

Geschichtslehrrausbildung nach Bologna - europäische Einblicke : Einführung

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2013. "Geschichtslehrrausbildung nach Bologna - europäische Einblicke : Einführung." In *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: Nationale und internationale Perspektiven*, edited by Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky, and Alfons Kenkmann, 345–50. Göttingen: V&R unipress.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Geschichtslehrerausbildung nach Bologna – europäische Einblicke. Einführung

Lange Zeit hat die Aus- und Fortbildung bzw. die Professionalisierung von Geschichtslehrkräften in der Geschichtsdidaktik nur geringe Aufmerksamkeit gefunden. Dies hat sich im Zuge der PISA-Studien, der damit einhergehenden Kompetenz- und Standardorientierung, der Einführung neuer Steuerungsparameter für das Bildungswesen und vor allem auch aufgrund der Bologna-Reformen grundlegend geändert. Das Interesse an der Optimierung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems stellt auch die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften auf den Prüfstand und rückt das Thema der Professionalisierung des Lehrerberufs in den Fokus nicht nur der erziehungswissenschaftlichen, sondern auch der fachspezifischen vermittlungswissenschaftlichen Forschung. Die theoretische, normative und empirische Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Kompetenzen, professionellen Lernprozessen sowie mit den Berufsbiographien von Geschichtslehrkräften, die Erörterung von Standards für die Konzeption, Gestaltung und Evaluierung der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrkräften, dies beschäftigt – wie die Beiträge dieser KGD-Tagung belegen können – auch die wissenschaftliche Reflexion und Forschung der Didaktik der Geschichte.

Die letzte Sektion der Augsburger KGD-Tagung greift nun über die nationalen Grenzen hinaus und befasst sich mit europäischen Vergleichs- sowie mit ausgewählten Länderstudien zum Thema der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen. Diese Blickrichtung ergibt sich zunächst aus dem genuin europäischen Charakter sowohl der PISA-Vergleichsstudien als auch der Reformstrategien des Bologna-Prozesses, dessen Ziel bekanntlich darin besteht, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen und die internationale Mobilität der Lehrenden und Studierenden zu fördern. Das Interesse an einem inter- und transnationalen Ausblick ist ferner der Wahrnehmung geschuldet, dass die Bologna-Reform in vieler Hinsicht einem einseitig verlaufenden transnationalen „Kulturtransfer“ gleicht, bei dem viele europäische Staaten die Elemente eines „fremden“ Bildungssystems in davon teilweise sehr verschiedene interne Strukturen zu integrieren sich bemühen. Denn die zentralen Förder-

maßnahmen zur Vereinheitlichung des europäischen Bildungsraums – das zweistufige System von Studienabschlüssen, das Leistungspunktesystem (European Credit Transfer System; ECTS), die Modularisierung der Studiengänge – sind keineswegs kulturell neutrale Instrumente; sie entstammen dem anglo-amerikanischen Kontext. Die Implementation von – aus Sicht vieler beteiligter Staaten – heterogenen Systemelementen und -strukturen in die gewachsenen Verhältnisse vor Ort, wo man oft auch mit eigenen Reformprojekten beschäftigt war oder ist, löst naturgemäß eine Vielfalt von Interferenzen, gegenläufigen Reaktionen und systemisch bedingten „Nebenwirkungen“ aus. Diese verursachen Probleme, können jedoch auch als Chance begriffen werden und lassen in jedem Fall die Besonderheiten eines länderspezifischen Bildungssystems deutlich hervortreten.

Die entscheidende Motivation für den folgenden Blick über die nationalen Grenzen liegt indes darin, dass er Vergleichsbetrachtungen anregt und damit Distanz zum Vertrauten schafft, das allzu oft für selbstverständlich genommen wird. Die Vergleichsperspektive schärft die Wahrnehmung der Besonderheiten und Idiosynkrasien der jeweils eigenen nationalen bzw. länderspezifischen Strukturen und Sichtweisen, Probleme und Fragestellungen. Dies zeigt sich bereits im ersten Beitrag der Sektion. Die zahlreichen internationalen Beispiele und Belege verdichten den breit angelegten, vielschichtigen Reflexionsbogen, mit dem Wolfgang Hasberg die Chancen, Risiken und historische Bedeutung der Bologna-Reformen für die Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin analysiert, abwägt und kommentiert. Dabei kann er, ebenso wie Elisabeth Erdmann, die Autorin des zweiten Sektionsbeitrags, die Leserschaft auf die informationsreiche Bestandsaufnahme zur europäischen „history education“ im zweibändigen Opus „Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of European Discourse on History Education“¹ verweisen, das sie im Jahre 2011 gemeinsam herausgegeben haben. Weitere Vertiefungsmöglichkeiten bieten ferner die Erhebungen zur Geschichtslehrerbildung in Europa, die Alois Ecker seit dem Jahre 2002 in zahlreichen Mitgliedsstaaten des Europarates durchführt.² Auf der

1 Vgl. Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of European Discourse on History Education. Part 1 and 2, Schwalbach/Ts. 2011.

2 Vgl. Alois Ecker (Hrsg.): Initial Training for History Teachers. Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe. A Comparative Study. Strasbourg 2002 (Council of Europe-Project „Learning and Teaching the History of Europe in the 20th Century“); vgl. http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf/Studien/structures_and_standards_in_13_member_states.pdf (aufgerufen am 05.05.2012). Ders. (Hrsg.): ITT 2006 – The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe. A Comparative Study (2003–2006); vgl. http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf/Studien/First_Results.pdf (aufgerufen am 05.05.2012). Ders. (Hrsg.): The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in South-East Europe. Strasbourg 2004.

Grundlage seines aktuellen EU-Projektes „CHE“ (Civic and History Education;³ 2010–2012), das der Wiener Geschichtsdidaktiker unter Beteiligung von über 30 Mitgliedsstaaten des Europarates und weiterer Länder durchführt, ist in nächster Zeit mit einer abschließenden Publikation zu rechnen, die nicht allein die Ausbildung von Geschichtslehrkräften, sondern auch von Sozialkunde-Lehrkräften sowie ferner die Ausbildung für „civic education“ als fächerintegrierendes Lerngebiet umfasst.⁴

Im Unterschied zur Hasbergs reflektierender *tour d’horizon* wendet sich Erdmanns Beitrag konkreten Grundfragen der Geschichtslehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses zu. Anhand einer breiten Fülle von europäischen Beispielen erschließt sie strukturelle Gemeinsamkeiten und typische Differenzen innerhalb der europäischen Lehrerbildungslandschaft auf vier zentralen Feldern: Institutionen der Lehrerbildung, Dauer und Struktur von Studiengängen und praxisbezogener Ausbildung, geschichtsdidaktische Anteile an den Lehramtsstudiengängen sowie, nicht zuletzt, der Anteil des wissenschaftlichen Fachstudiums an der Ausbildung von Geschichtslehrkräften.

Am Beispiel der Geschichtsdidaktik der Universität Pécs verhandelt Ágnes Fischer-Dárdai exemplarisch die Geschichtslehrerausbildung in einem Land, das die Bologna-Reformen im Kontext einer grundlegenden Umwälzung des bisherigen Bildungswesens eingeleitet hat, die durch die Ereignisse von 1989/90 nötig und möglich geworden war. Dieser Beitrag zeigt auf der einen Seite, dass die Bologna-Reformen mit ihrer strukturellen Stärkung der Erziehungs- und der Fachdidaktik-Wissenschaften tatsächlich große Chancen für die Stärkung der fach- bzw. geschichtsdidaktischen Studienanteile und der fachdidaktischen Praktika in der universitären Lehrerbildung beinhalten, was in Pécs nicht nur für die Einrichtung eines konsequent aufgebauten praxisorientierten Studienprogramms, sondern auch für die Etablierung einer Professur für die Didaktik der Geschichte genutzt wurde, die zudem mit einer wissenschaftlichen Nachwuchsstelle ausgestattet ist. Zum anderen aber verweisen Fischer-Dárdais Ausführungen auf die Pläne der Orbán-Regierung, ab 2013 aus dem Bologna-Prozess auszusteigen und die Struktur der Lehrerbildung erneut zu verändern, weil der BA-Abschluss den Lehramtsstudierenden keine ausreichenden Berufsperspektiven bietet. Ob die geplante Abkehr von der zweistufigen Studienorganisation eine Rücknahme auch der anderen Elemente der Bologna-Reform,

3 Vgl. die CHE-Website www.itt-history.eu (aufgerufen am 05.05.2012). Der exakte Titel des EU-Projekts lautet „Assessment, Tutorial Structures and Initial Teacher Education of Trainee Students in the Subjects Political/Civic Education, Social/Cultural Studies and History in Europe. A Comparative Study on Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe“.

4 Vgl. Alois Ecker: Preliminary Results from the Questionnaire 1 and 2. In: <http://che.itt-history.eu/index.php?id=66> (aufgerufen am 05.05.2012).

insbesondere des strukturellen Ausbaus der fachdidaktischen Studienanteile, bedeutet, ist ungewiss. In jedem Fall aber ruft dieser Länderbericht ins Bewusstsein, dass der Bologna-Prozess, auch wenn er unumkehrbar erscheint, doch nicht grundsätzlich für den gesamten europäischen Bildungsraum gesichert ist.

Beatrice Zieglers Beitrag über die schweizerische Geschichtslehrerbildung unterstreicht nachdrücklich, dass der Bologna-Reformprozess nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in seiner Interaktion mit vorhandenen Traditionen und Strukturen und vor allem auch mit internen Reformvorhaben gesehen werden muss, wie dies z.B. für die Verortung der schweizerischen Lehrerbildung auf der Tertiärstufe, d.h. auf Hochschulniveau, gilt. Der wichtige Hinweis auf die Überlagerung und Rückkopplung von reformpolitischen Projekten unterschiedlicher Provenienz, Intention und Reichweite gilt natürlich ebenso für andere Staaten, selbst wenn diese nicht die Einführung der „Tertiärbildung“ und insbesondere auch keine vergleichbaren Herausforderungen der föderalen und sprachregionalen Binnendifferenzierung zu bewältigen haben. Des Weiteren verdeutlichen Zieglers Ausführungen, dass – wie auch im ungarischen Beispiel – die gegebenen Schulcurricula oftmals eine entscheidende Bezugsgröße für die Reform der Geschichtslehrerbildung darstellen. Wenn diese, wie im Fall des „Nordwestschweizer Lehrplan 21“, die Kompetenzorientierung stärken und zugleich die Konkretisierung des angestrebten fachlich-inhaltlichen Könnens weitgehend reduzieren, kann in der Tat mit der Autorin gefragt werden, ob und inwieweit dies einer Abschwächung oder Auflösung der Verankerung der entsprechenden Geschichtslehrausbildung in den Historischen Wissenschaften und somit einer Aufweichung des Fachprofils im Professionalitätskonzept den Weg bereitet. Macht die Rede von der „guten Geschichtslehrerin“, dem „guten Geschichtslehrer“ und dem „guten Geschichtsunterricht“ überhaupt noch Sinn, wenn die Profession keine Fundierung in genuin fachwissenschaftlichen Studien mehr besitzt? Und ist es überhaupt möglich, historisches Denken sowie Geschichtsbewusstsein ohne „cadre disciplinaire“ und eine fachspezifische Wissenskultur anzubahnen?

Die in dieser Sektion versammelten Beiträge verweisen auf viele offene Fragen von höchster Bedeutung für die Zukunft der Geschichtslehrerbildung, des Geschichtsunterrichts und der Didaktik der Geschichte. Zugleich veranschaulichen sie, welch außerordentlich schwieriges Geschäft es ist, auch nur die Oberflächenstrukturen der Geschichtslehrerbildung für die unterschiedlichen Schulstufen in den europäischen Staaten systematisch zu beschreiben und vergleichend aufeinander zu beziehen. Dies liegt, wie man auch an Michael Sauer präziser Handbuch-Darstellung der deutschen Geschichtslehrerbildung⁵ able-

5 Vgl. Michael Sauer: Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. In:

sen kann, nicht zuletzt an der Vielfalt der zu berücksichtigenden Parameter. Noch schwieriger aber ist es, von der Struktur auf den Gehalt der Studieninhalte und die Studienpraxis zu schließen, ferner die Bedeutung der domänenspezifischen Kompetenzmodelle wie auch der Fächerverbünde für die Ausbildung und das professionelle Selbstverständnis der Geschichtslehrkräfte zu ermessen und schließlich abzuschätzen, welche Folgen die bereichsspezifische Zuordnung der geschichtsdidaktischen Studienanteile hat, ob sie nun bei den Historischen Wissenschaften, den Erziehungswissenschaften oder einem Lehrerbildungszentrum angesiedelt werden.

Um Hinweise für die weitere Entwicklung der Lehreraus- und -fortbildung zu gewinnen, bedarf es erheblicher empirischer Forschungsanstrengungen, die in der Didaktik der Geschichte noch zu leisten sind. Immerhin kann die COAKTIV-Studie,⁶ die den Zusammenhang zwischen dem Professionswissen von Mathematik-Lehrkräften, einem kognitiv aktivierenden Unterricht und der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen bei den Lernenden untersuchte, interessante Hinweise auf den Zusammenhang von Fachwissen und fachdidaktischer Kompetenz⁷ geben. Die Studie konnte für Mathematiklehrkräfte in der 10. Jahrgangsstufe zeigen, dass das fachdidaktische Wissen und Können der Lehrkraft bis zu 30 % der Varianz der Schülerleistungen im Klassenvergleich zu erklären vermag, wenn die fachdidaktische Kompetenz auf entsprechend hohes Fachwissen gegründet ist. Denn beide Kompetenzen sind in Kombination und in Wechselwirkung miteinander erforderlich, damit die Lehrkraft jenen hohen Grad der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen vermag, der, so das Hauptresultat der COAKTIV-Studie, einen entscheidenden Einfluss auf die Steigerung der Schülerleistungen ausübt.

Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 349–369. Vgl. auch den Beitrag von Michael Sauer in diesem Band.

6 Vgl. Mareike Kunter u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a. 2011.

7 Das COACTIV-Studienprogramm unterscheidet – in Anlehnung an Shulman – das fachdidaktische Wissen und Können (pedagogical content knowledge) vom spezifischen Fachwissen (content knowledge) und gliedert jenes in drei Dimensionen auf: (1) Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen; (2) Wissen über Schülervorstellungen und die Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen; (3) Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten. Vgl. Werner Blum/ Stefan Krauss/ Michael Neubrand: Zusammenhänge des Professionswissens mit Lehrermerkmalen, Unterrichtsqualität und Leistungszuwächsen der Schüler. 2008; vgl. Abschnitte 1. und 3.1. in: http://www.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/cms/media/BzMU/BzMU2008/BzMU2008/BzMU2008_BLUM_Werner%20%20KRAUSS_Stefan%20%20NEUBRANB_Michael.pdf (aufgerufen am 05.05.2012).

Vgl. zu Shulman z. B.: Lee S. Shulman: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher (15) 1986, Nr. 2, S. 4–14.

Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf die Erfordernisse der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrkräften scheint zwar plausibel und naheliegend, bedarf aber der eingehenden Prüfung. Diese müsste bereits beim Konzept des „Faches“ einsetzen. Denn die Beiträge dieser Sektion machen deutlich, dass es, anders als im Falle der Mathematik, aufgrund der breiten Varianz der Ausbildungskonzepte und „Fach“-Strukturen gar nicht so einfach zu bestimmen ist, was „Geschichtsunterricht“ und „Geschichtslehrkraft“ heute in Europa bedeuten.

Der Blick, den diese Sektion auf die europäische Geschichtslehrerbildung wirft, kann nur vereinzelte Aspekte aufgreifen. Doch vermag er in all seiner Begrenztheit deutlich genug herauszustellen, dass die gemeinsamen Entwicklungstendenzen, die aus der Umsetzung der Bologna-Reform resultieren, überall in Europa spezifische Probleme und Lösungen hervorbringen. Hier ist der vergleichende Blick über die Grenzen gefordert. Er kann dem Erfahrungsaustausch, der gegenseitigen Anregung und dem wechselseitigen Lernen dienen, dem Dialog über die „gute“ Geschichtslehrerbildung und das Leitbild des „guten Geschichtslehrers“ bzw. der „guten Geschichtslehrerin“ wertvolle Impulse vermitteln und nicht zuletzt auch die vergleichende empirische Forschung zur Professionalisierung von Geschichtslehrkräften voranbringen.