierarchischen Blickwinkel (Theorie für die Schule zu produzieren), sondern als Teamwork, als eine horizontale Kooperation zwischen Exper-

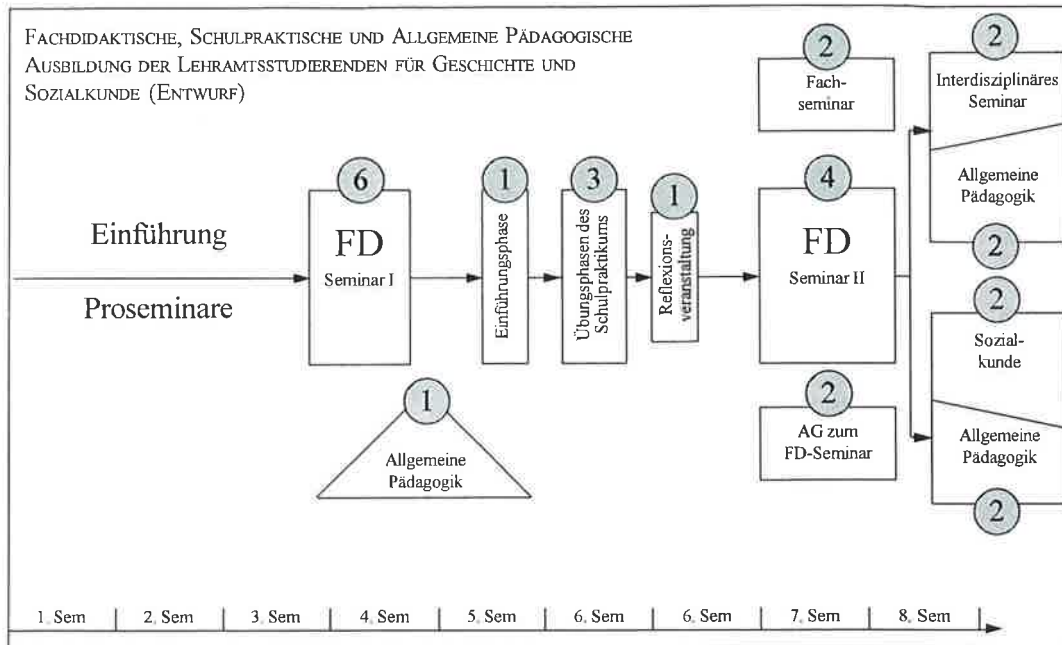
ten aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems, die gemeinsam an einem Ausbildungsprojekt arbeiten.

- Auf der zweiten Ebene versuchen wir, mehr Praxismöglichkeiten für die Studenten während des Universitätsstudiums zu installieren. Dies ist uns durch die jüngste Studienreform schon in Ansätzen gelungen. In etwa dreijähriger Arbeit haben wir ein eigenes "fachdidaktisches Curriculum" entwickelt. Seit Inkrafttreten des neuen Studienplans im WS 1993/94 gibt es nun drei längere Praxisphasen während des Universitätsstudiums, in denen die Studierenden konkrete Erfahrungen als Geschichtslehrer im Schulunterricht sammeln können. In den fachdidaktischen Seminaren werden die dabei gewonnenen Erfahrungen jeweils begleitend in einer integrierten universitären Lehrveranstaltung bearbeitet und reflektiert.

5 Das fachdidaktische Curriculum

Die fachdidaktische Ausbildung an der Universität Wien ist nunmehr so weit entwickelt, daß wir den Studenten vom Be-

ren die Studenten für Probleme des Geschichtsunterrichts sensibilisieren. Dies geschieht - jedenfalls teilweise - in Form von Schulbuchuntersuchungen, von Diskussionen über die Zielvorstellungen für den zukünftigen Beruf oder durch Anregungen



ginn ihres Studiums weg drei aufeinander aufbauende Praxisphasen anbieten können. Diese drei Praxisphasen bilden den Kern eines aufbauenden Curriculums, in das in den nächsten Jahren noch weitere Lehrveranstaltungen eingebunden werden sollen. Bei dieser Konzeption gehen wir davon aus, daß in Zukunft auch die allgemeine Pädagogik während des Lehramtsstudiums stärker an die Fachdidaktik herangeführt werden kann.

Das Ziel des nun vorliegenden fachdidaktischen Curriculums ist es, den Studenten ein Angebot zum Erwerb didaktischer Qualifikationen zur Verfügung zu stellen, das vom ersten Semester weg aufbauend und differenzierend gestaltet werden kann. Dabei sind wir daran interessiert, daß die Fachwissenschaftler bereits in der Einführung und in den einführenden Proseminaren

zur Reflexion der Erfahrungen aus dem jeweils eigenen Geschichtsunterricht.

Im Fachdidaktischen Seminar I (6 Wochenstunden), das von den Studierenden im dritten oder vierten Semester besucht wird, versuchen wir dann, die Studenten in exemplarischer Form an die theoretischen und praktischen Grundlagen des Geschichtsunterrichts heranzuführen und ihnen eine erste Praxisorientierung zu ermöglichen. Die einzelnen Arbeitsebenen des Geschichtslehrers: inhaltliche Aufarbeitung des Themas; didaktische Planung; konkrete Schulpraxis; Reflexion und Evaluation, werden anhand eines konkreten Fachthemas in exemplarischer Weise erarbeitet und reflektierbar gemacht. Die Studenten können verschiedenste Arbeitsformen (Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Rollenspiel etc.) und Medien (Schulbuch, Bild- und

Textquellen, AV-Medien usw.) kennenlernen und deren Einsatz in der konkreten Unterrichtssituation einüben. Besondere Beachtung legen wir in diesem Seminar außerdem auf die Stärkung der selbstreflexiven Kompetenz: Die Studenten finden bei ihren ersten Schritten von der Schüler- zur Lehrerrolle z.B. Möglichkeiten zur Aufarbeitung ihrer bisherigen Schulerfahrung vor und können erste Vorstellungen über ihre zukünftige Lehreridentität entwickeln (eine ausführliche Beschreibung dieses Modells findet man in ECKER, 1992).

Im anschließenden Schulpraktikum können die Studenten das bisher Gelernte in weiteren Schulauftritten vertiefen und erproben. Hier sind die betreuenden Lehrer aufgefordert, den Studenten bei der Planung von Schulauftritten mit ihrer Erfahrung beratend zur Seite zu stehen. Wesentlich ist dabei auch die Möglichkeit, die Praxiserfahrungen ausreichend zu reflektieren. Es wäre wünschenswert, daß die Studenten gleich unmittelbar nach ihren Schulauftritten Gelegenheit zur "Nachbereitung" des soeben Erlebten erhalten. Diese Nachbereitung verlangt wiederum größere Sensibilität von seiten der Betreuenden:

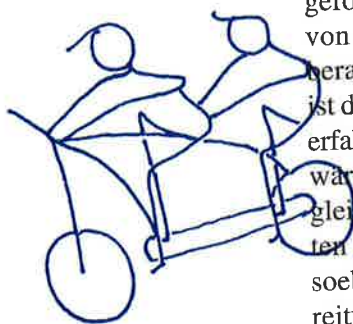
Es ist nicht immer leicht, konstruktive Kritik zu geben, wenn man als betreuender Lehrer den Eindruck hat, daß der eben erlebte Geschichtsunterricht mehr Unsinn als Sinn produziert hat. In solchen Situationen scheint es ganz wichtig, auf der Ebene der Argumentation zu bleiben, die Arbeit der Studenten nicht abzuwerten oder sie durch beißende Kritik zu demotivieren. Gerade in der Ausbildungssituation sollten die Studenten in einem geschützteren Rahmen ausprobieren dürfen, unter welchen Bedingungen sie im Unterricht erfolgreich sein können. Wesentlich wäre dabei, die auftretenden Probleme anschließend zu besprechen und den Erkenntnissen aus dieser Reflexion in einem weiterführenden Arbeitsprogramm (Was will ich als nächstes ausprobieren? Wo sind meine Stärken, wo meine Schwächen?) eine Perspektive

zu geben.

Sowohl in der seit 1985 gültigen Fassung der "Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten", als auch im aktuellen Entwurf zur Änderung derselben heißt es im § 2 (4): "Die schulpraktische Ausbildung umfaßt schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen und der fachdidaktischen Ausbildung der gewählten Studienrichtungen (Studienzweige) sowie ein Schulpraktikum, das der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der fachdidaktischen Ausbildung zuzuordnen ist."

Diese Bestimmung motiviert uns in dem Bemühen, die engere fachdidaktische Ausbildung auch mit dem Schulpraktikum zu verknüpfen. Derzeit sind wir in Wien darum bemüht, die Kooperation mit dem Zentrum für das Schulpraktikum zu vertiefen. Ein besonderes Interesse besteht darin, nach dem Schulpraktikum eine Reflexionsveranstaltung einzurichten. Diese Veranstaltung soll den Studenten die Möglichkeit geben, die bisherigen Praxiserfahrungen zu reflektieren und gemeinsam mit den Fachhistorikern, Pädagogen, Fachdidaktikern und Betreuungslehrern ein möglichst individuell abgestimmtes Curriculum für den 2. Studienabschnitt zu erarbeiten. Die ersten Schritte in diese Richtung konnten im vergangenen Studienjahr 93/94 realisiert werden. Es ist zu hoffen, daß diese Reflexionsveranstaltung im Zuge der aktuellen Studienreform der allgemeinen Pädagogik institutionalisiert werden kann.

Das fachdidaktische Seminar für Fortgeschrittene (4 Wst.) soll nach Absolvierung des Schulpraktikums im zweiten Studienabschnitt besucht werden. Wir haben im Studienjahr 1994/95 mit der Realisierung dieses Seminars begonnen. Für die Durchführung dieses Seminars wird ein enger Konnex mit einem Fachseminar empfohlen, wobei eine projektorientierte Ausrichtung über zwei Semester bzw. die Einbindung dieses Seminars in ein Projektstudi-



um gewünscht wird. Das Seminar soll auf die bisher erarbeiteten theoretischen und praktischen Grundlagen (FD-Seminar I, Schulpraktikum) aufbauen und diese zu einer geschichtsdidaktischen Kompetenz weiterentwickeln (= Verknüpfung von fachlicher und unterrichtspraktischer Kompetenz). Als weitere inhaltliche Schwerpunkte sind für dieses Seminar geplant: Die Reflexion über die eigene Lehrerrolle (Umgang/Kontakt mit Schülern; Nähe - Distanz der sozialen Beziehungen) soll differenziert werden; die bisherige Praxis aus FD-Seminar I und Übungsphase (eigene Lernschritte, Veränderung seit dem 1. Sem., Schulpraktikum) soll kritisch aufgearbeitet werden. Komplexere Arbeitsformen, fachübergreifende und projektorientierte Arbeitsmöglichkeiten (z.B. Forschendes Lernen; Arbeit mit Interviews; EDV; Erarbeiten einer Ausstellung u.ä.) sollen möglichst in der Praxis erprobt werden. Neue Anforderungen an den Geschichtsunterricht durch die Lehrpläne (z.B. Wahlfach: Politische Bildung; Rechtskunde) sollen diskutiert werden. Darüber hinaus soll dieses Seminar dem verstärkten Informations- u. Erfahrungsaustausch über den Einsatz verschiedener Unterrichtsmaterialien dienen, den Vergleich verschiedener geschichtsdidaktischer Positionen ermöglichen und außerdem eine erfahrungsorientierte Reflexion der betrieblichen Dimension von Schule (Schule als Arbeitsplatz; Kooperation mit Kollegen; Vergleich verschiedener Schulen, Schultypen usw.) erlauben.

In diesem zweiten fachdidaktischen Seminar sollte also auf die bisher erworbenen Kompetenzen aufgebaut werden. Wir gehen 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 Erkennt-

nisprozeß Bescheid wissen.

Das fachdidaktische Seminar für Fortgeschrittene 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 Seminars wird demnach die Verschränkung von "inhaltlichem" und "sozialem Prozeß" sein. Was die Studenten im ersten fachdidaktischen 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 Fachdidaktischen 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 Studenten in der konkreten Arbeit zumindest einen Teil dieses komplexen Auftrags. Das häufigste Problem der Studenten 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 gemacht haben: Sie beginnen, über das vorbereitete Thema zu dozieren - und vergrößern damit freilich die Distanz zwischen "Inhalt" und "Einsicht".

Traditionell neigen sowohl Fachhistoriker als auch Schulpraktiker dazu, die eben beschriebene Entwicklungsphase dahingehend zu interpretieren, daß die Studenten noch zuwenig 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. - Wir halten 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 Ausbildungskandidaten liegt das Hauptproblem nach unserer Analyse häufig nicht darin, daß die Studenten sich "zu wenig" historisches "Wissen" angeeignet hätten, sondern darin, daß ihnen dieses "Wissen" nicht als soziale Kompetenz zur Verfügung steht. - Freilich gehen auch wir davon aus, daß Studenten vor ihrem Schulauftritt die historische Fachliteratur intensiv durchgearbeitet haben. "Durcharbeiten" setzen wir 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 Schülern "nachgebetet" werden kann. Unseres Erachtens sollte man diese ritualisierte Form der Wissensvermittlung nicht länger mit Erkenntnisprozessen verwechseln oder gar gleichsetzen. Wir gehen 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.

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").

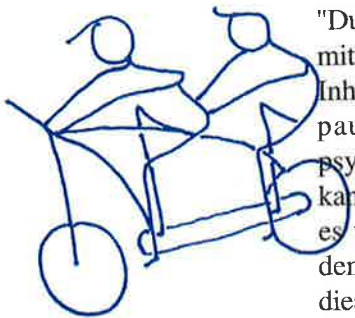
In diesem Sinne sollte das zweite FD-Seminar den Studenten die Möglichkeit geben, das bisher Gelesene an einem neuen historischen Thema anzuwenden und dabei auf die Verknüpfung von Inhalt und sozialem Prozeß besonders zu achten.

6 Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Fächern der "allgemeinen Pädagogik"

Im § 10 (3) des soeben novellierten Bundesgesetzes über geistes- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen (GNStG) heißt es (sowohl nach der alten als auch nach der neuen Fassung): "In der gesamten schulpraktischen Ausbildung sind die Erfordernisse der Fachdidaktik zu berücksichtigen." Als Vertreter der Fachdidaktik wünschen wir uns, daß diesem Auftrag in Zukunft nicht nur in der eigenen Studienrichtung, sondern auch im Schulpraktikum und vor allem im Rahmen der "allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen" stärker entsprochen wird.

Es befremdet freilich, daß bei den jüngsten Diskussionen zur Reform der pädagogischen Ausbildung bisher offensichtlich keine Versuche zur Berücksichtigung fachdidaktischer Positionen unternommen wurden. So verwundert etwa, daß gleich im nächsten Absatz (§ 10, Abs. 4) des neuen GNStG zwar eine Studieneingangsphase vorbereitet wurde, dieser allerdings keine Hinweise auf eine Kooperation mit der jeweiligen Fachdidaktik enthält: "In der Studieneingangsphase gemäß § 17 Abs. 2 lit. a AHStG sind zusätzlich schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung vorzusehen."

Die Einrichtung zusätzlicher praxisorientier-



ter Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium ist grundsätzlich zu begrüßen. Daß solche nun auch im Rahmen der allgemeinen Pädagogik vorgesehen sind, entspricht der jahrelangen Kritik an der großen Praxisferne dieses Ausbildungsteils.

Daß allerdings nur wenige Wochen später im Entwurf zur Veränderung der "Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten" der Stundenrahmen für die "allgemeine pädagogische Ausbildung" (§ 3 Abs. 1) von bisher 10 auf nunmehr 12 bis 14 erhöht wurde, kann wohl weniger begeistern. Es hat den Anschein, als sollte die Studieneingangsphase lediglich als Legitimation für reformwillige Pädagogen eingerichtet werden - und als zusätzliche Belastung für die Studenten - während die übrigen Lehrveranstaltungen der allgemeinen Pädagogik gleich fern von Fach- und Praxisnähe bleiben.

Eine solche Entwicklung wäre in Hinblick auf eine Gesamtkonzeption der pädagogisch-didaktischen Ausbildung im Lehramtsstudium im höchsten Maße bedauerlich.

Was wir in der Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen für die Zukunft brauchen, 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 Studenten sollten die Möglichkeit haben, in Zusammenarbeit mit den Lehrveranstaltungsleitern, (Fachhistoriker, Fachdidaktiker, Pädagogen und Schulpraktiker), ein auf ihre individuellen Fähigkeiten abgestimmtes Ausbildungsprogramm zu absolvieren.

Bei entsprechender Koordination von seiten der Lehrenden könnte die (fach-)didaktische, schulpraktische und allgemeine pädagogische Ausbildung in Zukunft für die Lehramtsstudenten eine Art "Leitfaden" durchs Studium werden. Wir stellen uns vor, daß die Studenten vom ersten Semester an

in einem didaktischen Curriculum, das im jeweiligen Fach aufbauend und differenzierend gestaltet wird, sukzessive in die zentralen Problembereiche des Schulunterrichts eingeführt werden. - Die Fachdidaktik sollte daher bereits in der nun geplanten Studieneingangsphase Berücksichtigung finden. - In begleitenden Reflexionsphasen sollten die Studenten dann im Verlauf des Studiums die Möglichkeit haben, die eigenen Stärken und Schwächen beim Unterrichten immer wieder neu zu bestimmen sowie die weiteren Lernschritte dementsprechend festzulegen. Von der Verwirklichung dieser Utopie sind wir allerdings noch weit entfernt.

Derzeit sind die allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen noch weitgehend unkoordiniert mit der Fachdidaktik und dem Schulpraktikum. Das grundlegende Ziel für die nahe Zukunft müßte daher sein, diese Lehrveranstaltungen stärker mit der jeweiligen fachdidaktischen Ausbildung bzw. mit dem Schulpraktikum zu vernetzen. In der überwiegenden Zahl dieser Lehrveranstaltungen fehlt nach wie vor der konkrete Praxisbezug. Für eine solche Verknüpfung von allgemeinen 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 werden.

Für die Fachdidaktik in "Geschichte und Sozialkunde" wird es in den nächsten Jahren darum gehen, das derzeitige Angebot auf seine Aktualität und seine Relevanz für den Geschichtsunterricht zu prüfen. Eine "Theorie des Unterrichts", die nach wie vor von einer dualen Beziehung (Lehrer - Schüler) 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. syste-

mische 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 Lehrerbildung hinterfragt werden.

In den letzten Semestern sind Neuansätze im Angebot der allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen zu bemerken. Es wäre vom Fach "Geschichte und Sozialkunde" her durchaus denkbar, mit den Leitern jener Lehrveranstaltungen in Zukunft stärker zusammenzuarbeiten und beispielsweise mit dem FD-Seminar I eine Lehrveranstaltung "Pädagogische Psychologie" abzustimmen, die von den Studenten dann nach Möglichkeit parallel dazu absolviert wird. Ebenso könnte als Vorbereitung und/oder in Verbindung mit der Einführungsphase des Schulpraktikums eine Lehrveranstaltung "Theorie der Erziehung" entwickelt werden.

Wir hoffen und wünschen uns jedenfalls, daß die Kooperation mit den Vertretern der "allgemeinen Pädagogik" in den nächsten Jahren so zu gestalten ist, daß auch die Interessen der "prozeßorientierten Geschichtsdidaktik" Berücksichtigung finden.

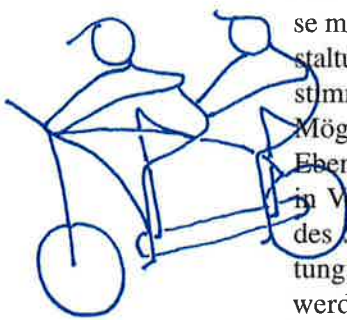
7 Projektorientierte Lehrveranstaltungen

Die neue Studienordnung für "Geschichte und Sozialkunde" macht zahlreiche Formen der Zusammenarbeit möglich. Im obigen Organisationsdiagramm wurden 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. Sie hat durch die Einrichtung des "Fachdidaktikseminars für Fortgeschrittene" eine konkrete Basis erhalten. Hier wird es in den nächsten Jahren darum gehen, Fachwissenschaftler zur Zusammenarbeit zu gewinnen. Die andere Ebene bezieht sich auf eine Verknüpfung von "Sozialkunde" mit fachdidaktischen bzw. fachübergreifenden Aspekten. Sozialhistorische Themen werden schon seit Jahren im Fachdidaktischen Seminar für den Schulunterricht aufbereitet. Daneben könnten jedoch auch andere Kooperationsformen entwickelt werden, etwa die Verbindung einer Lehrveranstaltung für "Sozialkunde" mit einer aus "allgemeiner Pädagogik".

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. Mit dem Leiter des Zentrums für des Schulpraktikums hat es daher schon Vorgespräche gegeben, um gemeinsam eine interdisziplinäre Form der "Institutionenkunde" zu entwickeln. Aktuelle Strukturprobleme des österreichischen Schulsystems könnten z.B. von Fachhistorikern und Pädagogen gemeinsam analysiert und auf ihre historische Entwicklung hin untersucht werden. In einer Kombination der beiden Lehrveranstaltungstypen könnte daraus ein kleines Projektstudium gestaltet werden.

Im vergangenen Studienjahr wurde eine weitere Form der Zusammenarbeit erprobt: Parallel zum Fachdidaktischen Seminar wurde eine Arbeitsgemeinschaft zum Fachdidaktischen Seminar (Feldbauer/Morrissey) durchgeführt, in der vertiefende Literatur zum Fachthema (Bauern im Widerstand) diskutiert sowie verschiedene Unterrichtsmaterialien (Quellentexte, Filme) hin-



sichtlich ihrer Anwendbarkeit im Unterricht überprüft wurden. Diese begleitende Arbeitsgemeinschaft bringt sowohl inhaltliche Anregung als auch Entlastung für das Fachdidaktische Seminar.

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 außerdem Gelegenheit, diverse geschichtstheoretische Positionen besser kennenzulernen und in Bezug zur Geschichtsdidaktik zu diskutieren. Eine andere Möglichkeit wäre eine interdisziplinäre Diskussion zwischen allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik, z.B. über lerntheoretische Probleme im Geschichtsunterricht.

Selbstverständlich könnten auch alternative Lehrangebote aus dem Bereich der Didaktik, etwa zur "Museumsdidaktik", mit fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbunden werden. 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 Berufsarbeit anwendbar zu machen. Daß fachdidaktische Themenstellungen auch bei den Diplomarbeiten verstärkt berücksichtigt werden können, sei abschließend nicht vergessen.

Die sehr offene Formulierung im neuen Studienplan für Geschichte und Sozialkunde, wonach der zweite Studienabschnitt "neben der Erweiterung und Vertiefung von fachlichen Kompetenzen ... auch der Entwicklung von geschichtsdidaktischen und berufspraktischen Fähigkeiten dienen" soll, macht es grundsätzlich möglich, in Verbindung mit den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen 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 Lehrerbildung 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 Lehrerbildung 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 erreicht und hoffentlich auch ein kleiner Beitrag für eine demokratischere Bildungskultur geleistet.

Literatur

BERGMANN, K. (1993): Soviel Geschichte wie heute war nie - Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: SCHWARZ, A. (Hg.): Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag. Hagen, S. 209-228

BERGMANN, K. / KUHN, A. / RÜSEN, J. / SCHNEIDER, G. (Hg.) (1985): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf

BERNFELD, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main

BORRIES, B. v. (1990): Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik - Eine persönliche Bemerkung. In: Geschichte lernen, Heft 15, S. 2-5

COHN, R. 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, G. (1967): From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences. Paris, La Haye

ders. (1973): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt am Main

DIEM-WILLE, G. (1983): Erfahrungsorientiertes Lernen in der Fachdidaktik. Ein Gespräch mit den Initiatoren Prof. Mitterauer und Dr. Wimmer. In: dies. (Hg.): Ausbildungsmodelle für AHS-Lehrer. Zeitschrift für Hochschuldidaktik 2-3/ 83, S. 269-275

dies. (1986): Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Wien, Köln, Graz.

ECKER, A. (1988): Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze. In: LENZ, W. / BRÜNNER, Ch. (Hg.) (1990): Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung - Hochschulreform - Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der österreichischen Rektorenkonferenz. Wien, Köln, S. 54-72

ders. (1992): Didaktik als sozialer Prozeß. Neue Wege in der fachdidaktischen Ausbildung für 'Geschichte und Sozialkunde'. In: Beiträge zur Fachdidaktik 2/ 92, S. 1-11

ders. (1992): Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung. In: Didaktik - Zeitschrift für Bildungsforschung 2/ 92, S. 18-30

ERDHEIM, M. (1982): Adoleszenz und Kulturentwicklung. In: ders.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main, S. 271-368

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

FÜRSTENAU, P. (1964): Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: ders. (1978): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien. Stuttgart, S. 169-185

ders. (1967): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: ders. (1978): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien. Stuttgart, S. 186-200

GROSSMANN, R. / WIMMER, R. (1980): Schule und politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. Klagenfurt

HEINTEL, G. (1983): Das Fachdidaktische Seminar. Der Versuch einer lern- und praxisorientierten Lehrerbildung im Fach Geschichte. In: DIEM-WILLE, G. (1983): a. a. O., S. 341-368

HEINTEL, P. (1978): Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. Wien

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

KUHN, A. / SCHNEIDER G. (Hg.) (1978): Geschichte lernen im Museum. Düsseldorf

LUHMANN, N. / SCHORR, K. E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart

dies. (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main

MENTZOS, St. (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt am Main

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

ROHLFES, J. (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen

ders. (1990): Orientierungsprobleme der Geschichtsdidaktik. In: KECK, W. / KÖHNLEIN, W. / SANDFUCHS, U. (Hg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn, S. 171-183

RÜSEN, J. (1991): Geschichtsdidaktik heute. Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Geschichte lernen, Heft 21, 4. Jg., S. 14 - 19

SCHNEIDER, G. (1990): Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: NIEMETZ, G. (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart, S. 12 - 41

SCHÜLEIN, J.A. (1977): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt am Main

SCHWARZ, G. (1974): Gruppendynamik in der Schule. Beiträge zu einer Sozialpsychologie der Institution Schule von SCHWARZ, G. / ROGERS, C.R. / LE BON, D. u.a. Wien, München

UFFELMANN, U. (1990): Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretisierung. Villingen, Schwenningen

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

WILLKE, H. (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim, München

WIMMER, R. / OSWALD, M. (1987): Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systematischer Beratung in der Institution Schule. In: BOETCHER, W. / BREMMERICH - VOS, A. (Hg.): Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, S. 123-176