

Tilman Grammes

Editorial:

Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung

Inhalt

1. Hochschuldidaktik – eine Trivialisierung von Wissenschaft und Studium?
 - 1.1 „... nach Bologna“ – neue Hochschulpolitik
 - 1.2 Generation Klick – neue Wissensarchitekturen
 - 1.3 „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ – neue Sozialisationslagen
2. Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik: Zu den einzelnen Beiträgen
 - 2.1 Erste Phase: Universität
 - 2.2 Zweite Phase: Referendariat
 - 2.3 Dritte Phase: Weiterbildung
 - 2.4 Wiedergelesen
 - 2.5 Linkliste
3. Literatur

Keywords

Ausbildungsdidaktik, Higher Education, Hochschuldidaktik, Hochschulmethodik, Hochschulfachdidaktik, Hochschulpädagogik, Professionalisierungsforschung, Referendariat, Vermittlungswissenschaft, Weiterbildungsdidaktik, Wissenschaftsdidaktik

1. Hochschuldidaktik – eine Trivialisierung von Wissenschaft und Studium?

„Keiner scheint die Universität zu lieben: die Politiker nicht, weil sie Geld kostet, die Professoren nicht, weil das Ideal freier Forschung und Lehre nicht mehr aufrechterhalten wird, und die Studenten nicht, weil sie die angeblich schönsten Jahre ihres Lebens in Wissensfabriken verbringen.“
(Hörisch 2006, Klappentext)

Dieses Schwerpunktheft von JSSE widmet sich dem Thema „Hochschulfachdidaktik“ der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung („Ausbildungsdidaktiken“).

Hochschuldidaktik (in der DDR bis 1989: Hochschulpädagogik) beschäftigt sich mit allen Aspekten von Studium, Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie hat eine lange Tradition, die in Deutschland auf die Ahnherrn der Berliner Universitätsgründung Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgeht, die eine konsistente Verbindung der drei Pole personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft, Befähigung zu praktischem gesellschaftlichen Handeln konzipieren (vgl. den ausgezeichneten historischen Abriss bei Huber 1995, S. 117ff.) Die klassischen Begründungsschriften von Fichte, Schelling, v. Humboldt, Schleiermacher und Steffens dokumentiert Anrich (1960). Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1898-1934) setzt sich damit auseinander, dass die Voraussetzungen dieser humboldtschen hu-

manistischen Universität in der Realität immer schon gefährdet bzw. nicht gegeben waren. Die freie, sich von selbst regulierende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wird unter den Bedingungen der Massenuniversität zum Problem, was eine Pädagogisierung der Lehre notwendig erscheinen lässt – Hochschuldidaktik als „Reparaturdidaktik“ (Mittelstrass). In der „Hochkonjunktur“ der Hochschuldidaktik in den 1960er Jahren steht eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten von Studiengängen und die Studienreform im Mittelpunkt. Der „Vermittlungsaspekt“, d.h. die Planung und Durchführung von Unterricht und Lehrveranstaltungen (Hochschulmethodik) ist ebenfalls bereits Thema (Remmele/Ritsert/Voegelin 1976, Hagemann-White 1976). Die Hochschulreformbestrebungen der 1970er Jahre führen zur Gründung einer Reihe von hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen in Deutschland, so z.B. 1971 des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (vgl. Linkliste). Ende der 1990er Jahre hat die Hochschuldidaktik mit der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse zur europaweiten Einführung gestufter Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master und den damit erforderlichen Änderungen wie Modularisierung der Studienangebote, studienbegleitendes Prüfungswesen, systematische Evaluation usw. erneut stärkere Aufmerksamkeit erhalten. Inzwischen gibt es eigene Fachzeitschriften Studiengänge zum Master of Higher Education (siehe Linkliste). Eine (Allgemeine) Hochschuldidaktik ist als Disziplin im internationalen (Cannon/Newble 2003) und im deutschsprachigen Diskurs (im Überblick: Huber 1995, Reiber/Richter 2007) etabliert.

Als Disziplin ist Hochschuldidaktik allerdings nach wie vor umstritten. Sie fördere die Trivialisierung von Wissenschaft und Studium anstelle notwendiger wissenschaftlicher Selbstbildungsprozesse (Mittelstrass 2006). Hochschuldidaktik könne, auch wenn sie sich anders versteht, Universität nur als Schule denken; hochschuldidaktische Modelle würden die Forschung nicht erreichen – die Einheit von Forschung und Lehre mache aber gerade das didaktische Geheimnis der deutschen Universität aus. Studieren heißt vor allem, sich selbst etwas beizubringen (Rost 1999), ist Auto-Didaktik, die den Wechsel von der Fremderziehung zur Selbsterziehung erfordert (Schiek 1982).¹ Ein Lehramts-

1 Der auch als Politikdidaktiker profilierte Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke dazu: „Im Prinzip kann ein gei-



studierender muss zunächst und vor allem sein eigener Lehrer werden, eine reflexive Lernhaltung einnehmen. Reflexion und Verantwortungsübernahme von Studierenden für ihren eigenen Lernerfolg wird nicht erst seit heute mit Hilfe des Führens eines Seminartagebuchs oder von Portfolios gefördert (vgl. Völkel 2007). Ein eindrucksvolles Dokument der Rolle von Umwegen und Lernkrisen ist der Studienbericht von Eduard Spranger (vgl. unter Wiedergelesen/Dokumentiert). Das Verhältnis Hochschullehrende – Studierende an der Universität ist also nicht identisch mit dem Verhältnis Lehrer – Schüler in der Institution Schule. Studieren, nicht Lernen ist das „Kerngeschäft“ der Universität (Ulrich Hermann)! Wieder bei Giesecke kann man schon lange „vor Bologna“ eine beißende Kritik an dem hausgemachten Trend zu verschulden Studiengängen gerade in den Sozialwissenschaften nachlesen: Nur wenn eine Disziplin im Studienplan obligatorisch und mit Leistungsnachweis verankert ist, kann ihr Lehrstuhl als gesichert gelten und verfügt über Reputation. Die Folge: Zu hohe SWS/Workloads und den Studierenden bleibt keine Zeit mehr zum Lesen. „Wenn ein Student sehr fleißig ist, schafft er pro Semester etwa drei Referate, dafür braucht er drei Seminare (=6 SWS). An einem Seminar teilzunehmen, für das man nicht arbeiten kann, ist im allgemeinen reine Zeitverschwendung; diese Zeit wäre besser verwendet mit konzentrierter Lektüre. (Ausnahme: Studienanfänger sollten ‚kiebitzen‘, um sich einen Eindruck von der Arbeit im Seminar zu verschaffen ...). Wenn zu den drei Seminaren noch drei Vorlesungen kommen, die regelmäßig und intensiv gehört werden – möglichst mit begleitender Lektüre – dann kommen wir je nach Dauer der Vorlesungen auf neun bis zwölf SWS und haben es – wie gesagt – mit einem wirklich fleißigen Studenten zu tun ... Die erforderlichen SWS kann man auch angeben ohne dabeigewesen zu sein, denn nachprüfen kann das im allgemeinen niemand.“ (Giesecke 1994, S. 34 und S. 38)²

steswissenschaftliches Fach wie Pädagogik ohne eine Lehrveranstaltung studiert werden. Zu empfehlen ist das nicht, aber dieser Satz soll deutlich machen, worauf es ankommt: auf die Initiative und Selbsttätigkeit der Studierenden. Dabei kann er auf die anderen nicht verzichten ... Studieren heißt, von sich aus den Wunsch zu haben sich eine Wirklichkeit zu erschließen, was in einer Geisteswissenschaft wie der Pädagogik primär durch Lektüre einschlägiger Literatur geschieht.“ (Giesecke 1994, S. 27f.)

- 2 Letzteres hat sich inzwischen geändert und auch die „Workloads“ sind andere. Dieses Phänomen ließ sich bei der Ausgestaltung der BA/MA-Modulbeschreibungen beobachten: Eine Fachdidaktik muss durch eine Grundvorlesung verankert sein, sonst gilt sie nicht als ernstzunehmendes Fach neben den Fachwissenschaften. Dies führt dazu, dass es ein Projektstudium und forschendes Lernen im Bachelor im Moment so gut wie nicht gibt. Das ist aber nicht Schuld von „Bologna“, sondern hausgemacht. Ein Rückblick in die 1970er Jahre hätte auch hier zur Vorsicht gemahnt: „Die immer häufiger von der Verwaltung angeforderten Studienpläne sollten daher mit äußerster Vorsicht und einem Höchstmaß an Spielraum für Variationen

Die Kritik an der Trivialisierung von Wissenschaft durch Hochschuldidaktik macht deutlich, dass auch die (Allgemeine) Hochschuldidaktik immer den Gegenstandsbezug ins Zentrum stellen muss, sonst wird sie zur technokratischen Hochschulmethodik werden, wie es sich zur Zeit in der Entwicklung eines ABK-Bereiches (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen; Vermittlungswissenschaft) mit „Schlüsselkompetenzen“ abzeichnet (vgl. Dok. 6, Wildt 2004). Hochschuldidaktik benötigt eine Wissenschaftsdidaktik (Hentig 2005) und wird durch diese Fokussierung zur disziplinspezifischen Hochschulfachdidaktik. Jede schulische Fachdidaktik hat so auch ihre zugeordnete Hochschulfachdidaktik. Am Beispiel der Disziplin Biologie kann eindrucksvoll gezeigt werden, dass dieses Denken nicht der Wissenschaft äußerlich bleibt, sondern zu inhaltlichen Veränderungen führen kann: Eine extern herangetragene wissenschaftsdidaktische Kritik (Tierexperimente) bewirkt über forschendes Lernen und Projektstudium eine inhaltliche Veränderung der Fachwissenschaft bis hin zur Implementation eines neuen Studiengangs Naturschutzbiologie/Biodiversität, der starke sozialwissenschaftliche Bezüge aufweist (Schurig 2007).

Hochschulfachdidaktik ist bislang jedenfalls ein ungewohnter Begriff (Grammes 1998, 465ff., 739ff.) – „ein Phantom“ (Krings 2007), denn es gibt sie noch nicht. Erste Ansätze bilden sich für das Fach Philosophie, in dem Wissen und Bildung unmittelbar zusammenfallen (Rohbeck 2007) oder für das Fach Geschichte (Pöppinghege 2007 oder Lingelbach 2006).

Hochschulfachdidaktik ist womöglich auch ein missverständlicher Begriff. Er könnte ein verbreitetes Fehlverstehen des Theorie-Praxis-Verhältnisses befördern im Sinne einer räumlich-institutionellen Zuordnung, so als gäbe es zwei Kulturen von Fachdidaktiken: eine „theoretische“ an der Hochschule, die „abstrakt“ ist und daher wenig nützlich; daneben eine „praktische“ für den Alltag der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, die „konkret“ ist (Rezeptliteratur, Methodiken).

Eine Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften untersucht mit quantitativen und qualitativen Methoden das Lehren und Lernen in allen sozialwissenschaftlichen Studiengängen (vgl. Hamers 1978, Knüppel/Johann 1987). Die Ausbildung für ein Lehramt bildet darunter nur einen Sonderfall innerhalb der möglichen Berufsorientierungen; die Anteile von Studierenden für ein Lehramt sind in den Sozialwissenschaften sogar meist geringer als in Geschichte oder Chemie. Der Begriff „Ausbildungsdidaktiken“

entworfen werden. Hinzu kommt, dass wir außerstande sind, die Erreichbarkeit von Lernzielen hochschuldidaktisch auch nur für die Mehrheit der Studenten zu garantieren. Jede detaillierte Angabe von Lernzielen gegenüber der Verwaltung impliziert aber, dass deren Erreichung verlangt und überprüft werden kann.“ (Hagemann-White 1976, Anmerkung 8)



bezieht sich in der vorliegenden Ausgabe von JSSE auf die Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin, also auf alle Phasen der Lehrerbildung, neben der Universität (Hochschulfachdidaktik) auch auf das Referendariat und die Berufseingangsphase bzw. Lehrerweiterbildung.

Von einer quantitativ und qualitativ forschenden Disziplin Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften wären Untersuchungen zu folgenden Themen zu erwarten:

- Videobasierte Analysen politik- und wirtschaftswissenschaftlicher Einführungsvorlesungen (vgl. Apel 1999), z.B. im Hinblick auf den Aufbau von Fach- und Basiskonzepten;
- Social Science Textbooks – Wissenschaftsdidaktik der Sozialwissenschaften am Beispiel von Lehrbüchern und Einführungen;
- Defensive und expansive Lernsituationen im Praktikum und ihre Reflexion in Lerntagebüchern (Portfolios, didaktische Akte);
- Analysen von Examensklausuren im Hinblick auf Deutungsmuster und Strategien des Umgangs mit exemplarischen Themen;
- Berufseingangsphase: Interviews mit Studienreferendaren in Fachseminaren der 2. Ausbildungsphase und Begleitung im Fachunterricht;
- Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Weiterbildungen

u.a.

Zu den hier beispielhaft genannten Themen liegen Einzelstudien in der allgemeinen Hochschuldidaktik und der Lehrerbildungsforschung durchaus vor.³ Domänenspezifische Untersuchungen aus der Perspektive der Sozialwissenschaften sind dagegen selten und weisen untereinander keine Kontinuität auf (Erkenntnisprogression). Für die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken zeigt sich dies daran, dass aktuelle Handbücher „Hochschul(fach)didaktik“ nicht thematisieren. So zählen z.B. zum „Basiswissen Politische Bildung“ unter den Faktoren „Bildungsbedingungen“ und „institutionellen Bedingungen“ Lernorte wie außerschul-

liches Lernen und Erwachsenenbildung. Der Lernort Hochschule, aber auch Studienseminar/Referendariat und Lehrerweiterbildung sind nicht vertreten (V. Reinhardt 2007). Gleiches gilt für die in letzter Zeit erschienenen Hand- und Wörterbücher der politischen und ökonomischen Bildung.

Insofern muss das Thema Hochschulfachdidaktik in den Beiträgen dieser Ausgabe von JSSE erst erprobt und ausgelotet werden. Dieser Kraftakt war diesmal leider nur möglich um den Preis eines bis auf zwei Beiträge deutschsprachigen Heftes. Zur zukunftsweisenden Rolle der „German Didaktik Tradition“ im internationalen Joint Venture aus einer US-amerikanischen Perspektive (Dennis Shirley) vgl. die – tröstliche? – Bemerkung von Andreas Petrik S. 59.

Gegenwärtig findet ein von vielen als „dramatisch“ empfundener Wandel pädagogischer Fachkulturen an den Hochschulen statt, der durch drei Entwicklungen angestoßen wird:

1.1 „... nach Bologna“ – neue Hochschulpolitik

Mit der mantrahaft wiederholten Formel „wie wir seit Bologna wissen und müssen ...“ lässt sich so ziemlich jede bildungspolitische Veränderung als kausal notwendig herausstellen. 2010 wird der Bologna-Prozess offiziell abgeschlossen sein. Obwohl die Bologna-Willenserklärung von 1999 keinerlei rechtliche Verbindlichkeit hat, beweist sie seither eine erstaunliche Durchsetzungskraft. Im deutschen Universitätsbetrieb wird damit u.a. die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen, von modularisierten Studienstrukturen und Leistungspunkten (credit points) verbunden. Kritiker sehen im gegenwärtigen Umbau der Hochschulen eine „veritable Revolution von oben“ (Frank-Olaf Radtke; vgl. Liesner 2009, Pongratz 2009, Scholz/Stein 2009). Aber das hinter den Kritiken fröhliche Urständ feiernde „Modell Humboldt“ könnte auch eine romantische Idealisierung der Vergangenheit sein. Als Deutsche Universität (Modell Humboldt) versus Universitäten in Deutschland (Modell Universität als Unternehmen) hat Clemens Albrecht die Konfliktlinien auf den Punkt gebracht (Dok. 1)

3 Mitzubedenken ist hier: Die Ausbildung für ein Lehramt bezieht sich in der Regel auf mindestens zwei Fächer!



Dok. 1: Deutsche Universität oder Universitäten in Deutschland?

Ich beobachte schon seit einiger Zeit, dass die Gespräche auf Konferenzen sich immer mehr auf den materiellen Apparat konzentrieren: "Wir haben ja in X den Sonderforschungsbereich Y..." – "In unserem Exzellenzcluster Z..." – "Mein DFG-Projekt A..." usw. Bezeichnend ist, dass man in solchen Gesprächen wenig über den Gegenstand der SFB, Cluster oder Projekte erfährt, geschweige denn über ihre Ergebnisse, sondern nur noch über ihre Existenz, die als Leistungsnachweis einen rein demonstrativen Charakter bekommt ...

Die Mittelzuweisung nach Leistung verändert also die Leistungsziele des wissenschaftlichen Personals: Weil man an *deutschen Universitäten* um die Mittel der Grundausstattung nicht kämpfen muss, liegt das Feld der Anerkennungskämpfe in der Wissenschaft. Auch hier existiert ein Wettbewerb, aber er ist diachron: Man konkurriert weniger mit den lebenden Kollegen um Forschungsmittel, als mit den toten Klassikern und den noch nicht Geborenen Nachfolgern um Ruhm. Sobald die Mittelzuweisung umkämpft wird, tendieren die Mittel selbst dazu, Endzweck der wissenschaftlichen Tätigkeit zu werden: der Wettbewerb wird synchron.

Die Umsteuerung auf Leistungsanreize erhöht also nicht die Leistung, sondern das Streben nach dem Medium der Leistungsmessung. Und da dieses Medium in ein quantifizierbares, erkenntnisneutrales Belohnungssystem wandert, ändert sich die Grundorientierung: Wissenschaftler an *deutschen Universitäten* streben

nach Anerkennung durch Erkenntnisse, nach *Reputation*, Forscher an *Universitäten in Deutschland* nach Anerkennung durch Mittelzuweisung, nach *Prestige*.

3. Dieses Steuerungsmodell präferiert beim *Personalbestand* einen bestimmten Typus: den Wissenschaftsmanager. Die Herrschaft des Sekundären, der Mittel, verlangt nach ihm. Er ist stets beweglich, orientiert sich am Markt der Wissensanforderungen, hat die EU- und DFG-Ausschreibungen im Auge. Sein Forschungsinteresse speist sich weniger aus der langfristigen Entwicklung der Fachfragen, aus dem Dialog mit den Leittheorien der Klassiker, als aus der Nachfrage anderer gesellschaftlicher Teilbereiche, die sich in Prestige umsetzen lassen – ein shareholder der akademischen Vita.

Strukturell unwahrscheinlicher wird in diesem Forschungsbetrieb ein Typus, den die *deutsche Universität* präferiert: der Grundausstattungsprofessor, der die Bedürfnisse der Industrie und der Verwaltungen nach Legitimationswissen souverän, weil verbeamtet, ignorieren kann. Als Niklas Luhmann im Jahre 1969 den Ruf an die Universität Bielefeld annahm, trug er in den Fragebogen über seine künftigen Forschungsprojekte ein: Projektname: Theorie der Gesellschaft. Laufzeit: 30 Jahre. Kosten: keine.

(Albrecht 2009, S. 8f.; vgl. satirisch Wunderlich 1993; literarisch Schwanitz 1996, der Held ist immerhin Soziologieprofessor! Hochschulromane sind überhaupt eine hochschuldidaktische Fundgrube, dazu Kehm 2001.)

1.2 Generation Klick – neue Wissensarchitekturen

Im Umbruch vom so genannten Gutenberg-Zeitalter in das digitale Zeitalter findet eine grundlegende Veränderung der Wissensarchitekturen statt (Liessmann 2006). Geradezu prophetisch anmutend, hat Enzensberger (1988) dazu ein Gedankenexperiment durchgeführt, das sich als Basistext zum Wissenskonzept in Lehrveranstaltungen eignet. Er versucht sich vorzustellen, wer wohl mehr wisse: der junge Philipp Schwartzerdt (Melanchthon, 1497-1560) oder Bruno und seine Freundinnen Helga und Zizi, die eigentlich Friseurin gelernt hat und im Moment erst mal von der Stütze lebt. Das Ergebnis des Gedankenexperiments bleibt offen: „Während sich Melanchthon beim Aufbau seines Wissens auf einen stabilen Kanon verlassen konnte, während ihm von vornherein klar war, was überhaupt wissenswert war und was nicht, so dass er es im Verlauf eines dreiundsechzigjährigen Lernprozesses zu einem haltbaren, wohlgeordneten Weltbild bringen konnte, verfügen Zizi, Helga und Bruno, trotz nimmermüder Aneignung, nur über ein buntscheckiges Quodlibet, um nicht zu sagen über einen Müllhaufen, der noch dazu einer ständigen Umschichtung unterliegt. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie

sich erwerben, veralten entsetzlich schnell.“ (Enzensberger 1988, S. 18) Die Berufsausbildung dieser drei jungen Leute kann über Nacht schrottreif werden und sie sehen sich einem lebenslänglichen Trommelfeuer von Informationen ausgesetzt. „Ich habe Grund zu der Vermutung, dass Zizis Kenntnisse, gemessen an ihrer Situation, durchaus funktionell sind. Jedenfalls ‚kommt sie mit ihnen durch.‘“ (ebd., S. 21)

Medientheoretisch ist umstritten, ob Wissen in digitalen Netzwerken seine Orte und damit seine immer auch räumliche Struktur verliert, weil die Wissensräume sozusagen „verflachen“; sie sind vermittelt nur über einen Maus-Klick an der Schnittstelle des Interface – weshalb man von einer „Generation Klick“ sprechen könnte. Kann eine ältere Pädagogengeneration das WWW noch mehr oder weniger souverän vor dem Hintergrund einer kategorial strukturierten Gutenberg-Welt nutzen, hat die neue Generation der Abiturienten ihre Wissensstrukturen nur in dieser digitalen Welt aufgebaut. Dieser Aufbau von Wissensstrukturen ist an erfahrbare Räume gebunden. Das Internet nun „gefährdet systembedingt, unabhängig von der Art seiner Nutzung, den Aufbau einer kognitiven und selbst einer ethischen Orientierung. Da das Netz seinem Nutzer Wege erspart und eine aufwendige Suche

abnimmt, erschwert es die Konstruktion eines gedanklichen Raumes durch quasi-geographische Fixpunkte. Solche Fixpunkte können Personen oder Bücher sein ...“ (Odendahl 2008, S. 195). Es gilt das Paradox des Wissens, dass man nur nach etwas Recherchieren kann, von dem man schon weiß oder zumindest ahnt, dass es dafür einen bestimmten Ort geben könnte. Das Web setzt ein Netz von Vorstellungen für eine souveräne Nutzung voraus, es schafft sie nicht! Deshalb wirken heutige Studienanfänger, die Generation Google, auf Dozenten vielfach ungewöhnlich nett und sozial ein-

gestellt, aber intellektuell irgendwie orientierungslos – zumal kein ansprechbares und zur Reflexion hin geöffnetes Bewusstsein der „Lücke“ vorhanden sein kann, schließlich macht man täglich die Erfahrung, „surfen“ zu können. Damit ist Studierfähigkeit im klassischen Sinne auf unglückliche Weise blockiert. Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka beschreibt – auch ein diskussionswürdiger Basistext – die phänotypischen Auswirkungen bei Studierenden, die bereits Folge neuer schulischer Umgangsformen mit Wissen sind (vgl. Dok. 2).

Dok. 2: Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden

Ich teile zunächst einige Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden mit. Auf ihrer Basis wird es schwer, Studien mit ihnen und für sie zu betreiben, weil sie von der Universität vor allem die konsequente Fortführung schulisch angeleiteter Instruktion erwarten.

Sie suchen im Programm der Vorlesungen und Seminare nach fertigen Schemata, Definitionen als kodifizierten und didaktisierten Ergebnissen (Vereinfachungen), »die sie getrost mit nach Hause nehmen« (Adorno) und auswendig lernen können. Die mit einer Graphik gegebene Suggestion eines modellhaften Zusammenhangs von Verschiedenem (Theorie als Zeichnung) ist dabei so stark, dass noch der leeren Schematisierung der Vorzug vor einem anspruchsvollen Argument eingeräumt wird.

Sie zeigen vielfach Abwehr gegenüber Lektüren, die nicht durch Markierungen des Wichtigen und Kompromierten ausgezeichnet werden: etwa von natürlichen Protokollen, Quellen, Originaltexten. Sie wollen wissen, was sie mit dem machen sollen, was eigentlich als Erkenntnisgegenstand, den es zu ergreifen gilt, für sich sprechen müsste. Gleichsam vorgemachte Lektüren, die versprechen, die eigenen Lektüren zu ersetzen, haben Konjunktur. Je mehr etwas in solchen Bearbeitungen bereits im Sinn des instrumentellen Nutzens und Umgangs vermittelt ist, desto beliebter sind sie. Letztlich entfällt auf diese Weise das sinnerschließende Lesen von Texten.

Sie erwarten klare Bearbeitungsaufgaben vor allem in technischer Hinsicht. Dazu zählt eine Erklärung zum rein quantitativen Ausstoß (Anzahl der zu schreiben Seiten/Zeichen). Mit dieser Information können sie auch dann 15 Seiten schreiben, wenn sie gar kein eigenes Thema als Fragestellung haben: Routiniert füllen sie die Seiten mit wie aufgeschnappt wirkenden Stücken der oft willkürlich ausgewählten Informationsträger. Gliederungen stiften nicht einen textlichen Zusammenhang, drücken keine Komposition aus, sondern das schiere Nacheinander dieser Stücke. Weil sie keine Frage zu beantworten haben, können diese Texte beliebig viel an unbefragter Thematik versammeln.

In Ausarbeitungen dominieren Funde aus Internetrecherchen, die eine gekonnte didaktische Aufbereitung bereits zu enthalten scheinen. (Warum sich die Mühe der Zueignung eines Themas machen, wenn andere bereits erfolgreich sich den Gegenstand angeeignet haben und Vorschläge zur Vermittlung ihrer Aneignung machen? Was sich dort als einfach darstellt, ist auch das Angemessene für mich.)

Es dominiert die Bereitschaft, das zu Referierende ungeprüft zu übernehmen, es, obwohl unverstanden, schlicht zu wiederholen. Referiert wird also nicht Erarbeitetes, sondern bloß medial Bearbeitetes. Dabei wird das Abgeschriebene als schon gültig mit der Wiederholung ausgegeben, ohne dass also der Sinn und die Geltung überhaupt befragt oder belegt wäre. Rückfragen lösen schon deswegen Kopfschütteln aus: So als ob man für Unklarheiten im Referierten verantwortlich gemacht würde, die der Autor zu verantworten hat, den man doch nur reproduzierte. Zuweilen mündet das in den blanken Protest, der Autor habe sich gefälligst klarer auszudrücken.

Sie sind ausgerichtet auf die Inhalte, die als Prüfungstoff (erfolgreiche Lehrbücher) in Berechtigungen eingetauscht werden können. Der Wert des Lehrbuchs bemisst sich daran, wie leicht es mit ihm fällt, gut durch die Prüfung zu kommen. Diese Bücher betreiben einen Wettlauf der Vereinfachung, jenseits des fachlichen Gewissens, ob damit eine sachlich angemessene und damit gekonnte Verdichtung erfolgt. Es triumphiert in ihnen die akademische Variante der verkaufsfördernden Halbbildung, der professorale Ausverkauf akademischer Bildung. Gleichzeitig wird die Lektüre wissenschaftlicher Werke zum exotischen Ausnahmefall.

In dem Maße, in dem die Konfrontation mit wissenschaftlicher Argumentation abnimmt, wuchert die Naivität als unbekümmerte Unwissenheit (ohne schlechtes Gewissen) und selbstsichere Ignoranz als schlecht behandelte Kunde eines Dienstleisters, dessen Programm man, so man es kann, abschaltet und wo dies nicht möglich ist, Forderungen wie die folgende stellt. »Wenn Sie als Pädagoge nicht so sprechen, dass auch Kinder dies verstehen, dann haben sie etwas



falsch gemacht!« Ein solches Evaluationsurteil kann man als akzelerierte Selbstinfantilisierung verstehen.

Präsentiert wird gekonnt Medialisiertes, oft aber Unbegriffenes (Powerpoint). Wenn man sich auf diese Weise gut verkauft, erfährt man eine positive Rückmeldung der Zuhörer, die als technisch gut Informierte ggf. gar nicht merken, dass sie sinnloses oder sinnwidriges Zeug abgeschrieben haben. Die immanente Logik der Powerpointpräsentation besteht in der engen Lenkung durch schnell aufeinander folgende Sequenzen von gegliederten Überschriften und graphischen Systematisierungen, deren Abschrift alle Aufmerksamkeit absorbiert. Wenn das gut getaktet erfolgt, erschafft das den Glauben, alles mitbekommen zu haben. Das geht einher mit dem Ausschalten des Nachdenkens darüber und Problematisierens dessen, was man gefunden und zusammengeklaut hat. Man wird zum Infotainer auch seiner selbst und zugleich übernimmt man keine Verantwortung für das Vorgestellte. So passt der häufig zu hörende Selbstkommentar angesichts von Lücken und Brüchen der Darstellung: »keine Ahnung« zur methodischen Könnerschaft.

Viele angehende Lehrer verfolgen einen blinden Praktizismus. Ohne schon einen Begriff der Praxis zu haben, auf den sie sich vorbereiten wollen, klagen sie Handlungskompetenz ein. Nicht selten reklamieren sie, dass die Praktika das Beste am Studium waren, zugespitzt, dass sie dort nicht studieren mussten, sondern handeln konnten. Auch wenn sie noch nichts zu lehren haben, unterrichten sie gerne. Es genügt schon die Reprise des Unterrichts, der ohne substanziellen Inhalt auskommt. Sobald es sozial rund läuft, handelt es sich um erfolgreichen Unterricht. An fachwissen-

schaftlichen Inhalten wie an pädagogischen Einsichten sind sie in dem Maße interessiert, in dem deren Nützlichkeit für die Bewältigung von Unterricht evident ist. Die Lehrstoffe werden demnach streng utilitaristisch bewertet: Was kann ich damit anfangen, was kriege ich dafür, was kostet mich das an Arbeit?

Studierende haben einen einfachen Zugang zum naturalistischen Fehlschluss. Er tritt mit der Wahrnehmung der Einheit von Faktischem und Richtigem auf. Was »normal« ist, ist zugleich alltäglich, erwartbar und möglich: »Das ist eben so, wie es ist.« Und in dem Wiedererkennen gewinnt es alternativlose Geltung. Sein wird wie Sollen verstanden. Dazu passt, dass allfältige Beschreibungen des Sollens, die sich an der Praxis brechen, bevorzugt indikativisch vorgenommen werden. Ein verdinglichtes affirmatives Verstehen wird vor allem gegen die Kritik an falscher Praxis vorgebracht. Darin zeigt sich eine Identifikation mit einer als übermächtig erfahrenen Praxis, für die kritische Erkenntnis überflüssig wird, auch weil sie nichts zu ändern vermag ...

Selten kommt es deswegen dazu, dass das Studium in eine Krise der Bildung führt, die Studierenden sich in ihrem mitgebrachten geistigen Habitus oder ihren Deutungsmustern in Bezug auf die Sache (etwa den Unterricht) so herausgefordert fühlen, dass sie sich auf den Weg zu einem neuen Muster machen und andere Muster als wählbare Angebote erfahren. Wenn das Studium selbst als krisenhaft erfahren wird, dann weil in ihm nicht wiedererkannt wird, was vordem in der Schule der Unterricht an Erwartungssicherheit vermittelte.

(Gruschka 2007, S. 263-266)

1.3 „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ – neue Sozialisationslagen

Ergebnisse der Einstellungs- und Sozialisationsforschung zu domänenspezifischen Deutungsmustern junger Erwachsener/der Studierenden informieren über die Lernausgangslagen einer Hochschulfachdidaktik als Wissenschaft vom Lernen. Dazu haben wir in dieser Ausgabe von JSSE zwar keinen eigenständigen Forschungsbeitrag. Lassen wir uns einstweilen aus der Krisendiagnostik des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL die Fragerichtungen aufzeigen. Unter der Überschrift „Wir Krisenkinder. Wie junge Deutsche Ihre Zukunft sehen“ (Spiegel Nr. 25 vom 15.6.2009) entsteht das Selbstporträt einer Generation, die vorwiegend düster in die gesellschaftliche Zukunft blickt. Die Deutschen von morgen, die 20- bis 35-Jährigen seien vernetzt, denken global, aber sie sind angepasst. Die Krise trifft sie härter als andere, aber nicht einmal das treibt sie zur Rebellion. „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen.“ (ebd.) Als Reaktion auf die Umbrüche einer globalisierten Wissensgesellschaft

ist eine „Generation Praktikum“ entstanden, die auf Veränderungen der Arbeitswelt einerseits mit einer – vordergründigen – Lockerheit und Flexibilität reagiert. Das normative Generationenmodell der 1968er – Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt (Dok. 3) – ist für diese Generation kein Vorbild mehr. Hinter solcher Lockerheit verbirgt sich aber auch ein Wandel in den subjektiven Theorien des Politischen – die Hochschulforschung verzeichnet eine unpolitische Studentengeneration und auch konservativere Einstellungen (vgl. den Hochschulsurvey, Bargel 2008). Eine punktuelle Beobachtung aus dem letzten Wintersemester: Innerhalb einer studentischen Aktionswoche im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg entwickelte Kritiken und Proteststrategien gipfeln in dem mehr oder weniger spaßig gemeinten Vorschlag, Unterschriftenlisten in Seminaren verschwinden zu lassen – es fehlt ein Gedanke daran, wie aus der „subversiven Aktion“ strukturelle Kritik hervorgehen könnte, etwa ein Antrag auf Abschaffung und Verbot von Teilnehmerlisten in den zuständigen Gremien – aber welche wären das eigentlich? Und



darf man das? Derweil verzichtet ironischerweise eine große Zahl der Lehrenden bereits wieder auf entsprechende Listen, weil deren kontraproduktive Effekte offensichtlich wurden: eine insgesamt erhöhte Fehlquote, weil zugestandene Abwesenheits-Kontingente – zwei Sitzungen im Semester – unter dem Diktat von Workloads nun von allen voll ausgeschöpft werden

(vgl. zu solchen nicht-intendierten Handlungsfolgen der verbreiteten „Evaluitis“ im Hochschulsystem Frey 2008; satirisch bereits die Wissenschaftsbetriebslehre von Wunderlich 1993). Ausbildung an einer Universität als Schule ist so immerhin funktional – sie bildet perfekte „Aufwandsminimierer“ aus.

Dok. 3: Adrian Renner, 23, Student, über Politik

„Ich kann nicht mehr sagen, wann ich merkte, dass Politik von langweiligen Menschen mit langweiligen Leben gemacht wird – und dass ich keiner von ihnen sein will und mir mein eigenes langweiliges Leben reicht. Ich stand in Berlin im Bundestag, in Straßburg im Europaparlament, in München im Landtag und habe sie reden hören, sie das tun sehen, was sie den Politikbetrieb nennen. Es ist wirklich ein Betrieb. Ich lese die Zeitungen und Magazine und schaue die Tagesschau und jede Landtagswahl, und denke: Na, wie geht's dem Betrieb denn so? Der hat dem wieder eine ausgewischt. Oh, ein neuer. Was sie da genau alles machen, kriege ich auch mit. Ich vergesse es nur schnell wieder, so schnell.

Politiker haben eine Agenda, ich habe keine Agenda. Wer mich fragt, ob ich ein politischer Mensch sei, dem sage ich: nein, und denke: stimmt nicht. Ich sage: ja, und denke immer noch, dass das nicht stimmt. Und dass ich eigentlich eine Antwort auf diese Frage haben sollte. Ich habe nur keine Ahnung, was ‚politisch sein‘ heute überhaupt noch bedeutet. Was ich weiß: auf welcher Seite des politischen Spektrums ich stehe. Was ich tue: Ich definiere mich politisch, wenn das heißt, dass ich über mein Leben, und über die Welt, in der sich mein Leben abspielt, in politischen Kategorien nachdenke. Das ist meine Agenda.

Wir sollen rebellieren, dann sind die Leute beruhigt

Meine Agenda sagt nicht: Engagiere dich, trete einer Partei bei, löse das Welthungerproblem, überwinde den Kapitalismus, gehe fleißig demonstrieren, gestalte die Globalisierung oder gründe eine Bürgerinitiative. Ich weiß, das wird erwartet von mir, von uns, von der Jugend, von meiner Generation. Wir sollen rebellisch sein, und protestieren, gegen den Neoliberalismus und Studiengebühren und alles Mögliche. Dann sind die Leute, die das wollen, irgendwie beruhigt. Aber warum eigentlich?

Keine Sorge, meine Agenda beinhaltet nicht, dass mir alles egal ist. Leute, denen alles egal ist, wählen, um wenig Steuern zu zahlen, oder gehen zu Amnesty International, um das in ihren Lebenslauf zu schreiben. Ich kann sehr genau sagen, welche Dinge mich interessieren, Dinge, bei denen Wut, Zorn, Betroffenheit und Empörung da sind, und was ich dann tue, um damit klarzukommen. Nichts nämlich. Aber es ist nicht so, dass das mir leicht fällt. Oder dass ich es mir einfach machen will. Gerade das nicht.

Natürlich wähle ich. Natürlich demonstriere ich. Ich kann nur nicht Parteimitglied werden oder sonst etwas. Vielleicht haben Jusos, Demonstranten und Steinerwerfer mir etwas voraus. Vielleicht haben die Leute, die dafür sorgen, dass in einem Vertrag die erste Zahl hinter dem Komma genau richtig groß oder klein ist und es damit vielleicht ein paar Menschen besser haben, mir etwas voraus. Vielleicht ist das Politik. Ich kann das nicht. Ich kann nicht einmal genau sagen, warum. Es ist so etwas wie ein ästhetisches Unbehagen. Die Angst, dass mein Leben so hässlich wird wie die Parteizentralen und ich so dumm wie alle, die einfach nur dagegen sind. Die Angst vor der Langeweile.

Es ist die gleiche Langeweile, wie sie in Gesprächen über Politik herrscht. Dieses eklige Das-ist-ja-schrecklich, das klingt, als wäre es auswendig gelernt. Ich will ratlos sein und ehrlich und wütend, und deshalb rede ich nicht über Realpolitik, über Erbschaftssteuerreformen, Mindestlöhne, Asylrecht und die Zukunft der Volksparteien. Ich rede über Liebe und Musik, über die letzten Wahlen in Israel und über ökosoziale Marktwirtschaft, über Bücher und Kunst, und wie faszinierend man jedes Mal aufs Neue ist, wenn man sieht, wie schlecht es Menschen in Deutschland gehen muss. Aber ich rede nicht über Politik. Nie.“

Quelle: Der Spiegel 2009, Nr. 25 vom 15.6.2009, S. 55. <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?titel=Die+Krisenprofis&id=65717404&top=SPIEGEL&suchbegriff=wir+sollen+rebellieren&quelle n=&qcrubrik=artikel>

Wird der Student/die Studentin zum Feindbild? Schon 1963 beschrieb der Germanist Walter Killy die Probleme des „Durchschnittsstudenten“: Die Hochschulen „billigen dem mittleren Studenten ein Maß an Freiheit zu, das zu gebrauchen er außerstande ist; sie geben vor, er sei geistig mündig, obwohl es sich längst als

falsch herausgestellt hat (Killy 1963, S. 9). Die Rede ist von einer akademischen Freiheit als Verwehrlosungskultur, die nur als Symbol gepflegt wird, in bezug auf die Studierenden aber Freiheit „oft als Vorwand für Gleichgültigkeit und Desinteresse an den studentischen Bildungsprozessen“ benutzt (Homfeldt 1983,



S. 21, kursiv im Original). „Wer sich eine Weile lang umhört, bemerkt, dass die Lehrenden unter sich oft Einschätzungen ihrer Studenten abgeben, die sich wie die Beschimpfung einer ‚schlechten‘ Hauptschulklassse im Lehrerzimmer anhören können. Man nennt sie etwa ‚die Meute‘; sie haben ‚überhaupt keine Ahnung‘, machen ‚überhaupt nichts‘, sind unpünktlich und völlig unzuverlässig, lesen die vorgeschlagenen Texte ‚sowieso nicht‘, erwarten, dass ein Tutor ‚alles für sie tut‘, lehnen sich in einer Konsumentenhaltung zurück ...“ (Hagemann-White 1976, S. 86)

2. Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik: Zu den einzelnen Beiträgen

Der Beitrag von *Sibylle Reinhardt* „Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen“ eröffnet den Horizont unseres Themas mit einem Überblick über Probleme und Aufgaben in allen Ausbildungsphasen der Lehrerbildung. Die emeritierte Hallenser Politikdidaktikerin schreibt dabei bewusst aus einer autobiographisch reflektierten Perspektive auf Stationen einer Berufskarriere. Die beständige reflexive Vermittlung von Theorie und Praxis, die „Erfahrungen und Konsequenzen“ auf dem Weg von der Schülersprecherin zur erfolgreichen Hochschullehrerin machen Professionalität aus; Paul Heimann nannte es das „theoretisieren lernen“, die Kultivierung von Reflexivität. Dazu zählen ganz handfest auch Rahmenbedingungen wie das Erkämpfen von Freiräumen für Lesen und Schreiben parallel zur Unterrichtstätigkeit und in den Sommerferien. Vor dem Hintergrund einer aktuellen und exemplarischen Kontroverse in der Professionstheorie zwischen einem strukturtheoretischen (Oevermann, Helsper) und einem kompetenztheoretischen (Baumert) Ansatz wird eine dreifache Konfliktstruktur der Lehrerrolle herausgearbeitet. Diese Konfliktstruktur wird als antinomisch, d.h. als prinzipiell unauflösbar gekennzeichnet; sie kann nur „balanciert“ werden.

2.1 Erste Phase: Universität

Der Beitrag von *Bettina Zurstrassen* „Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern“ prüft zentrale Thesen, die in der Debatte um Bildungsstandards in modularisierten Studiengängen aufgestellt werden.⁴ Kompetenzorientierung wird dabei auch in einen bildungshistorischen Kontext gestellt, die Lernzielorientierung der 1970er Jahre und deren Kritik. „Lektüre schützt vor Neuentdeckung“ – dieser meist dem Göttinger Historiker Hermann Heimpel zugeschriebene Satz, der auch

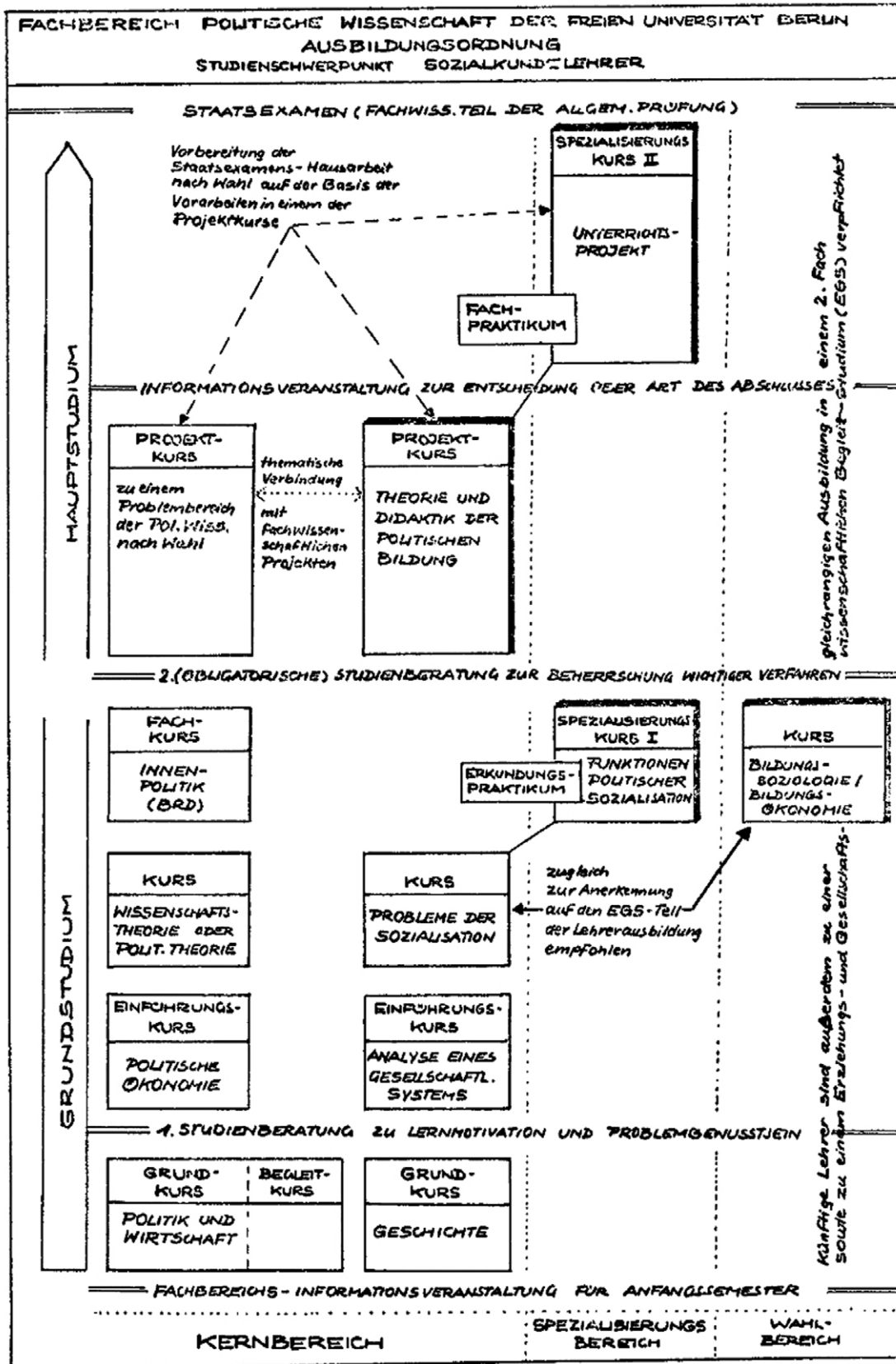
4 Die Linkliste führt in der unübersichtlichen curricularen Landschaft „nach Bologna“ zu einigen Studienplänen und Modulhandbüchern in der Lehrerbildung für Sozialwissenschaften.

von dem Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer gerne gebraucht wurde – soll eine Aufgabe dieses Editorials sein. Wenn die Geschichte der Lehrerbildung als Geschichte der Kritik an deren Wirksamkeit gelesen werden kann (Schubarth u.a. 2007, S. 12), dann folgt eine Rückschau mehr als bloß antiquarischem Interesse. Häufig haben wir es mit nichts weiter als semantischen Umkodierungen zu tun – im Grundsatz also nicht Neues! Der Soll-Operator der klassischen Lernzielformulierung wird in der Kompetenzorientierung zunächst nur durch eine Ist-Formulierung ersetzt und damit das Lernergebnis definiert (ähnlich Sander 2009, S. 24).⁵ Nützlich könnte ein Blick in die Geschichte der Bildungsreform der 1970er Jahre sein, um aus deren partiellem Scheitern zu lernen. Eine „Modularisierung“, ein curriculares Denken in Studiengängen und curricularen Einheiten, hat es schließlich auch „vor Bologna“ schon gegeben. Ein Curriculummodell sei erinnert: An der von der Zahl der Professuren und Studierenden her damals mit Abstand grössten politikwissenschaftlichen Ausbildungsstätte in der Bundesrepublik, dem Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, entwickelten Dozenten ein vielbeachtetes und diskutiertes „Alternatives Kerncurriculum“. Es war organisiert als Alternatives Kernkurs-Studium (AKS), heute würde man statt von Kernkursen von „Modulen“ sprechen (Megerle/Narr 1976, vorbereitet durch Fitterling 1971; vgl. Dokumentation/Wiedergelesen). Die Aufstellung eines Curriculum soll folgenden vier Forderungen genügen:

1. Forderung: Ein politikwissenschaftliches Curriculum muß die Politikwissenschaft repräsentieren, also nicht die Politikwissenschaftler und ihre Positionen, sondern Kernelemente des Fachs ...
2. Forderung: Ein politikwissenschaftlicher Studiengang soll durch seinen Aufbau die ‚Fähigkeiten‘ gewährleisten, die in der Regel von Absolventen eines politikwissenschaftlichen Studiums erwartet werden können ...
3. Forderung: Der beliebige Pluralismus, der die heutigen politikwissenschaftlichen Studiengänge bestenfalls zu Perlen ohne Kette macht, ist zu beseitigen ...
4. Forderung: Ein politologisches Curriculum darf nicht nur das in Tradition gefestigte ‚Kulturgut‘ eines Faches repräsentieren.“ (Grauhan/Narr 1973, S. 100ff.)

5 In der klassischen Lernzielformulierung leistet das der sog. Operator (tätigkeitsanzeigendes, möglichst spezifisches Prädikat) und der nachgeschobene, bevorzugt mit „indem“ eingeleiteten Modalsatz, der ein beobachtbares Verhalten des Schülers beschreibt, das das Erreichen des Lernziels anzeigt. Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren (Operator) das Infotainment einer Talkshow, indem sie mindestens ein Merkmal in einer Simulation anwenden und benennen.“

Dok. 4: Ausbildungsordnung Studienschwerpunkt Sozialkundelehrer



(Megerle/Narr 1976, S. 147)

Die Grundidee des AKS bestand darin, ein forschungs- und projektorientiertes Studium mit großen Graden an Wahlfreiheit zu verknüpfen mit einer Standardisierung, die eine Lernprogression zwischen den Lehrveranstaltungen sicherstellt, so dass tatsächlich ein höheres Niveau der Qualifikation (Graduierung) erreicht werden konnte. Die Umsetzung dieser Aufgabe folgt einem klassischen didaktisch-methodischen Prinzip: das exemplarische Lernen. Im Grundkurs „Politik und Wirtschaft“ soll bspw. die Kompetenz erworben werden, systematisch nach dem Zusammenhang von Politik und Wirtschaft zu fragen und dafür Hintergrundtheorien und Kategorien zu erwerben; ob dieses Problembewusstsein am exemplarischen Fall „Die Weltwirtschaftskrise“ oder „Angebots- oder nachfrageorientierte Politiken im Vergleich“ erfolgt, blieb ganz den Interessen der Studierenden und den aktuellen Forschungsschwerpunkten der Dozenten überantwortet. In jedem Fall wurden mehrere Kurse parallel angeboten. Die Kursdozenten sollten sich über ihre Erfahrungen austauschen. Leider hat das Alternative Kernkurs-Studium in der Praxis nicht entsprechend seiner Intentionen funktioniert. Es blieb im Alltag doch zu oft bei einem Seminar über „Die Weltwirtschaftskrise“, ohne dass verallgemeinerbare Kategorien explizit herausgearbeitet und Transfermöglichkeiten geprüft worden wären. Die Neigung zum unreflektierten Spezialistentum teilen Wissenschaftler mit Studierenden, spätestens wenn es um schriftliche Arbeiten für den Leistungsnachweis geht. Etwa zu Beginn der 1980er Jahre werden die 4 SWS umfassenden Projektkurse wieder zurückgefahren und konventionell aufgeteilt in 2 SWS Überblicksvorlesung (orientierendes Lernen) und 2 SWS Proseminar/Übung⁶ – so wie wir heute die Modulschneidungen auch meistens vorfinden.

„Curriculumforschung darf nicht vernachlässigt werden!“ ist deshalb eine weitere Forderung von Zurstrassen – nicht das Modulhandbuch entscheidet letztlich über den Ausbildungserfolg, sondern was „drin“ ist, die Auswahl und Prozessierung von Wissen in den Lehrveranstaltungen. Der Beitrag von *Anja Besand* „12 Jahre Berufserfahrung – die besondere Situation des Lehramtsstudiums als Herausforderung für die fachdidaktische Ausbildung“ leitet entsprechend dieser Forderung eine Gruppe von Beiträgen ein, die uns eine kollegiale Hospitation („Werksspionage“) ermöglichen als Einblick in die curriculare Gestaltung eigener fachdidaktischer Seminare auf der Basis einer explorativen Empirie: „Wie machen sie es eigentlich, Frau Kollegin,

6 Wie wir auch aus der unterrichtsbezogenen Didaktik wissen, sind eine am exemplarischen Prinzip orientierte Wagenschein-Didaktik und eine kategoriale Didaktik leichter zu fordern als zu realisieren. Exemplarisches und kategoriales Lernen müsste schon aus diesem Grund in universitären Fachdidaktikseminaren pointiert vorgelebt und in seinen Gelingens- und Mißlingensbedingungen reflektiert werden – so eine Forderung von Petrik.

Herr Kollege?“⁷ Es gibt bislang nur wenige Vorbilder für publizierte fachdidaktische Seminarkonzepte und -erfahrungen.⁸ Seltene Ausnahmen sind Giesecke (2000, S. 211ff.), Janssen (1989) oder Hagemann-White (1976, S. 87ff.) zur schleppenden Textarbeit im Seminar (vgl. die Materialien unter Wiedergelesen/Dokumentation).

Besand thematisiert eine Besonderheit der Lehrerbildung, die zunächst als Vorteil wirkt, sich dann aber als Nachteil erweisen könnte: die Studierenden kennen „ihren“ Beruf vermeintlich – aus der Schülerperspektive, die über weite Strecken eine mehr oder weniger langweilige Beobachterperspektive ist (Breidenstein 2006). **Anfangssituationen, die Übergangsphase Studienbeginn** (Barbara Friebertshäuser), sind lernbedeutsame Initiationen.⁹ Wird eine Differenz von Schulunterricht und Universitätsseminar deutlich markiert, da akademische Studien „ihren Sinn schlechterdings nicht in der Fortsetzung der Schule haben können, sondern auf Bildung im Medium der Wissenschaft abzielen müssen“ (Gruschka 2007, 263)? Oder werden Seminare als verlängertes 13. und 14. Schuljahr wie schulische Grund- oder Leistungskurse wahrgenommen? Die Markierung der Differenz erfolgte traditionell durch akademische Rituale und Zeremonien, die entsprechend habitusprägend wirken sollen (zur Rolle akademischer Fachkulturen vgl.

7 Es bedeutet für einen Fachdidaktiker eine äußerst effektive Weiterbildung, sich mit den Lehramtsstudierenden zumindest punktuell in fachwissenschaftliche Einführungsvorlesungen der Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft zu setzen, das empfohlene Einführungslehrbuch zu lesen, die begleitenden Skripte mitzuverfolgen und sich an den Klausuraufgaben zu versuchen. Und umgekehrt sollten Fachwissenschaftler wissen, was in fachdidaktischen Seminaren gelernt wird; wenn sie nicht sogar im Kernpraktikum wieder einmal im Fachunterricht hospitieren! Die zunehmende Zahl von E-Vorlesungen wird die kollegiale Hospitation in Zukunft erleichtern (diese Forderung schon bei Giesecke 1994).

8 Eine Analyse der Homepages der Lehrstühle führt inzwischen auch nicht mehr so recht weiter. Konnte man vor einigen Jahren im Web relativ gut mit einer virtuellen Reise einen Ein- und Überblick über Seminarprogramme, Literaturlisten und Skripte gewinnen, sind solche Materialien inzwischen meist in passwortgeschützte universitäre Content Management Systeme eingestellt und nur noch für eingeschriebene Studierende zugänglich. Dies gilt selbst für kommentierte Vorlesungsverzeichnisse – früher eine Fundgrube (die einer thematischen Analyse harret!), heute entbehrlich, weil die Modulbeschreibungen sowieso standardisiert und meist extrem langweilig und leerformelhaft sind.

9 In der Geschichte der Universität widmete sich an diesem Übergang die sog. Hodegetik (vgl. Rosenbrock 1979) der Wegweisung durch eine Art akademische Morallehre. Eine „Studierfähigkeit“ war trotz Abitur als zertifizierter allgemeiner Hochschulreife offenbar bereits im 19. Jahrhundert nicht umstandslos vorauszusetzen. Die Stelle der Hodegetik hat Literatur zur Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eingenommen. Beachtenswerte und auflagenstarke sozial- und erziehungswissenschaftliche Beispiele sind die immer auch bis in Ratschläge zur Lebensführung hineinreichenden Werke von Junne (1976), Rückriem/Stary (1997), Rost (1999).

Bourdieu 1988). Die Konstruktion von Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase, wie sie heute in Orientierungswochen praktiziert wird, dürften bei weitem nicht so wirkungsvoll sein wie die Inszenierung, mit der der Rektor der Johann-Wolfgang-Goethe Universität, Max Horkheimer, die neu immatrikulierten Studierenden zum Wintersemester 1952 an der Frankfurter Universität begrüßt (vgl. Wiedergelesen/Dokumentation). Kultstatus hatte bei der Dekonstruktion dieser Zusammenhänge in der Kritik der 1968er-Studentenbewegung („Unter den Talaren – Muff von tausend Jahren“ http://de.wikipedia.org/wiki/Unter_den_Talaren_%E2%80%93_Muff_von_1000_Jahren) für Generation von Studierenden Wolf Wagners (1973, 1977, 10/2007, vgl. Rumpf 1978) Veröffentlichungen zum „Uni-Bluff“. Thema sind die machtbesezten Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in den Seminaren – das „Dilemma der linken Überforderung“ (Burkhard Müller). Uni-Bluff besteht „im Sich-Verbergen, im Schweigen und So-tun-als-ob-man-verstünde. Man zeigt ein kluges, aufmerksames Gesicht und versteckt dahinter die Angst vor einer möglichen Blamage. Diese Angst, die ‚Uni-Angst‘, hält einen davon ab, mitzudiskutieren, mitzuarbeiten und sich mit Freude Themen zu erschließen. Das Stillhalten bietet zwar Sicherheit vor einer bedrohlichen Situation. Aber gleichzeitig verhindert es das Lernen.“ (Wagner 10/2007, S. 45) Die angebotene Lösungsstrategie, in der Erstauflage noch aus einer marxistischen Wertlehre hergeleitet (vgl. Greiff 1975 mit Bezug auf einige Lieblingstheoretiker der damaligen Zeit, Alfred Sohn-Rethel, Wolfgang Fritz Haug¹⁰), vom Tauschwert zum Gebrauchswert

10 Diese marxistische Erkenntnistheorie zum Zusammenhang von Ästhetik und Kommunikation, von Form (der Aneignung von Wissen) und Inhalt, thematisiert das Erleben und die Wahrnehmung des Sozialen, Ökonomischen und Politischen. Angesichts sich wandelnder Wissensstrukturen im digitalen Zeitalter (vgl. Dok. 2+3) ist dieser Theoriestrang zumindest von der Fragestellung nach dem Zusammenhang von Ästhetik und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis hochaktuell.

stellte sozusagen wenigstens ein formales Bündnis der Jungakademiker am Schreibtisch mit der Arbeiterklasse her, indem es empfahl, geistige Arbeit in Lohnarbeit umzuwandeln. Studentinnen und Studenten sollen mit sich selbst Lern-Verträge abschließen, feste Arbeitszeiten vereinbaren und vor allem einhalten (keine Überstunden! Telefon abstellen!), produktionsorientiert arbeiten (Output-Orientierung), „incentives“ (Anreizsysteme, Belohnungen) aussetzen – „wenn ich sechs Stunden am Schreibtisch geblieben bin, darf ich mich mit meiner Freundin oder meinem Freund in meiner Lieblingsbar treffen“. Mit diesen Techniken des Selbst sollte das in der Doppelfunktion von Wissenschaft begründete Bildungsprivileg – Wissenschaft ist nicht nur Mittel zum Lösen spannender und wichtiger Probleme, sondern auch Mittel zum Aufstieg (kulturelles und soziales Kapital) – unterlaufen werden; das „Aufstiegsstudium“ (Prestige) sollte zum „Inhaltsstudium“ (intrinsische Motivation) werden.

Eine biografische Arbeit mit Lehramtsstudierenden, wie Besand vorschlägt, steht in der Tradition biographischer Lehrerforschung. Sie kann bis auf Siegfried Bernfelds psychoanalytisch inspiriertes Theorem der Angst des Lehrers vor seinem Schüler als dem inneren Kind vor ihm zurückverfolgt werden. In der so genannten subjektiven Wende der Studentenbewegung wurde Biografiearbeit bedeutsam (Brück 1978, Ortman 1977, Homfeldt u.a. 1983, Schüle 1977, Schiek 1988, 1992). Die Einsicht, dass Praxis nicht nur außerhalb des Studiums zu suchen ist, sondern dass die Lernarbeit an der Universität auch Praxis sein kann. Dies führte in der Lehrerbildung zur Entdeckung des so genannten doppelten Theorie-Praxis-Verhältnisses, indem „die Pädagogik als Wissenschaft sowohl in der Lehre als auch in der Forschung immer gleichzeitig eine pädagogische Praxis schafft, in der sich die beteiligten Personen über Wahrnehmungs-, Verstehens- und Interpretationsprozesse pädagogisch qualifizieren können ...“ (Homfeldt 1983 S. 11).

Dok. 5: Das doppelte Theorie-Praxis-Verhältnis

„Wie kann sich die dialektische Wechselbeziehung zwischen Erfahrung und Praxis, Praxis und Erfahrung so einstellen, daß Theorie als mittelbare Erfahrung ihre aufklärende Kraft entfalten kann? Führt der Weg dahin nicht doch über die Praxis? – Ich kann diese Frage mit ja beantworten, wenn die Begriffe Theorie und Praxis und ihr Verhältnis zueinander auf dem Hintergrund der bisherigen Darlegungen präziser gefaßt werden. Es dürfte zumindest deutlich geworden sein, daß Praxis nicht nur außerhalb des Studiums zu suchen ist, sondern daß die Lernarbeit an der Universität auch Praxis sein kann: dann, wenn sie den Individuen praktische Lernerfahrungen über sich selbst im Zusammenhang

mit anderen und bezogen auf eine gemeinsame Aufgabe ermöglicht. Dann nämlich bedeutet Studium nicht bloßes Akkumulieren von Theorie, dann erscheint Theorie selbst auch nicht als Warenlager, dessen Besitz für alle später auftretenden Bedarfsfälle der „Praxis“ ausreichen und zudem seinem Eigentümer Ansehen und Einkommen verleihen muß. Die Theorie ist dann im Verhältnis zur Lernpraxis eine aus ihrem Warenzustand befreite Theorie, die in der Lage ist, das Wesen praktischer Probleme durchschaubar zu machen und einen übergreifenden Zusammenhang sichtbar werden zu lassen. Das leistet der herrschende Seminarbetrieb allerdings nicht!“ (Ortman 1977, S. 90)



Der Beitrag von *Andreas Petrik* "... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" skizziert eine kompetenz- und fallorientierte Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung und präsentiert gleich eine komplette fachdidaktische Modul-Sequenz, eine „Didaktik der Politikdidaktik“. Für Diskussionsstoff dürfte die These zur Personalentwicklung und Berufungspolitik von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern in der Fachdidaktik am Ende des Beitrages sorgen: Es stelle „für die meisten Menschen schlicht eine Überforderung (dar), für einen Beruf auszubilden, den sie selbst nie ausgeübt haben“.¹¹ Obwohl es individuelle und unkonventionelle berufsbiografische Wege im Einzelfall geben soll, wird dieses Qualifikationskriterium auch von Reinhardt mit der Bemerkung stark gemacht, Lehrer würden nach drei Sätzen über Unterricht „riechen“, ob der Redende nur über Unterricht redet, oder ob er Erfahrungen verarbeitet. Eine breit angelegte Studie zur Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung an österreichischen Universitäten pflichtet dem bei: „Ohne nachweisliche Berufsbewährung als Schullehrer können erziehungswissenschaftliche Schultheoretiker oder psychologische Schulforscher schwerlich bei Lehramtsstudenten und Lehrerschaft jene Autoritätsanerkennung gewinnen, die für erfolgreiche Lehrerausbildung und -fortbildung notwendig ist.“ (Brezinka 2008, S. 366)¹² Welche berufsbiografische Rolle spielt daneben oder als Kompensation die Übernahme von anderen didaktischen, d.h. zeigenden/hinweisenden Tätigkeiten in nicht-schulischen Kontexten, etwa als Publizist oder Moderatorin eines Wissenschaftsjournals; oder von erzieherischen Tätigkeiten, in der Elternrolle als Vater oder Mutter, als Coach, als Experte der eigenen Lebensführung?¹³ Jedenfalls werden im Deregulierungsansatz die Grenzen zwischen durch staatliche Examina geprüften Lehrkräften und Nicht-Pädagogen fließender werden (vgl. dazu z.B. die umstrittene Initiative „Teach first“ im in Deutschland bislang durch das Staatsexamen geschützten und reglementierten Lehramt, siehe Link-Sammlung). Was bedeutet dies für Personalentwicklung und Berufungspolitik der Disziplin Fachdidaktik in einer Situation, wo erneut mehr Hochschullehrerstellen ausgeschrieben sind als entsprechend doppeltqualifizierte Bewerberinnen und

Bewerber zur Verfügung stehen (vgl. ähnlich schon den Mahn- und Weckruf von Gagel u.a. in den 80er Jahren in der Zeitschrift *Gegenwartskunde*; für NRW Hedtke 1995)? Hier müssen faire Angebote zur Nachqualifizierung gemacht werden. Das Instrument der auf zweimal drei Jahre ausgelegten Juniorprofessur bietet hier, ähnlich der früheren Assistenzprofessur, bei verbindlichem Tenure-Track-Angebot, viele Möglichkeiten zur kreativen Ausgestaltung, die im öffentlichen Dienstrecht aber noch ungewöhnlich sind.

Petrik geht übrigens wie zuvor Besand wie selbstverständlich von der grundständigen Variante des Lehramtsstudiums aus, in der es als unverzichtbar gilt, schon im Bachelor „grundständig“ reflexive Bezüge zur künftigen Berufspraxis herzustellen, um einen längerfristigen Bildungsgang zu gewährleisten. Dies ist jedoch nicht die einzige an deutschen Universitäten derzeit vorfindliche Modellierung.¹⁴ Es gibt auch den „rein“ fachwissenschaftlichen Bachelor, Berufsbezug erst „konsekutiv“ im Master. Der Bachelor hat anstelle von Erziehungswissenschaft ein Begleitstudium mit ABK (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen). In diesem ABK-Bereich werden „Schlüsselkompetenzen“ vermittelt, darunter kann neben Rhetorikkursen, Präsentationstechniken (Power point!), Bewerbungstrainings etc. offenbar ziemlich viel verstanden werden, ein Lehrertraining (Microteaching) hätte hier einen curricularen Ort.¹⁵ Fachdidaktische Module sind erst im Master vorgesehen.¹⁶ Evaluationen, welche Vor- und Nachteile die beiden Varianten haben, bleiben abzuwarten. Wenn die gegenwärtige Studentengeneration zunächst einmal das eigene Verhältnis zum Politischen für sich bestimmen muss, dann könnte „reflexive Praxis“ im Bachelor-Studium auch oder zunächst einmal vordringlich heißen, ein politisches, wirtschaftliches oder juristisches Praktikum zu machen; während der verfrühte Wiedereintritt in den schulischen Kontext zu einer defensiven „pennälerhaften“ Lernhaltung zurückführen kann.

11 Als Argument gegen diese Position hört man immer wieder den Einwand, dass ein Onkologe schließlich auch nicht erst an Krebs erkrankt gewesen zu sein braucht, um erfolgreich und nobelpreisfähig zu sein! Ein schiefes Bild – denn – um im Bild zu bleiben – an der „Krankheit“ Schüler-sein haben wir wohl alle mindestens 12 Jahre laboriert!

12 Dilthey: „Ich habe selbst als Gymnasiallehrer Erfahrungen in dem Geschäft der Erziehung gesammelt, und für eine nüchterne und fruchtbare Behandlung pädagogischer Fragen ist das unerlässlich. Ich habe den Bildungsgang Unzähliger, die sich diesem Geschäft widmeten, verfolgen dürfen.“ (Dilthey 1986, S. 7)

13 Noch eine interessante Frage: Wie steht es mit der Möglichkeit eines Fachwechsels zwischen den Fachdidaktiken? Z.B. um für frischen Wind zu sorgen ...

14 Heute werden eine Eingangsphase oder ein Vorsemeester gefordert und erprobt. Vgl. exemplarisch das Studienreformmodell der Leuphana/Universität Lüneburg, deren Bachelor sich im Rahmen eines persönlichkeitsbildend gedachten „College“ in gemeinsames Leuphana Semester, Major, Minor und Komplementärstudium gliedert: www.leuphana.de. Die Erfahrungen am Bielefelder Oberstufenkolleg spielen eine erstaunlich geringe Rolle in der gegenwärtigen Diskussion.

15 Vgl. Günther/Massing 1980. Im Unterschied zum (früheren) studium generale (Hamburg: Allgemeines Vorlesungswesen), das meist eher Volkshochschulcharakter hatte. In der DDR gab es das Marxistisch-Leninistische Grundstudium (MLG), vgl. die Zeitschrift „Beiträge zum (bis 1978: für das) marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium für Hoch- und Fachschullehrer“ (Leipzig: 1967-1989).

16 Dies macht es sog. Quereinsteigern leichter, die mit Berufsausbildung und -erfahrung und einem Fachstudium die Qualifikation für ein Lehramt erwerben wollen. Die Personalentwicklung an Schulen ist auf diese Gruppe angewiesen. Vgl. Lemmermöhle/Jahreis 2004.



Dok. 6: ABK: Wahlmodul „Schlüsselkompetenzen“

Im Rahmen dieses Moduls erlernen Sie grundlegende Kenntnisse (Know what) über methodische, sozial-kommunikative und selbstregulative Schlüsselkompetenzen, Fähigkeiten dieses Wissen umzusetzen (Know how) und in Ihre Persönlichkeit bzw. den sozialen Kontext zu integrieren (Know why). Im engeren Sinne geht es hier um Felder, die wesentliche überfachliche Merkmale von typischen Berufskontexten der Absolventen der Studiengänge Psychologie, Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft besitzen:

- Sich selbst steuern:* Zeit- und Stressmanagement, Emotionsmanagement und mit inneren Konflikten umgehen, seine Lernfähigkeiten steigern und beibehalten, Berufseinstieg planen, usw.
- Kooperieren:* Im Team arbeiten, Konflikte mit anderen bewältigen, Interkulturell zusammenarbeiten, usw.
- Vermitteln:* Ideen und Vorstellungen präsentieren, Trainingskurse durchführen, usw.
- Beraten:* Hilfreiche Gespräche mit anderen führen, offen Fragen, Probleme beschreiben lassen, gemeinsam Lösungen entwickeln, usw.
- Einfluss nehmen:* Initiative zeigen und proaktiv Ideen mit anderen umsetzen, Gruppen moderieren, Projekte managen, Verhandeln, andere Führen und (An-)Leiten, usw.
- Medien nutzen:* Moderne, digitale Medien kompetent nutzen, um Informationen und Wissen zu sammeln, bewerten, verwalten, aufzubereiten und sich mit Anderen auszutauschen, Wissensbestände weiter entwickeln, usw.

URL: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/abk.htm>

Der Beitrag von Niklas Eklund und Anna Larsson „Teacher Education in Social Science in Sweden in Historical and Comparative Perspectives“ thematisiert eine weitere Schwierigkeit der curricularen Gesamtkonzeption eines Lehramtsstudiengangs, die durch die multidisziplinäre Basis der Sozialwissenschaften entsteht: Welche Disziplin(en) soll(en) studiert werden? Politikwissenschaft, Soziologie, Volks- und Betriebswirtschaftslehre, dazu ein bisschen Jura, Wirtschafts- und Sozialgeographie oder Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Sozialpsychologie, Ethnologie, Anthropologie u.a. Welche Disziplin steht im Zentrum (Ankerfach), welche sind wählbar? Die Geschichte der Lehrerbildung für das Schulfach Samhällskunskap (Gesellschaftskunde) an schwedischen Universitäten seit dem Zweiten Weltkrieg zeigt ganz unterschiedliche Kombinationen mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen. Aktuell gibt es

den spannenden Trend, die disziplinäre Basis des Studiums aufzulösen zugunsten einer Orientierung an problemorientierten Themen des schulischen Lehrplans, die interdisziplinär sind.¹⁷ Dieses Curriculum wirkt „demokratiepädagogisch“ (civics). An deutschen Hochschulen sind ähnliche Modelle durchgespielt worden. Erinnert sei an das singuläre interdisziplinäre Bielefelder Einführungsmodul in das Studium der Sozialwissenschaften, in dem ein gesellschaftliches Problem aus den Perspektiven mehrerer Disziplinen betrachtet und von mindestens zwei Dozenten aus unterschiedlichen Disziplinen betreut wird (Otto 1997 <http://www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm>, als Versuch eines integrativen Lehrbuchs vgl. Timmermann 1978). Einiges spricht aber auch für die komplexitätsreduzierende Lösung aus einer „Ankerdisziplin“ heraus (Politikwissenschaft als Kern!), u.a. das klassische Modell des Otto-Suhr-Instituts mit gut ausgebauten, in anderen Disziplinen ausgreifenden Arbeitsbereichen Politische Ökonomie, Politische Soziologie usw. (vgl. Forndran u.a. 1978). Dieser Konflikt um die Modellierung des sozialwissenschaftlichen Curriculums wurde in Deutschland unlängst virulent, als die KMK Einheitliche Standards angesichts der „nach Bologna“ drohenden Provinzialisierung des europäischen Hochschulraums – jeder Standort bastelt sein eigenes Curriculum, so dass ein Wechsel des Hochschulstandorts noch nie so schwierig war wie „nach Bologna“ – nachzuschoben versuchte. Im ersten Entwurf war der Kern aus der Disziplin Politikwissenschaft heraus entwickelt; nach z.T. massiver Intervention der anderen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gibt es nun eine plurale Fassung, in der Ökonomie, Soziologie und Politikwissenschaft gleichberechtigt nebeneinander stehen (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf, S. 36ff. Sozialkunde/Politik/Wirtschaft).

Auch für fachdidaktische Module stellt sich die Frage, ob diese disziplinär oder an Schulfächern orientiert angeboten werden. Wenn in ungefähr der Hälfte der Fälle, übrigens auch in Bayern und Baden-Württemberg, in der Schulpraxis ein integratives Fach (Geographie, Geschichte, Politik/Wirtschaft) unterrichtet wird, stellt dies für die Lehrerbildung die Fra-

¹⁷ Auf der 10. Jahrestagung der (bundesdeutschen) Gesellschaft für Politikdidaktik 2009 (GPJE http://politischebildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/did_pol_bild/Jahrestagung2009.pdf) an der Universität Wien macht Wolfgang Sander den Vorschlag, die sozialwissenschaftlichen Fächer profildbildend analog den naturwissenschaftlichen Fächern in einem „Fachbereich“ Soziale Studien zu bündeln, der das Fächerspektrum Sozialkunde/Politik und Wirtschaft, Geschichte und Geographie umfassen soll. Diese neugeprägte Fachbezeichnung soll sich öffentlichkeitswirksam an die eingeführte „Marke“ Social Studies in den USA anlehnen. Sander plädiert für eine Kombination disziplinärer Phasen (Fachunterricht, Lehrgänge) und problemorientierter fächerübergreifender Kurse (Projekte) – ein anspruchsvolles Modell!



ge nach so genannten Bereichsdidaktiken. Eine Koordinationsinstanz wie die Allgemeine Didaktik (und Theorie der Unterrichtsplanung, vgl. den Beitrag von Matthias Busch) als ehemalige Kerndisziplin einer Lehrerbildung ist – als „Stricken ohne Wolle“ kritisiert – in den letzten Jahren in erheblichem Umfang durch Schulpädagogik verdrängt worden. Eine Allgemeine Fachdidaktik (der Begriff wurde m.W. von Gerd Heusen geprägt) hat sich nicht ausbilden können.

Das normative Curriculum ist nicht das empirische Curriculum. Wir haben wenig systematische Information darüber, welches Curriculum letztlich im Kopf der Studierenden entsteht. Den Studierenden bleibt die Koordination der additiv nebeneinander stehenden fachwissenschaftlichen Module letztlich aufgegeben. Fachseminarleiter (s.u.) geben Hinweise darauf, dass mehr als die formale Schneidung der Disziplinen die Art und Weise der Vermittlung von Wissen einen positiven oder negativen Einfluss auf die fachdidaktische Lehrkompetenz hat. Eine große Herausforderung besteht darin, ausgehend von einem linear ausgerichteten Studium, das häufig aus „gesetzten Wahrheiten“ besteht, ein Bewusstsein für problemhaltige Situationen zu entwickeln. Damit sind die epistemischen (epistemologischen) Überzeugungen in den subjektiven Theorien/Alltagstheorien der Studierenden angesprochen, die Frage nach den subjektiven Kriterien von Wahrheit, Angemessenheit und Urteil (Mueller/Paechter/Rebmann 2008) und ihrer Veränderung im Laufe von Studium, Referendariat und Berufseingangsphase. Didaktik setzt ein epistemisches Verhältnis zur Welt. Unterschieden werden eine faktenorientierende, memorierende und eine kontextorientierende, elaborierende Lernstrategie (vgl. zu Lernstilen und Lernstrategien klassisch Perry 1970). Gruschka (vgl. oben Dok. 2) spricht vom naturalistischen Fehlschluss, der mit der Wahrnehmung der Einheit von Faktischem und Richtigem auftritt. Der Beitrag von Peter Davies „Improving the quality of students’ judgements through assessment for learning“ setzt auf der Ebene der Qualität des Wissens an. Schriftliche Leistungen von Studierenden¹⁸ werden im Hinblick auf Progressionen/Graduierungen und der Domänenspezifik (Business Education, Geography) in den Argumentationskompetenzen untersucht – ein Verfahren, das auch Andreas Petrik in den Evaluationen von Bildungsgängen im Dorf-Modell einsetzt. Für die Art und Weise des Weltverhältnisses ist gerade in den Sozialwissenschaften das Textverstehen und die Lesekompetenz eine Voraussetzung (vgl. Dok. 6).

18 Nicht ausgeschöpft für die Analyse subjektiver Theorien und von Argumentationsmustern ist die Quellengattung der Staatsexamensarbeiten und Klausuren. Für die Juristenausbildung liegt die qualitative Studie von Schütte (1982) vor, die eine Hochschulfachdidaktik der Juristenausbildung fundiert (vgl. Grammes 1996: S. 465-468).

Dok. 7: Lesekompetenz

An der Universität Münster wurden Tests mit Studierenden der Anfangssemester durchgeführt. Untersucht werden Stärken und Schwächen bei der Verarbeitung von Texten und Informationen. Die Veränderungen von den 80er Jahren bis zur Gegenwart werden folgendermaßen resümiert:

Heutige Stärken:

schnelles Finden von Schlüsselinformationen auf einer Web-Seite,
Detaillierfassung in schnell geschnittenen Filmen,
schnelle Überblicksgewinnung über umfangreiche Informationen,
Bildschirmhalte nach passenden Stichwörtern oder grafischen Elementen absuchen,
Erinnerung an viele Einzelheiten und im groben Zusammenhang,
Multi-Tasking-Fähigkeit: mehrere Aktivitäten gleichzeitig verfolgen zu können bzw. synchron erledigen zu können,
schnelles bildliches Verständnis,
schnelles Navigieren zu einer Information, ohne sich durch Analyse des Kontextes oder des Gesamtinhalts aufhalten zu lassen,
dekontextualisierte Informationen werden segmentiert gespeichert
und entwickelte Selbstorganisations-Fähigkeit.

Heutige Schwächen:

Probleme beim Verständnis längerer oder logisch geschachtelter Texte,
Texte zusammenfassen,
Texte zu restrukturieren,
geringe Beharrlichkeit in der thematischen Auseinandersetzung,
typische Aufmerksamkeitsspanne von nur wenigen Minuten, danach benötigen sie Wiederholungen, Themenwechsel oder neue Reize zur Aufrechterhaltung der Konzentration,
Abnahme von Tiefenschärfe/Argumentationstiefe zugunsten einer breiteren, aber der Oberfläche verhafteten Perspektive,
geringere Genauigkeit der sprachlichen Formulierung, höhere Reizschwelle; nur jene Themen verdienen Interesse, denen es gelingt, sich aus der Fülle visueller, akustischer Reize hervorzudrängeln,
Vorstellung, dass jeder Lernstoff unmittelbar und ohne jedes Bemühen erschließbar sein müsse wie ein neues Computerspiel, das man sich nebenbei erklickt. (Ziehe 2005)

Sozialwissenschaftliche Methodenkurse sowie die theorieorientierten Grundlagendisziplinen wie Politische Theorie, Soziologische Theorien, Geschichte und Theorien der Ökonomie sind die natürlichen Bündnispartner fachdidaktischer Einführungskurse. In kombinierten oder curricular sorgfältig abgestimmten Kursen können die bekanntlich hartnäckigen subjektiven Epistemologien der Studierenden in besonderer Weise bearbeitet werden.

2.2 Zweite Phase: Referendariat

Die Forderung nach mehr und besserem Praxisbezug ist ein Topos der Lehrerbildungsreform (Hedtke 2000 <http://www.sowi-onlinejournal.de/Lehrerbildung/hedtke.htm>). Der an dieser Stelle gerne herangezogene Topos vom „geborenen Erzieher“, so der Titel des Vortrages von Eduard Spranger zur Entlassfeier der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Jahre 1957, kann leicht missverstanden werden, denn Spranger setzt sich von der These vom geborenen Erzieher ab (eine ausgezeichnete und nützliche Textsammlung für die Seminararbeit: Kauder 2002). Lehrerbildung ist Persönlichkeitsentwicklung und erfordert Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie. Kommt es nicht zu Differenzmarkierungen, dienen z.B. Erfahrungen im Schulpraktikum unter den Bedingungen massiv empfundener Unsicherheit („survival stage“) häufiger dazu, bestehende Kompetenzen zu bestätigen als neue Kompetenzen zu riskieren. „Möglicherweise dominiert während der gesamten Ausbildung das Motiv, sich als LehrerIn zu beweisen (vor den Dozierenden, vor sich selbst, aber ebenso vor den betreuenden Lehrpersonen in Praxisphasen und vor den SchülerInnen) und Erfahrungen zu sammeln, gegenüber dem Motiv, sich zum Lehrer/zur Lehrerin ausbilden zu lassen, besser formuliert: zu lernen, LehrerIn zu werden.“ (Hascher 2007, S. 140¹⁹) Es überlagert dann eine defensive über eine expansive Lernhaltung (Klaus Holzkamp), der Student hat gelernt, ein perfekter „Aufwandsminimierer“ zu sein. Wenn Lehrerinnen und Lehrer mit Burn-out „nie gebrannt haben“ (so die viel zitierte Rauin-Studie): Welche Rolle können bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums dann Eignungstests und Assessments haben? (vgl. dazu Wiedergelesen/Dokumentation der Bericht von Fiege aus der Praxis des Pädagogischen Instituts der Universität Hamburg in den 50er Jahren).

„Frohe Referendare – es gibt sie“ titelte kürzlich in einem Bericht über eine Siegener Studie (Menck/Schulte 2009) die Süddeutschen Zeitung (SZ 5.2.2007), kurz

zuvor allerdings hatte es einen Titel gegeben „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ (SZ 15.1.2007). Vom „vergessenen Teil der Lehrerbildung“ (Frech 1977) wird man angesichts der Forschungslage zum Referendariat heute nicht mehr sprechen können. Es liegen eine ausgezeichnete Bilanzierung des Forschungsstandes mit einer kommentierte Forschungsbibliographie der disparaten Studien vor (Schubarth/Speck/Seidel 2007, S. 12-29) und aktuelle Untersuchungen (Schubarth u.a. 2007, Schulte 2008). Zum vergessenen Teil scheinen allerdings weiterhin die Fachseminare und der eigenverantwortliche Fachunterricht zu gehören. Es gibt ältere Daten aus Befragungen, u.a. Ackermann (1978) oder Breit/Harms (1989), aber keine qualitativen Untersuchungen über fachliche Bildungsgänge (Praxis- und Erfahrungsberichte unter Wiedergelesen/Dokumentation: Jung/vonStaehr 1997, Holling/Bammé 1976) durch hospitierten und eigenverantwortlichen Unterricht sowie dessen Reflexion bis hin zu fachbezogenen Zweiten Staatsarbeiten. Dies ist verwunderlich, weil immer wieder zu hören ist, dass das über zwei Jahre gehende persönliche Coaching in der Entwicklung eigenständigen Fachunterrichts durch einen Mentor in der Ausbildungsschule und kontinuierlich hospitierte Fachseminarleitung zu den nachhaltigsten Erfahrungen im Bildungsgang eines werdenden Lehrers überhaupt gehören können. Finden wöchentlich gemeinsame Hospitationen des Fachseminars (auch im Unterricht der Seminarleitung!) und Reflexionsgespräche statt, die professionell und weitgehend ohne Notendruck ausgestaltet sind, haben wir es mit genau der so genannten kollegialen Praxisgemeinschaft zu tun, die nach aller internationalen empirischen Expertise die erfolgreichste Form der Ausbildung von Professionalität ist. Nun droht gerade dieser zentrale Ort der Professionalisierung ohne Not preisgegeben zu werden: das Referendariat wird allerorten verkürzt; die Ausbildung wird „modularisiert“, was vor allem bedeutet, dass die Taktfrequenzen seltener werden – manche Fachseminare treffen sich nur noch im Rhythmus von drei Wochen, was bei auf 1½ Jahren verkürzter Dauer und Ausfallzeiten am Anfang und am Ende für Prüfungen kaum mehr als 12-15 Sitzungen insgesamt ausmacht. Durch diese Diskontinuität ist der Impact des Fachseminars ziemlich genau auf die Semesterfrequenz eines universitären Seminars abgeschmolzen.

Über Stand, Probleme und Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar Sozialwissenschaften (Wirtschaft und Politik etc.) in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung in den 16 Bundesländern gibt es keine aktuell-vergleichende systematische Bestandsaufnahme und qualitative Forschung. Das explorierende Gruppengespräch im Praxisteil²⁰ von Fachseminarleitungen aus drei Bundesländern – Waltraud Kallenbach (Frankfurt/Main, Hessen), Heike Hornbruch (Overath,

19 Diese österreichische Studie führt hierzu zwei Indizien an:
– Studierende befragen ihre MentorInnen in Praktika nur ungenügend zu deren professioneller Entwicklung,
– Studierende sind nur schwer vom Studium des Lehramts abzubringen, wenn sie sich gezielt für das Studium als LehrerIn entschieden haben (Hascher 2007).

20 Die Beiträge im Praxisteil unterliegen nicht dem Peer Review.



NRW), *Anselm Cypionka* (Jena, Thüringen) – zu “Stand und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Lehrern im Fachseminar” kann als Grundlage für ein Reflexionsgespräch im Fachseminar dienen. Auf der inhaltlichen Ebene werden trotz Kulturföderalismus gemeinsame Entwicklungsaufgaben deutlich, die Berufsanfänger im Fach auf dem Weg der Professionalisierung zu bewältigen haben. Vor allem fällt es Lehramtsanwärtern schwer, sich von der inhaltlichen Ebene zu lösen; nicht Gegenstände, sondern Fragestellungen zu unterrichten. Damit verknüpft ist die Schwierigkeit, Gegenstandsbereiche fachlich tiefgründig zu erschließen, d.h. auf Kernprobleme oder Exemplarisches zu reduzieren – eine solide fachwissenschaftliche Grundlage zumindest in einigen Themenbereichen scheint dafür sehr wichtig. Dabei geht es vor allem auch um Methodenkompetenz im Bereich der Fachwissenschaft: Wie nähere ich mich einer politischen Problemstellung wissenschaftlich an? Es ist interessant, dass Praktiker den Problemkern in epistemischen Überzeugungen (s.o.) verorten, und nicht nur in Problemen des classroom management (vgl. zu Fachleiterdidaktiken Weißeno 1998).

„Ich fürchte, meine Referendare lesen wenig fachdidaktische Literatur!“ (Waltraud Kallenbach, vgl. Langner 2006) Dies liege vor allem an der geringen Zeit, die ihnen zur Verfügung steht. Sie sind vollauf damit beschäftigt, ihren Unterricht vorzubereiten und sich fachlich zu informieren. Welche Literatur kann ich zu Rate ziehen, wenn Referendare doch einmal nach entsprechender Literatur fragen oder wenn ich ein fachdidaktisches Seminar zur Unterrichtsplanung konzipiere? Die Bereichsrezension²¹ von *Matthias Busch* zu Planungsdidaktiken bilanziert den state of the art in einem zerklüfteten Feld, das einmal als Kerngeschäft der Profession galt. Unterrichtsplanungen sind „das Kapital des Lehrers“; einen stimmigen Plan zu verfassen, stellt „ein kleines Kunstwerk“ (Sibylle Reinhardt) dar. Einerseits scheint der Bereich etwas in die Jahre gekommen zu sein, das hat den Vorteil, dass er nicht so sehr von modischen Theoriekonjunkturen betroffen ist wie andere Themenfelder. Die Innovationskraft der allgemeindidaktischen Konzeptionen gilt als „erlahmt“. Als „Säulenheilige“ der 1960er und 1970er Jahre wird Planung „nach“ Klafki und „nach“ Heilmann/Otto/Schulz²² empfohlen, wobei beide Theorie-

familien unverbunden nebeneinander stehen. In der konkreten Modellierungsarbeit können die reklamierten Planungsprinzipien, vor allem der Implikationszusammenhang der Struktur- und Bedingungs Momente von Unterricht (Interdependenz), kaum stimmig durchgehalten werden. Planungstheorien müssen sich immanent an ihren eigenen (und oft leider seltenen!) zu Illustration und Veranschaulichung eingesetzten Beispielen messen lassen. Daraus lassen sich Maßstäbe der Kritik und Ansätze für konstruktive Vorschläge zur Weiterentwicklung gewinnen.

Der Durchgang durch die Literatur macht offene Fragen sichtbar:

- Der wissenschaftstheoretische Status dieser handlungswissenschaftlichen Theorie ist merkwürdig unausgelotet; es ist schwierig, zwischen der Methodologie des Planungsvorgangs (modus procedendi) und dem Vorgehen im Unterricht (Artikulation) zu unterscheiden.
- Gerade wo Fachdidaktik sich stark fachwissenschaftlich positioniert, wären Anleihen und Bezüge bei anderen Professionen, in denen Planen ebenfalls im Zentrum steht, zu erwarten: Verwaltungshandeln, Stadtplanung, Finanzplanung, Gesellschaftsplanung – Planen als „Kernpraxis der modernen Welt“ und „zentrale(r) Mythos der Moderne“.
- Planungs didaktiken für die in mindestens 50% der Fälle multidisziplinäre Fächerschneidung (Geographie, Geschichte, Politik/Wirtschaft) – Fehlanzeige!
- Die immer wieder geäußerte explorative Hypothese, dass die Planungspraxis gerade auch von erfahrenen Lehrkräften nicht deduktiv von Zielentscheidungen ihren Ausgangspunkt nimmt – diese allumfassende Planungseuphorie als „Produktionsstätte pädagogischer Illusionen“ (Bernd Janssen) scheint der Vergangenheit anzugehören –, sondern mit der Auswahl eines Mediums beginnt und dieses auf quasi inhärente Zielpotentiale (didaktische Valenzen) prüft, müsste endlich empirisch geprüft werden.
- Der geforderte „notwendige Abschied von der Illusion der Steuerbarkeit des Lernens“ und damit verknüpft die Betrachtung des Unterrichtsgeschehens wie ein „Schachspiel“ (Christoph BergXXXX http://www.jsse.org/2004-1/lehrkunst_english_berg.htm XXXXX) hat eine Wendung zu individualisiertem Lernen, offenen Lernarrangements, handlungsorientierten Bauformen und einer neuen Aufgabenkultur bewirkt. Die allseits propagierten „offenen“ Unterrichtsformen wie Stationenlernen, Lerntagebuch, Wochenplanarbeit oder methodische Großformen wie die Open Space

21 Eine vergleichende Rezensionskultur ist in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken – vorsichtig gesagt – wenig entwickelt. Man hat den Eindruck, es würde mehr geschrieben (publish or perish) als gelesen. Dies wirkt sich vor allem auf der Ebene von Qualifikationsarbeiten aus, die oft im empirischen Design sehr anspruchsvoll sind und dennoch wenig nachhaltigen Erkenntnisfortschritt bewirken können, weil sie disparat bleiben und nicht in disziplinäre Forschungsverbünde eingebettet sind.

22 Diese in der Fassung der älteren „Berliner Schule“; die spätere schüler- und partizipationsorientierte „Hamburger Didaktik“

von Wolfgang Schulz scheint in der Praxis kaum mehr rezipiert worden zu sein.



Technology sind für eine Planungstheorie noch nicht systematisch erschlossen. Es sieht zunächst so aus, als ob die Schülerinnen und Schüler hier selbst planen, also hochprofessionelle Lehraufgaben übernehmen (Lernen durch Lehren). Aber: Hat nicht zunächst nur der Ort der – weiterhin lehrerzentrierten – Planung gewechselt, indem die Planung jetzt im Material steckt, ohne dass dies bewusst würde. Früher wurde dies als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet. Wie verändert der Zwang zu Präsentationen innerhalb dieser neuen offenen Lernformen und das dazu genutzte Medium/Software Point mit seinen inhärenten Planungsalgorithmen die Wissensarchitekturen (Adams 2008)? Eine Analyse der Arbeitsbogen-Didaktik, der Aufgabenkultur des Stationenlernens und der Schülerpläne (Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler in offenen Unterrichtsformen) ist notwendig.

Die Decke empirischer Forschung ist insgesamt gesehen dünn. Wie in den anderen Forschungsfeldern muss gefragt werden, ob die gegenwärtige Praxis von Einzelpromotionen einen nachhaltigen Erkenntnisfortschritt bewirken kann oder ob über die Fachgesellschaften nicht thematische Verbünde geschaffen werden müssten. Zum nachhaltigen Anstoß entsprechender Forschungen kann die Umgestaltung der Lehrerbildung werden, die mit der engeren Verzahnung von erster und zweiter Phase in BA-MA-Studiengängen und der Vorverlagerung von Teilen des Referendariats in so genannte Kernpraktika²³ die Aufgabe Unterricht zu

23 Ebenfalls eine traditionsreiche Einrichtung: das Didaktikum an der Pädagogischen Hochschule Berlin, aus dem die Berliner Didaktik (Heimann/Otto/Schulz) hervorgegangen ist, sah in der Mitte des Studiums ein Praxissemester vor, ein halbes Jahr als Lehrer in der Schule. Reflexionsinstrument war die sog. Didaktische Akte. Eine Analyse der Didaktischen Akten ist überfällig. Sie lagern vermutlich an der Technischen Universität Berlin. Praktikumsberichte und Zweite Staatsarbeiten sind als Quellengattung für einen Hochschulfachdidaktik noch nicht erschlossen.

planen stärker in den Focus auch der Hochschuldozenten rücken wird. Berufseingangsphase (Hericks 2006) und Kernpraktika erfordern die Zusammenarbeit von Expertenlehrern und Novizen. Dick (1994) berichtet über ein Praktikum, das beide Gruppen in einem strukturierten Setting zusammenbringt. Wie lässt sich Planungskompetenz aufbauen – die Schwierigkeiten beim Aneignen didaktischen Theoriewissens (Hilbert Meyer) sind für Studierende andere als für Referendare? Wie unterscheidet sich eine Berufsanfängerdidaktik von der Didaktik einer Lehrerin, eines Lehrers im „mastery stage“?

2.3 Dritte Phase: Weiterbildung

Der Beitrag von *Tilman Grammes* „Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung“ ist die Reanalyse einer qualitativen Fallstudie zur Wissensverwendung in der 3. Phase der Professionalisierung, der Fort- und Weiterbildung. Thema sind am Beispiel einer Fortbildung für kommunale Bedienstete zum „Ausländerproblem“ Sozialwissenschaftler als „Wissensrelationierer“. Didaktik wird als Transformation von Wissen, als Vermittlungswissenschaft in einem spezifischen Sinn bestimmt. Die krisenhaften Lerndynamiken können in Lehrerweiterbildungen wiedererkannt werden.

2.4 Wiedergelesen

In der Rubrik Wiedergelesen (Dokumentation) haben wir eine Auswahl älterer Texte und Materialien zum Thema versammelt, die wenig beachtet und nur schwer zugänglich sind. Sie können in Seminaren als Reflexionsimpuls genutzt werden, um aus einer verfremdeten Perspektive auf das aktuelle Tagesgeschäft zu blicken.

2.5 Linkliste

Die Linkliste erleichtert den Einstieg in die weitere Recherche zu Hochschulfachdidaktiken und Ausbildungsdidaktiken der Sozialwissenschaften.

3. Literatur

- Ackermann, Paul. 1978. Politiklehrer-Ausbildung. Analyse und Dokumentation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Adams, Catherine (2008) PowerPoint, Denkgewohnheiten, Unterrichtskultur. In: Erziehungswissenschaft, S. 8-32 (am.: PowerPoint, Habits of Mind, and Classroom Culture. In: Journal of Curriculum Studies 2006, 4, p. 389-411).
- Albrecht, Clemens (2009) Die Zukunft der deutschen Universität. Von Steuerungsbürokratien und anarchistischer Unterwanderung. In: Forschung & Lehre, 1, S. 8-11.
- Anrich, Ernst, Hg. 1960. Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Apel, Hans Jürgen. 1999. Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln u.a.: Böhlau.
- Forndran, Erhard; Hummel, Hans J.; Süßmuth, Hans, Hg. 1978. Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf: Schwann.
- Bargel, Tino. 2008. Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn und Berlin: BMWF/Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Benner, Dietrich. 2005. Allgemeine Pädagogik. Weinheim; München: Juventa.
- Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J., Hg. 2006. Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe.
- Bieri, Christine; Schuler, Patricia; Stirnemann, Brigitt (2009) Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? In: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 105-117.
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf. 1996. Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Bourdieu, Pierre. 1988. Homo academicus. Frankfurt: Suhrkamp (Paris: Minuit 1984).
- Breidenstein, Georg. 2006. Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breit, Gotthard; Harms, Hermann. 1999. Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Cremer, Will, Hg. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-167.
- Brezinka, Wolfgang. 2008. Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Bd. 3. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brück, Horst. 1978. Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehres. Reinbek: rowohlt.
- Brück, Horst. 1986. Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe. Von der Innenseite der Wissenschaft. Reinbek: rowohlt.
- Cannon, Robert; Newble, David, ed. 2003: A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improving teaching methods. London u.a.: Kogan Page.
- Dick, Andreas. 1996. Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dilthey, Wilhelm. 1986. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Stuttgart: Teubner.
- Eilers, Reimer. 1995. Wirtschaftswissenschaft (Studium). In: Huber 1995, S. 757-766.
- Enzensberger, Hans Magnus. 1988. Über Ignoranz. In: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9-22.
- Feindt, Andreas. 2007. Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 15. Opladen: Leske & Budrich.
- Fitterling, Dieter. 1971. Alternatives Kernkurs-Studium Politologie. Eine Modellskizze. Berlin: Informationen Politische Wissenschaft FU.
- Frech, Hartmut-Wilhelm. 1977. Der „vergessene Teil“ der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Frey, Bruno S. 2008. Evaluitis – eine neue Krankheit In: Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar, Hg. *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-140.
- Frings, Anna Katharina. 2007. Rezension von: Pöppinghege 2007. In: *sehpunkte* 7, Nr. 10 [15.10.2007], URL: <http://www.sehepunkte.de/2007/10/12550.html> (Zugriff: 28.06.2009)
- Giesecke, Hermann. 1994. *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*. Weinheim; München: Juventa.
- Giesecke, Hermann. 2000. *Mein Leben ist lernen*. Weinheim; München: Juventa.
- Grammes, Tilman. 1996. *Kommunikative Fachdidaktik*. Opladen: Leske & Budrich. www.books.google.de/books
- Grauhan, Rolf Richard; Narr, Wolf-Dieter (1973) *Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft. Ein Entwurf*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 1, S. 90-134.
- Greiff, Bodo von. 1975. *Gesellschaftsform und Erkenntnisform. Zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Frankfurt; New York: Campus.
- Gruschka, Andreas (2007) *Schule, Didaktik, Kulturindustrie*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, S. 253-278.
- Günther, Ullrich; Massing, Peter (1980) *Einstellungswandel, Praxisschock und Lehrertraining. Können innovative Einstellungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden?* In: *Bildung und Erziehung*, 6.
- Habel, Werner; Wildt, Johannes, Hg. 2004. *Gestufte Studiengänge. Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagemann-White, Carol (1976) *Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 1, S. 80-98.
- Hamers, Joachim. 1978. *Die Universitätsausbildung von Sozialwissenschaftlern*. Frankfurt; New York: Campus.
- Hascher, Tina. 2007. *Reformen der Lehrerbildung – zwischen Allmachtsphantasien und gesellschaftlicher Aufgabe*. In: Brumlik, Micha; Merkens, Hans, Hg. *Bildung – macht – gesellschaft*. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 129-147.
- Hedtke, Reinhold. 2000. *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien*. URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>.
- Hedtke, Reinhold (1995) *Zur Lage der Didaktik der Sozialwissenschaften an den Hochschulen des Landes NRW*. In: *Politisches Lernen*, 3-4, S. 82-96.
- Hentig, Hartmut von. 2005. *Wissenschaftsdidaktik (1969)*. In: *ders.: Wissenschaft. Eine Kritik*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 174-194.
- Hericks, Uwe. 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörisch, Jochen. 2006. *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater*. München: Hanser.
- Holling, Eggert; Bamme, Arno. 1976. *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Frankfurt/Main: päd.extra.
- Homfeldt, Hans G.; Schulz, Wolfgang; Barkholz, Ulrich. 1983. *Student sein – Lehrer werden? Selbsterfahrung in Studium und Beruf*. München: Kösel.
- Horn, Klaus u.a., Hg. 1978. *Kritik der Hochschuldidaktik*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Huber, Ludwig, Hg. 1995. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10*. Stuttgart; Dresden: Klett-Cotta.
- Janssen, Bernd. 1989. *Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität.
- Jung, Horst W.; Staehr, Gerda von, Hg. 1997. *Lernreflexionen. Erfahrungen aus Studium und Referendariat*. Hamburg: Lit.
- Junne, Gerd. 1976. *Kritisches Studium der Sozialwissenschaften. Eine Einführung in Arbeitstechniken*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

- Kauder, Peter. 2002. Der „geborene Erzieher“? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter, Hg. Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske&Budrich, S. 241-260.
- Kehm, Barbara M. 2001. Universitätskrisen im Spiegel von Hochschulromanen. In: Stölting/Schimanck, S. 44-63.
- Killy, Walter (1963) Der Durchschnittsstudent. In: DIE ZEIT Nr. 2, S. 9.
- Knüppel, Helmut; Wilhelm, Johann. 1987. Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Feldstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lamnek, Siegfried, Hg. 1997. Soziologie und politische Bildung. Opladen: Leske& Budrich.
- Langner, Frank. 2006. Welche Relevanz besitzt die Politikdidaktik für die zweite Phase der Lehrerbildung? In: Besand, Anja, Hg. Politische Bildung RELOADED. Neue Positionen zur politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 121-137.
- Lemmermöhle, Doris; Jahreis, Dirk. 2004. Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, kreditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In: Habel/Wildt 2004, S. 269-286.
- Liesmann, Konrad Paul. 2006. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid, Hg. 2009: Bachelor bolognese – Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich.
- Lingelbach, Gabriele, Hg. 2006. Vorlesung, Seminar, Repetitorium: universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München: Meidenbauer.
- Megerle, Klaus; Narr, Wolf-Dieter. 1976. Modell Studienreform. Curriculum Politische Wissenschaft an der Freien Universität. Opladen: Leske.
- Mittelstrass, Jürgen (2006) Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. In: attempto. Forum der Universität Tübingen, April 2006, S. 8-9, URL: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/at/download/attempto20.pdf>.
- Müller, Sarah; Paechter, Mauela; Rebmann, Karin (2008) Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. In: bwp@, Ausgabe Nr. 14, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.shtml.
- Odendahl, Johannes (2008) Schulen vom Netz! In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2, S. 195-210.
- Ortmann, Hedwig; Müller, Burkhard; Fuchs, Werner. 1977. Universitärer Alltag: Lernen, Lehren und Leben an der Hochschule. Gießen: Focus.
- Ortmann, Hedwig. 1977. Lehren und Lernen an der Hochschule. Überlegungen zu einem Konzept nicht-positivistischer Hochschuldidaktik. In: Ortmann u.a. 1977, S. 21-126.
- Otto, Karl. 1997. Die Bedeutung der Soziologie in der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung. In: Lamnek, S. 299-310. (<http://www.sowi-online.de/reader/integration/03beitrag.htm>)
- Perry, William B. 1970. Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pongratz, Ludwig A. 2009. Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Pöppinghege, Rainer, Hg. 2007. Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach: Wochenschau.
- Reiber, Karin; Richter, Regine, Hg. 2007. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos.
- Reinhardt, Volker, Hg. 2007. Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Remmele, Karl; Ritsert, Jürgen; Voegelin, Ludwig. 1979. Kommunikationsprobleme in soziologischen Seminaren. In: Becker, Egon, Hg. Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug. Frankfurt; New York: Campus, S. 66-83.
- Rohbeck, Johannes, Hg. 2007. Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden: Thelem.
- Rost, Friedrich. 1999. Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen: Leske& Budrich.
- Rückriem, Georg; Stary, Joachim. 1997. Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens: praktische Anleitung

- zum Erlernen wissenschaftlicher Techniken am Beispiel der Pädagogik – unter besonderer Berücksichtigung gesellschaftlicher und psychologischer Aspekte des Lernens. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Rumpf, Horst. 1978. Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: Horn, S. 31-79.
- Sander, Wolfgang. 2009. Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Dieter u.a., Hg. Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-34.
- Schiek, Gudrun. 1982. Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt; New York: Campus.
- Schiek, Gudrun. 1988. Die Innenseite des Lehrbetriebs. „Liebe Frau Professor ...!“ Briefe von Studierenden an ihre Hochschullehrerin. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiek, Gudrun. 1992. Eine sozialwissenschaftliche Examensarbeit schreiben: Praxis – Dialoge – Zwänge. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scholz, Christian; Stein, Volker, Hg. 2009. Bologna-Schwarzbuch. Herausgegeben im Auftrag des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes. Bonn.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas. 2007. Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Schüle, Johannes. 1977. Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Schurig, Volker. 2007. Wissenschaftsdidaktik: forschen-des Lernen in Aktion. In: Merkt, Marianne; Mayrberger, Kerstin, Hg. Die Qualität akademischer Lehre. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 89-114.
- Schütte, Wolfgang. 1982. Die Einübung juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozess. Frankfurt; New York: Campus.
- Schulte, Michaela. 2008. Das Studienseminar. Die Ausbildung am Studienseminar (Gymnasium und Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare. Siegen: Dissertation. (<http://dokumentix.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/365/pdf/DruckversionDissSchulte.pdf>)
- Schwanitz, Dietrich. 1996. Der Campus. München: Goldmann.
- Sommerkorn, Ingrid, Hg. 1990. Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Berlin: Sigma.
- Stary, Joachim (1994) Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung. In: Das Hochschulwesen 42, 4, S. 160-164.
- Stölting, Erhard; Schimank, Uwe, Hg. 2001. Die Krise der Universitäten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Timmermann, Manfred, Hg. 1978. Sozialwissenschaften. Eine multidisziplinäre Einführung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Voegelin, Ludwig. 1995. Sozialwissenschaften (Studium). In: Huber, S. 702-710.
- Völkel, Bärbel. 2007. „Ich habe jedoch begriffen...!“ – Reflexion und Verantwortungsübernahme oder: Warum in der Hochschule nicht nur Klausuren und Hausarbeiten geschrieben werden sollten. In: Pöppinghege, S. 47-69.
- Wildt, Johannes. 2004. Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: Habel/Wildt 2004, S. 161-177.
- Wagner, Wolf (1973) Der Bluff. In: Prokla – Probleme des Klassenkampfes, 7, S. 43-81.
- Wagner, Wolf. 2007. Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin: Rotbuch (Erstauflage Berlin 1977).
- Weißeno, Georg. 1998. Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In: Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. Der alltägliche Politikunterricht. Opladen: Leske&Budrich, S. 201-216.
- Wildt, Johannes. 1995. Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele. In: Huber, S. 307-330.
- Wunderlich, Otto (Pseudonym), Hg. 1993. Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ziehe, Thomas. 2005. Schulische Lernkultur und zeit-typische Mentalitätsrisiken. In: Hafenecker, Benno, Hg. Subjektdiagnosen. Schwalbach: Wochenschau, S. 193-222.