

HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

AUSBILDUNG DER LEHRKRÄFTE ALS KONTINUUM:
VOM STUDIUM ÜBER DAS REFERENDARIAT ZUM BERUFSEINSTIEG

01

MATHIAS EIBERGER / MARTINA KRAUT

Zur Rolle des Faches Pädagogik im Schulpraxissemester

02

BEATE MARSCHALL-BRADL / FERDINAND SCHMIDT / RAOUL WALISCH

Fit für das Referendariat: Universitäre Fachdidaktik im Fach Philosophie / Ethik

03

KATRIN HENK

Fachdidaktik im Bachelor-/Masterstudium: Zwischen Theorie und Praxis –
oder zwischen allen Stühlen?

04

CAJUS WYPIOR

Die Geschichtslehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg –
ein notwendiger Perspektivwechsel

05

SYLVIA SCHIMANG / KARSTEN WIESE

Gut Beraten und Begleiten – auf dem Weg zum eigenverantwortlichen Unterricht

06

ULRIKE KLEIN / GABRIELE KUGLER-EUERLE

Begleitung des Berufseinstiegs am Seminar – Herausforderung und Chance

07

ELISABETH GRÜNBECK / MONIKA FUCHS

Neu in der Kursstufe Deutsch

08

JUNGE AUTOR*INNEN

KRISTINA WESLE

Journalistisches Schreiben: Einfach anders! – Wie Inklusion gelingen kann

HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Seminar für Ausbildung und Fortbildung
der Lehrkräfte (Gymnasium) Heilbronn
John-F-Kennedy-Str. 14/1
74074 Heilbronn
Tel +49 7131/104 - 2800

Redaktion

Holger Brenneis
Dr. Elisabeth Grünbeck
Martina Kraut

Redaktionsbeirat

Martina Geiger

Verlag

DistelliteraturVerlag OHG
Sonnengasse 11
74072 Heilbronn

Satz

innovis.medienagentur Heilbronn
www.innovis.de
07131/7455791

Druck

Druckerei & Verlag
Steinmeier GmbH & Co. KG
86738 Deiningen

Die Heilbronner Hefte erscheinen jährlich und sind gegen Erstattung der Portokosten über das Sekretariat des Seminars zu erhalten. Der Herausgeber behält sich das Erheben einer Schutzgebühr vor.
© 2020, Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Seminars.

Die inhaltliche Darstellung der Autor*innen spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Redaktion wider.

Aus Gründen der Einheitlichkeit und eines gendergerechten Sprachgebrauchs wird in der gesamten Zeitschrift das Gendersternchen verwendet.

ISSN 2195-7371

INHALT

AUSBILDUNG DER LEHRKRÄFTE ALS KONTINUUM: VOM STUDIUM ÜBER DAS REFERENDARIAT ZUM BERUFSEINSTIEG

- 04 *Pädagogik*
MATHIAS EIBERGER / MARTINA KRAUT
Zur Rolle des Faches Pädagogik im Schulpraxissemester
- 09 *Philosophie / Ethik*
BEATÉ MARSCHALL-BRADL / FERDINAND SCHMIDT / RAOUL WALISCH
Fit für das Referendariat
Universitäre Fachdidaktik im Fach Philosophie / Ethik
- 18 *Französisch*
KATRIN HENK
Fachdidaktik im Bachelor-/Masterstudium:
Zwischen Theorie und Praxis – oder zwischen allen Stühlen?
- 21 *Geschichte*
CAJUS WYPIOR
Die Geschichtslehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg –
ein notwendiger Perspektivwechsel
- 29 *Naturwissenschaften*
SYLVIA SCHIMANG / KARSTEN WIESE
Gut Beraten und Begleiten –
auf dem Weg zum eigenverantwortlichen Unterricht
- 37 *Englisch*
ULRIKE KLEIN / GABRIELE KUGLER-EUERLE
Begleitung des Berufseinstiegs am Seminar – Herausforderung und Chance
- 44 *Deutsch*
ELISABETH GRÜNBECK / MONIKA FUCHS
Neu in der Kursstufe Deutsch
- JUNGE AUTOR*INNEN
- 53 *Deutsch*
KRISTINA WESLE
Journalistisches Schreiben: Einfach anders! – Wie Inklusion gelingen kann
- 60 PREISTRÄGER*INNEN
- 62 AUTOR*INNEN DES HEFTES

Cajus Wypior

DIE GESCHICHTSLEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG – EIN NOTWENDIGER PERSPEKTIVWECHSEL

URSACHEN GEGENWÄRTIGER PROBLEME

1. DAS VERSTÄNDNIS VON SCHULE

«Wir unterrichten nicht Geschichte, wir unterrichten Schüler.» – Dieses provokante Bonmot, das sich auf alle Fächer anwenden lässt, bringt den notwendigen und entscheidenden Perspektivwechsel auf den Punkt, den angehende Lehrer*innen während ihres Referendariats zu leisten haben. Während des Fachstudiums geht es (bisher) an den Universitäten Baden-Württembergs fast ausschließlich um die Inhalte eines Fachs. Das bedeutet in Geschichte den Erwerb von Sachkenntnissen, die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und im Idealfall die Beteiligung an echter historischer Forschung. Die «Sache» steht im Vordergrund. Eine pädagogische Ausbildung findet nur äußerst rudimentär statt.

Im Referendariat geht es um die Vorbereitung auf das spätere Berufsfeld Schule. Bevor die Aufgaben des Referendariats umrissen werden, muss an das noch gültige, aber längst im Wandel befindliche Verständnis von Schule erinnert werden. Schule findet um der Schüler*innen und nicht um der Fächer willen statt. In der Schule, speziell im Gymnasium, geht es primär um Bildung und nur sekundär um die Ausbildung der Schüler*innen.¹ Im Zentrum steht ihre optimale Entfaltung und, so die Hoffnung, ihre später daraus resultierende positive und konstruktive gesamtgesellschaftliche Wirksamkeit, kurz gesagt ihre Persönlichkeitsbildung. Im Mittelpunkt der schulischen Bemühungen stehen demnach Entwicklung, Begleitung, Erziehung und Kompetenzentwicklung der einzelnen Individuen. Die Fächer können in diesem Sinne nur eine dienende Funktion haben (auch wenn so manche/r Fachlehrer*in das nicht gerne hört). Nur wenige Schüler*innen jeder Klasse werden später Chemiker*innen, Mathematiker*innen, Künstler*innen, Germanist*innen usw. oder eben Historiker*innen. Sie alle werden aber am allgemeinbildenden Gymnasium mit dem vollständigen Fächerkanon behelligt und das mit gutem Grund, denn es geht um eine umfassende, allgemeine und grundlegende Entwicklung von Haltungen, Einstellungen, Denk-, Problemlöse- und Kritikfähigkeit

und grundlegende Kompetenzen.² Im Sinne eines neuhumanistischen Menschenbilds dürfen Schüler*innen nicht unter dem Aspekt ihrer künftigen ökonomischen Nützlichkeit betrachtet werden. Das bedeutet in der Konsequenz: Unterricht muss von den Schüler*innen her gedacht werden. Die Auswahl der fachlichen Inhalte muss sich in allen Fächern vor diesen übergeordneten Zielen von Schule rechtfertigen: An welchen Inhalten ist zu welcher Zeit die Entwicklung welcher Kompetenzen am besten für die oben genannten Bildungsziele geeignet? Kurz gesagt: Was wann warum? Das ist im Kern mit Didaktik gemeint.³

Das bedeutet: Ein Schulfach, das nur vom Fach her gedacht und durchgeführt wird, das Schüler*innen, Eltern und der Gesellschaft insgesamt den Beitrag zur Bildung der Schüler*innen, seinen Lebensweltbezug, seine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nicht nachweisen und transparent machen kann, ist obsolet: Warum sollte eine Gesellschaft für ein solches Schulfach Ressourcen (Geld, Menschen, Infrastruktur, Zeit usw.) aufwenden? Das gilt natürlich insbesondere für vermeintlich nutzlose Fächer wie Geschichte.

Die Ausbildung zur Lehrkraft sollte diesen Perspektivwechsel und die damit verbundenen pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Herausforderungen erziehungswissenschaftlich schon in der 1. Phase an der Universität umfassend vorbereiten. Und genau hier liegt m.E. das Manko der aktuellen Geschichtslehrkräfteausbildung an den baden-württembergischen Universitäten. Die Anteile an Pädagogik, pädagogischer Psychologie, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik waren und sind (absehbar wohl auch im Bachelor-/Masterstudiengang) immer noch viel zu gering.⁴ Die zukünftigen «Pädagogen» sind nach der 1. Phase wegen der unzureichenden Vorbereitung eigentlich keine und können diesen Rückstand im verkürzten Referendariat, der 2. Phase, kaum aufholen, weil die faktische Ausbildungszeit zwischen Februar und Juli nur knapp 5 Monate beträgt – und nicht 18, wie das Etikett «VD 18» suggeriert.

Im Folgenden wird auf die Bruch- und Leerstellen der Geschichtslehrkräfteausbildung im Übergang

von der 1. Phase, der universitären Ausbildung, zur 2. Phase, dem Referendariat, und die daraus resultierenden Probleme hingewiesen, und es werden Vorschläge zu einer Verbesserung gemacht.

2. BILDUNGSPOLITISCHE ENTSCHEIDUNGEN

Die Ursachen für die missliche Situation in Baden-Württemberg speziell für Gymnasiallehrkräfte liegen in zwei bildungspolitischen Entscheidungen der 60er und 70er Jahre. Anders als in allen anderen Bundesländern wurden zum einen die Pädagogischen Hochschulen nicht den Universitäten angegliedert (wodurch sie in den Erziehungswissenschaften hätten aufgehen können), sondern sie behielten einen eigenen institutionellen Status mit eigenen Standorten.⁵ Lehrer*innen bis hin zur Realschule wurden und werden separat an den PHs mit ihrer pädagogischen und didaktischen Expertise ausgebildet. Zukünftige Gymnasiallehrer*innen aller Fächer erhielten und erhalten hingegen an den baden-württembergischen Universitäten eine Ausbildung als Fachleute – aber kaum nennenswert als Pädagog*innen oder Didaktiker*innen. Damit befand und befindet sich das Land in einer langen, explizit nichtpädagogischen Tradition der Gymnasiallehrkräftebildung. Fritz Friedrich, Gründer der Zeitschrift des Geschichtslehrerverbandes *Vergangenheit und Gegenwart*, formulierte 1920 die dahinter stehende Einstellung für das Fach Geschichte an Gymnasien so: «Wer Historiker ist, der wird die Sache schon richtig machen.»⁶ Pädagogik und Didaktik erschienen und erscheinen manchen bis heute als im Grunde überflüssig und verschwendete Studienzeit, allenfalls notwendig für «niedrigere» Schulformen mit vermeintlich dümmen, schwierigen oder anderweitig problematischen Schüler*innen. Die Nachwirkungen dieser Haltung waren im Unterricht der baden-württembergischen Gymnasien noch bis Ende der 90er Jahre (und teilweise bis heute) deutlich spürbar.⁷

Die zweite bildungspolitische Entscheidung betraf das Fach Geschichte in besonderem Maße. Ganz in der fachdidaktischen Tradition Weimars wurde die Fachdidaktik Geschichte nach der Zeit des Nationalsozialismus bundesweit als Abbilddidaktik gestaltet: Geschichtsunterricht hatte Universität im Kleinen zu sein und «die Wahrheit» zu vermitteln.⁸ Dadurch koppelte sich das Fach in den 50er Jahren von den gesellschaftlich relevanten Fragen ab und verlor zunehmend an Relevanz. Karl E. Jeismann spricht in diesem Zusammenhang von einer «Verblüffungsstarre» des Fachs Geschichte.⁹ Das heißt, die damali-

ge Fachdidaktik und damit der Geschichtsunterricht waren nicht in der Lage, auf die politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen an das Fach zu reagieren.

Der «Paradigmenwechsel» Thomas S. Kuhns, der allgemeine soziokulturelle Aufbruch der 68er Jahre und insbesondere die Curriculumforschung mit der aus ihr resultierenden Curriculumrevision Saul B. Robinsohns führten dazu, dass bundesweit zahlreiche Fachdidaktiker*innen eine Geschichtsdidaktik entwickelten, die den Geschichtsunterricht in den Dienst der «konkreten Utopie» stellen sollte, um durch historische Belehrung und Beweisführung gegenwärtige und zukünftige Missstände zu beseitigen. Im Grunde handelte es sich schon damals um das, was mit dem heute populären Begriff Nachhaltigkeit gemeint ist: Das Fach Geschichte sollte einen Beitrag leisten, um die Bundesrepublik gesellschaftlich und politisch zukunftsfähig zu machen. Es handelte sich um die Geburtsstunde des modernen Geschichtsunterrichts. Lehrplankonstruktion sollte konsequent im Hinblick auf emanzipatorische Defizite der Gegenwart erfolgen.

Dieser emanzipatorischen Geschichtsdidaktik, welche die mündigen Bürger*innen zum Ziel hatte, wurde im Süden der Republik eine identifikatorische Geschichtsdidaktik entgegengestellt, die die Identifikation der Schüler*innen mit der deutschen Geschichte und der Nation sowie ein einheitliches, «wahres» Geschichtsbild zum Ziel hatte. Es sollten auf der einen Seite die für ein positives nationales Geschichtsbild lohnenswerten deutschen und abendländischen Traditionen sowie auf der anderen Seite die NS-Zeit als Traditionsbruch vermittelt werden. Die identifikatorische Geschichtsdidaktik wurde durch die in dieser Tradition ausgebildeten Lehrkräfte, aus denen sich auch Aus- und Fortbildner*innen sowie Beamte*innen in der Kultusbürokratie rekrutierten, wirksam.¹⁰

Von dieser Geschichte der Geschichtsdidaktik und dem fachdidaktischen Sonderweg Baden-Württembergs wussten und wissen die damaligen Kolleg*innen und heutigen Lehramtsstudent*innen nach meiner Erfahrung eher weniger bzw. nichts. Diesen Sonderweg zu kennen, ist ein universitäres Ausbildungsdesiderat, um bisherige und auch aktuelle Reformbemühungen von Schule und Geschichtsunterricht (bis hin zur Gestaltung des aktuellen Bildungsplans von 2016) im Fach Geschichte kritisch reflektieren zu können.¹¹

Ironischerweise sind es aber auch Didaktiker*innen aus Baden-Württemberg gewesen, die der eman-

zipatorischen Geschichtsdidaktik wesentliche Impulse gegeben oder diese mitgestaltet haben. Zuvorderst sind Heinz D. Schmid mit seinem Geschichtsbuchklassiker «Fragen an die Geschichte» und Uwe Uffelman mit der systematischen Erforschung und Entwicklung des Problemorientierten Geschichtsunterrichts zu nennen. Auch Wolfgang Hug und Margarete Dörr haben wichtige Impulse beigesteuert. Dass die kultusministerielle Linie eine andere als die der fachdidaktischen Avantgarde war, ist unter anderem an den Kämpfen zu erkennen, die Margarete Dörr mit ihrem Dienstherrn um den Bildungsplan Geschichte von 1984 auszutragen und auszuhalten hatte.¹² Es geht hier jedoch nicht um das Schlagen längst vergangener Schlachten, sondern um die Kenntnis und Erkenntnis langer mentalitätsgeschichtlicher und bildungspolitischer Linien, die auch Einfluss auf die aktuelle Geschichtslehrkräftebildung haben.

FACHDIDAKTISCHE LEITKATEGORIEN

Um die aktuellen Desiderate der Geschichtslehrkräftebildung zu umreißen, müssen kurz die beiden wichtigsten geschichtsdidaktischen Leitkategorien angesprochen werden: Problemorientierung und Kompetenzorientierung.

Die Problemorientierung unterliegt bis heute Missverständnissen. Sie müsste in der fachdidaktischen Ausbildung an den Universitäten, PHs bzw. Schools of Education wesentlich intensiver berücksichtigt und erklärt werden, weil sie der Schlüssel für ein echtes didaktisches Verständnis des Schulfachs Geschichte ist.

Grundlegend lassen sich drei Bedeutungen des Begriffs Problemorientierung unterscheiden:

- Fachhistorische Problemorientierung
- Fachdidaktische Problemorientierung
- Fachmethodische Problemorientierung

Bei der fachhistorischen Problemorientierung wird das Problem als historische Frage verstanden: Hier ist die Orientierung auf ein erkenntnisleitendes rein historisches Interesse hin gemeint.

Beispiele:

- Warum wurde Cäsar ermordet?
- Warum gelten in der mittelalterlichen Stadt so strenge Regeln für fast alles und jeden?
- Warum hat kaum ein Deutscher in der Zeit des Nationalsozialismus Widerstand geleistet?

Bei der fachdidaktischen Problemorientierung hingegen wird das «Problem» als epochenübergreifende Frage der Menschheit verstanden. Dementsprechend geht es um grundlegende, prinzipielle, offene Fragen von kategorialer Bedeutung, die oft nicht endgültig beantwortbar sind.¹³

Drei Beispiele für solche elementaren, fundamentalen, typischen, kategorialen oder repräsentativen Probleme aus dem Bereich der historisch-politischen Bildung wären (entsprechend den zuvor gestellten historischen Fragen):

- Darf man Tyrannen ermorden?
- Was soll Vorrang haben: Sicherheit oder Freiheit?
- Muss man seinem Gewissen oder den Gesetzen gehorchen?

In der didaktischen Analyse muss die Lehrkraft somit die historischen Inhalte auf die an ihnen exemplarisch erkenn- und diskutierbaren «Probleme» (also offene Menschheitsfragen) hin analysieren.¹⁴ Die systematische und strukturierte Beschäftigung mit ihnen macht den Bildungsgehalt des Bildungsinhalts aus, an dem dann in kritischer Auseinandersetzung Kompetenz (weiter-)entwickelt werden kann. Ertragreiche, weil didaktisch profilierte Unterrichtsthemen wären:

- Cäsars Ermordung als Beispiel für das Problem des Tyrannenmords
- Die mittelalterlichen Zünfte als Beispiel für das Verhältnis von Sicherheit und Freiheit
- Widerstand im 3. Reich als Beispiel für Gewissen und Gehorsam im Konflikt

Die fachmethodische Problemorientierung meint schließlich die unterrichtsmethodische Ausrichtung und Gestaltung des vorab fachdidaktisch (s.o.) profilierten Unterrichts zur Lösung eines historischen Problems. In der Regel imitiert dieser Unterricht die klassische hermeneutische Forschungsmethodik der Sozialwissenschaften:

1. Problemstellung
2. Hypothesenbildung und Entwurf eines Forschungsprojekts
3. Problembearbeitung
4. Problemlösung

Die zweite Leitkategorie, die Kompetenzorientierung, wurde in den Nullerjahren populär. Sie ist im Zusammenhang einer neoliberalen Orientierung

westlicher Staaten und Gesellschaften Symptom und Mittel einer zweck- und nutzenorientierten Ausrichtung von Schule. Da die Qualifikationsorientierung schon immer ein wesentliches Merkmal (auch) der Fachdidaktik Geschichte war, konnte die von «außen» kommende Kompetenzorientierung scheinbar einfach adaptiert werden, auch wenn sie keine fachdidaktische, sondern eine allgemeindidaktische Kategorie ist. Die Fachdidaktik Geschichte versuchte, sich in einer Art Mimikry das propagierte bildungspolitische Leitideal anzuverwandeln, allerdings mit der fatalen Konsequenz, dass nun ein begriffliches Wirrwarr und eine gewisse Beliebigkeit herrschen. So zählt der Schweizer Fachdidaktiker Helmut Meyer allein 46 historische Kompetenzen und merkt an, dass diese inhaltlich oft unterschiedlich gefüllt sind.¹⁵

Die neuere Kompetenzorientierung macht die ältere Problemorientierung hingegen nicht obsolet. Im Gegenteil: Die Problemorientierung ist zwingende Voraussetzung, um die rein formale Kompetenzorientierung inhaltlich sinnvoll zu füllen und Kompetenz überhaupt entwickeln und praktizieren zu können. Hierfür bedarf es einer vertieften Klärung der Begriffe und die Kenntnis der bisweilen konkurrierenden und dominierenden Modelle schon in der 1. Phase der Lehrkräfteausbildung, damit diese Sachverhalte nicht erst im Referendariat nachgeholt werden müssen. Dass der aktuelle Bildungsplan von 2016 in Baden-Württemberg mit der «Stärkung der Fachlichkeit» beworben wird,¹⁶ ist nicht nur Ausweis einer gewissen fachdidaktischen Orientierungslosigkeit, sondern auch Werbung um politisches Wohlwollen konservativer Lehrerverbände und -gruppen, die in der bekannten baden-württembergischen Tradition unter «Fachlichkeit» die Rückkehr zur Stofforientierung verstehen.

DESIDERATE DER GESCHICHTSLEHRKRÄFTE-AUSBILDUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Aus Sicht der 2. Phase, der Referendarausbildung, ist eine echte fachdidaktische Ausbildung in der 1. Phase der Lehrkräfteausbildung notwendig, anstatt Veranstaltungen mit rezeptartigen Informationen zur Unterrichtsmethodik für die Unterrichtspraxis anzubieten. Es kann im Studium nicht schwerpunktmäßig darum gehen, bereits fertigen Unterricht zu konzipieren. Für den Erwerb dieser Kompetenz ist das Referendariat zuständig. Während des Studiums müssen hingegen die Grundlagen gelegt werden, die ein pädagogisches und didaktisches Reflektieren

überhaupt erst ermöglichen und allgemeine pädagogische Kenntnisse zu Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermitteln. Die Kenntnis der allgemeinen und der Fachdidaktik ermöglicht es, gegenwärtige Bildungs- und Fachpolitik zu verstehen und einzuordnen.

Wichtig wären:

- Grundlegende Kenntnisse der Geschichte des Geschichtsunterrichts (GU) und der Geschichtsdidaktik (GD).
- Grundlegende Kenntnisse der fachdidaktischen Schulen und Denker. Gerade im Fach Geschichte ist es irritierend, wenn Lehrenden die Geschichte des eigenen Fachs nicht bekannt ist. Einmal mehr gilt: Wer die fachdidaktische Vergangenheit nicht kennt, den bestraft die bildungspolitische Zukunft. Die Instrumentalisierung der Schule ist in vollem Gange. Nur wer mit den Anliegen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Fachs vertraut ist, ist in der Lage, die Zumutungen der zweckorientierten Umsteuerung von Schule und der daraus resultierenden funktionalistischen Didaktik zu erkennen und ihr gegebenenfalls etwas entgegenzusetzen. Eine nur noch empirisch ausgerichtete Pädagogik und Didaktik muss zwangsläufig fragmentarisch sein und bleiben. Zu Recht wurden den alten pädagogischen und fachdidaktischen Schulen und Denkern normative Setzungen vorgeworfen. Zu Recht bedarf es ihrer empirisch fundierten Überprüfung. Aber ohne einen transparent gemachten und damit kritisierbaren normativen Rahmen werden wir entweder die Renaissance der individuellen pädagogischen und fachdidaktischen Überzeugungen und somit die Rückkehr der individuellen Schultheorien als innere Leitbilder der allein gelassenen Kolleg*innen erleben und/oder eine Schule, die von dritter Seite (wie z. B. Wirtschaft, Lobbygruppen, Stiftungen, Parteien und ideologischen Gruppen oder vermögenden Einzelpersonen) definiert wird.
- Dringend angeraten ist eine intensive Auseinandersetzung mit ausgewählten Klassikern der Fachdidaktik.
- Zentrale fachdidaktische Kategorien sollten ins Referendariat mitgebracht werden, allen voran die oben kurz angerissene Problemorientierung. Sie bildet gleichzeitig ein gutes Gegengewicht zu einer inhaltsentleerten Kompetenzorientierung, die als Leitkategorie kritisch durchdacht werden muss.

- Die verdienstvolle Publikation von Michael Sauer «Geschichte unterrichten» kann nur als Notnagel verstanden werden. Seine Kenntnis allein stellt kein ausreichendes Fundament für die spätere Berufstätigkeit dar. Es wäre wünschenswert, wenn über das Werk hinausgehende, vertiefte Kenntnisse im Referendariat als bekannt vorausgesetzt werden könnten, um darauf aufzubauen. Sonst muss auch das erst im Referendariat geleistet (oder aus Zeitgründen unterlassen) werden.
 - Aktuelle geschichtsdidaktische Trends müssen bekannt und verstanden sein. Momentan wären das z. B. konstruktivistischer GU und Holocaust Education (beide schon älter), inklusiver GU, GU in der Migrationsgesellschaft, transkultureller GU, Geschichtstheorie im GU und das Problem der historischen Wahrheit als politisch immer relevanter werdender Kategorie.
- Hochrelevant sind grundlegende Kenntnisse der Geschichtstheorie und damit fachliche Metareflexion. Der aktuelle Bildungsplan Baden-Württembergs übergeht diesen wichtigen Aspekt, dem im GU aber viel Zeit eingeräumt werden müsste. Konkurrierende historische Narrationen und Narrative sowohl in den immer internationaleren Klassen als auch in der Öffentlichkeit und eine globale Renaissance der Geschichtspolitik stellen im GU zum Beispiel immer drängender die Frage nach der historischen Wahrheit. Das Fach und der GU können sehr gut darauf antworten und Klarheit herstellen. Nur müssen die angehenden Lehrer*innen dazu auch in der Lage sein. Häufig fehlen ihnen aber die geschichtstheoretischen Grundlagen aus der universitären Ausbildung.
- Generell sind Kenntnisse und nicht nur Überblickswissen zur Ideengeschichte der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie zur Schultheorie erforderlich.
- Fachunabhängig fehlt eine Einführung in die Pädagogische Psychologie. Auch hier mangelt es oft an grundlegenden Kenntnissen. Prozesse, Phänomene, Symptome bei Kindern und Jugendlichen werden oft nicht wahrgenommen bzw. verstanden, weil eine entsprechende Ausbildung fehlt.
- Um lösungsorientiert mit den zahlreichen fachunabhängigen schulischen Herausforderungen umgehen zu können, sind generell auch sozialpädagogische, sozialpädiatrische sowie kinder- und jugendpsychiatrische Kenntnisse und beraterische Fähigkeiten dringend erforderlich.

Angesichts der Defizite und Desiderate der Ausbildung in der 1. Phase, die einen unmittelbaren Einfluss auf die 2. Phase haben, liegt man sicher nicht ganz falsch mit dem Wunsch, den 18-monatigen Vorbereitungsdienst (mit seiner realen Ausbildungszeit von nur 5 Monaten) wieder auf 24 Monate aufzustocken.

ANMERKUNGEN

- 1 Der Artikel geht von den strukturellen Gegebenheiten Baden-Württembergs aus, das in besonderem Maße dem dreigliedrigen Schulsystem verpflichtet war bzw. ist. Wenn das Gymnasium als eigenständige Schulform besteht, muss hier deshalb konsequenterweise der neuhumanistische Ansatz von Bildung aus dem 19. Jahrhundert ins Feld geführt werden, der allein die Existenz dieser besonderen Schulform rechtfertigt. Dass zahlreiche schon in den 50er und 60er Jahren gestellten Fragen, zum Beispiel zum Kanon, der Ausbildung verschiedener Gymnasialtypen und ihrer Legitimation, Fortschrittsfähigkeit usw., nach wie vor unbeantwortet sind, muss hier übergangen werden. Vgl. Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1992, S. 240, S. 252 f.
- 2 Dass dieser Ansatz so neu nicht ist, zeigt die intensive Debatte in den 80ern und 90ern um die sog. «Schlüsselqualifikationen», die in Gymnasien zu vermitteln seien.
- 3 Planerische Entscheidungen zur Unterrichtsmethodik, die Frage nach dem «Wie?», sind diesen Überlegungen nachgeordnet. Der Vorrang der Didaktik vor der Methodik gilt auch in Zeiten der Kompetenzorientierung, wie weiter unten gezeigt wird.
- 4 Die konkrete Organisation der Studiengänge zum Master of Education wurde in Baden-Württemberg den einzelnen Universitäten übertragen, was zu sehr unterschiedlichen Lösungen geführt hat. Auch die Gestaltung der pädagogischen und fachdidaktischen Anteile divergiert. Von einer einheitlichen und landesweit koordinierten akademischen Lehramtsausbildung kann für die vor kurzem gestarteten Bachelor- und Masterstudiengänge kaum gesprochen werden.
- 5 Vgl. Schaub, H./Zenke, K. G.: Wörterbuch Pädagogik. München 2000, S. 423. Dieser Sonderweg hat seinen Ursprung in der Weimarer Republik, die mit dem Artikel 143 der Weimarer Reichsverfassung die Lehrkräftebildung reichsweit regeln wollte, das aber nicht durchsetzen konnte. Bayern und Württemberg beließen es bei der seminaristischen Lehrerausbildung. Alle anderen Länder verlegten die Lehramtsausbildung an die Universitäten. Preußen gründete, wegen des Widerstands seiner Universitäten, eine eigene Pädagogische Akademie, die reichsweit Bedeutung gewann und zum Vorbild Pädagogischer Hochschulen wurde, wie sie nach dem 2. Weltkrieg in den Bundesländern gegründet wurden. Vgl. Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1992, S. 241.
- 6 Friedrich, F. in: Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 10, 1920, S. 40.
- 7 So zum Beispiel Stoffverteilungspläne als Jahrespläne (vgl. zum Beispiel Schulintern 5/6 1994, S. 9–10, wo nachdrücklich die Stoffverteilung als leitende Struktur des Unterrichts angemahnt wird), stofforientierte Fortbildungen, Klassenarbeiten, Klausuren und Abiturprüfungen, die auf deklaratives Wissen fokussierten, verbreitete fachdidaktische, methodische, pädagogische und pädagogisch-psychologische Unkenntnis in den Kollegien.

- 8 Die Ausführungen zur Geschichte des Geschichtsunterrichts und der Fachdidaktik folgen Rohlfes, J.: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren, Und: Jeismann, K. E.: Positionen der Geschichtsdidaktik, Beide in: Kuhn, M. u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart, Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75-jährigen Bestehen, Stuttgart 1988, S. 154–170 bzw. S. 171–185.
- 9 Jeismann, ebd., S. 181.
- 10 Als Beispiel können die «Überlegungen zu einem wichtigen Gedenktag der deutschen Geschichte» dienen, die Gerhard Maier, ehemaliger Fachleiter am Seminar in Esslingen, 1994 in Schulintern Nr. 5/6, 1994, S. 11–12, publizierte. Es handelt sich um eine Informationsschrift des baden-württembergischen Kultusministeriums. Maier plädierte dafür, den Schüler*innen den konservativen und militärischen Widerstand rund um den 20. Juli zur Identifikation anzubieten. Er vermittelt den Kolleg*innen und den Schüler*innen damit ein geschlossenes Geschichtsbild. Das ist inhaltlich nicht falsch, geht aber an den Intentionen eines mündig machenden Geschichtsunterrichts vorbei, weil hier nahegelegt wird, die Schüler zu überwältigen und ihnen fertige Urteile anzubieten, indem suggeriert wird, dass der konservative und militärische Widerstand der bedeutendste Widerstand gewesen sei. Noch 1994 wird nicht erwähnt, dass zumindest zahlenmäßig und organisatorisch der kommunistische Widerstand der größte und umfassendste war (vgl. <<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/widerstand-im-nationalsozialismus.html>>; zuletzt 23.01.2020). Eine Überprüfung und Reflexion der zugrundeliegenden Werte und Urteilskriterien, eine vergleichende, differenzierte und differenzierende Stellungnahme und Urteilsbildung sind nicht vorgesehen, was in den anderen Bundesländern seit Jahren längst Standard war. Ähnlich in Schulintern 9, 1994, S. 9–11, wo Maier für die Schule und den Geschichtsunterricht zum 5. «Tag der Deutschen Einheit» nicht nur fertige Urteile zur Verwendung im Geschichtsunterricht, sondern auch einen klaren politischen Auftrag formuliert: «Für das Gelingen des Vereinigungsprozesses, bei dem es vor allem um den <Abbau der Mauer in den Köpfen> geht, kann die Schule einen unverzichtbaren und entscheidenden Beitrag leisten».
- 11 Die mangelnde Kenntnis fachdidaktischer Modelle führt mittelfristig zur Rückkehr überwunden geglaubter Vorstellungen: Inzwischen ist wieder zu hören, dass die zu bewältigende Stoffmenge Hauptmerkmal des gymnasialen Profils sei. Der neue Bildungsplan Geschichte liegt mit der Vermehrung der Stoffe im Trend und mag als Beispiel für diese Tendenz gelten. Er zerfällt kurioserweise in einen progressiven Teil mit den Leitgedanken und einen fachdidaktisch reaktionären Teil bei den inhaltsbezogenen Standards. Hans-Jürgen Pandel attestiert: Baden-Württemberg «kehrt zu den inhaltsüberfrachteten Lehrplänen zurück und verbrämt sie mit einigen wolkigen Kompetenzüberschriften.» (Pandel, H.-J.: Kompetenzen – ein Rückblick nach 12 Jahren. In: Geschichte für heute, 3/2016, S. 33.) Nur fachdidaktisch gebildete und ausgebildete Lehrer*innen sind in der Lage, die Rückwärtsgewandtheit des «stofflichen» Teils des Plans zu erkennen und ihn entsprechend einzuordnen.
- 12 Margarete Dörr, Fachleiterin für Geschichte am Seminar Heilbronn, veröffentlichte in der ZEIT Nr. 28 vom 8. Juli 1983, S. 25, einen Artikel mit dem Titel «Wann regierte Bismarck? Baden-Württembergs Lehrplanrevision: Ein großer Schritt zurück», der ihr erhebliche Schwierigkeiten mit der Kultusverwaltung eintrug, die sie zu disziplinieren versuchte.
- 13 Eine Liste grundlegender Menschheitsprobleme bei Bergmann, K.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002, S. 27–28.
- 14 Nach wie vor ist Klafkis Unterscheidung von Bildungsinhalten und Bildungsgehalten für Lehrer*innen, die Unterricht planen, richtungweisend. Die orientierende Funktion dieser Unterscheidung kann bei der kritischen Reflexion des Kompetenzparadigmas erkannt werden. Die zwangsläufig inhaltsleere Kompetenzorientierung benötigt dringend ein

Kriterium, um überhaupt begründet Inhalte auswählen zu können, an denen sich Kompetenz entwickeln soll. Die Orientierung allein an Funktionalität kann es nicht sein, denn niemand würde heutige Kinder das Lesen in einer NS-Fibel erlernen lassen. Die (hypothetische) Frage «Warum denn nicht?», kann nur didaktisch qualifiziert beantwortet werden, nicht kompetenzorientiert. Denn sicher würde auch mit einer NS-Fibel die Lesekompetenz erworben.

- 15 Vgl. Meyer, H.: Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung, Zürich 2015, S. 100.
- 16 <https://km-bw.de/Kultusministerium_Lde/Startseite/Schule/Bildungsplaene2016> (zuletzt 30.1.2020).

LITERATUR

- Bergmann, K.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1992.
- Kuhn, M. u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75-jährigen Bestehen, Stuttgart 1988.
- Pandel, H.-J.: Kompetenzen – ein Rückblick nach 12 Jahren. In: Geschichte für heute, 3/2016, S. 20–34.
- Sauer, M.: Geschichte unterrichten, Seelze 2018.
- Schaub, H. / Zenke, K. G.: Wörterbuch Pädagogik, München 2000.

MATERIALIEN

(M 1) GESCHICHTE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS UND DER GESCHICHTSDIDAKTIK

Geschichte vor der Aufklärung

Erzählung mit enger lebensweltlicher Verzahnung zu Alltagszwecken:

<ul style="list-style-type: none"> • unterhalten, • amüsieren, • erklären, • beweisen, • rechtfertigen, 	<ul style="list-style-type: none"> • anklagen, • verteidigen, • preisen, • verdammen, • vergewissern, 	<ul style="list-style-type: none"> • verstehen, • Mitleid oder Furcht erzeugen, • begeistern, • abschrecken usw.
--	--	--

Relevant ist nicht Wahrheit, sondern Glaubhaftigkeit.

Offizielle Geschichtsschreibung vor der Aufklärung

Hofhistorie, Legitimationsbeschaffung, Apologetik, Polemik

Aufklärung

Geschichte als Geschäft eigener Würde und Bedeutung
Geschichte als Belehrung und Orientierung für die Menschen

Anfang 19. Jahrhundert

Einführung des GU zur moralischen Bildung des Menschen im gesellschaftlichen und staatlichen Interesse

Positionen bis zum 1. Weltkrieg	
<p>1. Funktionalisierung des GU im Interesse von Nationalisierung und Modernisierung:</p> <p>Ziel des GU: Entwicklung von Staatsbewusstsein</p> <ul style="list-style-type: none"> • GU im Dienste der Zeitdeutung • von der Zukunft her argumentierend <p>Historisches Lernen als Bestätigung gegenwärtiger Selbstdeutung</p>	<p>2. (Formales) Ethos der hist. Wahrheit «Es gibt nur eine geschichtliche Wahrheit, und wie die Forschung sie zu erarbeiten sich bemüht, muss die Schule sie zu lehren bestrebt sein.» (Verbandszeitschrift des Geschichtslehrerverbandes, 1911)</p> <p>Ziel des GU: Erzeugung von historischem Wissen und historisch wahren Sinn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Wissenschaftlichkeit des GU • Forderung nach Freiheit von Deutungen durch Politik und Gesellschaft • Verweigerung eines GU im Dienste der Gegenwart und der Zukunftserwartung <p>Historisches Lernen als Erweiterung, kaum Korrektur gegenwärtiger Selbstdeutungen</p>

Weimarer Republik

«Abbilddidaktik»; Versuch, den GU politisch neutral zu halten.
In der Praxis überwiegend Beibehaltung nationaler oder konservativer Geschichtsdeutungen, eben weil sie als wahr galten.

