

Gautschi, Peter

Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 190-200



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gautschi, Peter: Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 190-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135480

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 22 (2), 2004

Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung

Peter Gautschi

Um aufzuzeigen, dass die Geschichtsdidaktik auch heute noch von der Allgemeinen Didaktik profitieren kann, lege ich im folgenden Beitrag im ersten Kapitel dar, was Geschichtsdidaktik ist, was sie soll und welchen Platz sie im Gefüge der Wissenschaften einnimmt. Im zweiten Kapitel zeige ich auf, dass Geschichtsdidaktik sowohl ein Forschungsbereich als auch eine Berufswissenschaft für Lehrpersonen und eine Design-Science ist. Diese Unterscheidung führt dazu, dass sich je nach Aufgabe der Geschichtsdidaktik das Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik unterschiedlich ausgestaltet. Im dritten Teil postuliere ich verschiedene Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, die ein günstiges Zusammenwirken ermöglichen.

Eine Pädagogik, die dem Gedanken der Öffentlichkeit, der Polis verpflichtet ist, hat gegenüber dieser eine Bringschuld. Sie muss sich selber zeigen, das heisst, ihr Tun verständlich und nachvollziehbar machen, ihre Anliegen öffentlich auch vertreten (Künzli, 2003, S. 2)

1. Verständnis und Profil der Geschichtsdidaktik

Es besteht kein Konsens darüber, was Geschichtsdidaktik ist, was sie soll und welchen Platz sie im Gefüge der Wissenschaften einnimmt. Dies zeigt sich erstens an den verschiedenen Erwartungen, mit denen ich als Geschichtsdidaktiker konfrontiert werde. Geschichtslehrer der Zielstufen erwarten von der Geschichtsdidaktik Lehrmittel, die ihnen ihre alltägliche Arbeit erleichtern: ergiebige Bilder, fesselnde Quellen, klärende Darstellungen. Fachwissenschaftlerinnen hoffen auf die unterrichtliche Umsetzung ihrer neuen Erkenntnisse: die Rolle der Schweiz zur Zeit des Nationalsozialismus, Chancen und Gefahren des Fortschrittsglaubens in den 1960er-Jahren, die Ursprünge der Globalisierung. Die Unterrichtsforschung richtet das Augenmerk auf Faktoren wirksamen Unterrichts, und die Schulpädagogik fordert deren Umsetzung: klare Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses, intensive Nutzung der Lernzeit, Methodenvielfalt, situiertes Lernen, Schülerorientierung, intelligentes Üben.

Die Unterschiede im Verständnis von Geschichtsdidaktik zeigen sich zweitens bei den Positionsbestimmungen von Kolleginnen und Kollegen. Es lassen sich drei verschiedene Richtungen beschreiben: Geschichtsdidaktik (1) als Brückenschlagsdisziplin, (2) als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, (3) als Spezialdisziplin der Didaktik (verstanden als Wissenschaft der Vermittlung).

Baucht die Geschichtsdidaktik noch eine Allgemeine Didaktik?

Geschichtsdidaktik kann erstens verstanden werden als Brückenschlagsdisziplin. Die oben skizzierten Erwartungen legen nahe, dass es Aufgabe der Geschichtsdidaktik sein könnte, Brücken zu bauen zwischen den Fachwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Unterrichtspraxis. Viele Kolleginnen und Kollegen wenden gegen dieses, von Joachim Rohlfes (1986, S. 191) dargelegte Geschichtsdidaktikverständnis zu Recht ein, dass damit die Geschichtsdidaktik auf ein eigenes Kategoriensystem und auf eigene Substanz verzichte (Jeismann, 1988, S. 99 f.). Vor allem in Deutschland wird Geschichtsdidaktik deshalb als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft verstanden. Diese Position hat nicht zuletzt auch hochschulpolitische Gründe. Auch in den EDK-Anerkennungsreglementen für die SEK I wird die Fachdidaktik der Fachwissenschaftlichen Ausbildung zugeordnet (Art. 5). Dieses zweite Verständnis ist seit dem Mannheimer Historikertag 1976 verbreitet. Die Geschichtsdidaktik bildet zusammen mit der historischen Forschung und der Theorie der Geschichte das grössere Ganze: die Geschichtswissenschaft. Die drei Teile der Geschichtswissenschaft sollen zugleich eigenständig und aufeinander angewiesen sein.

Ich selber bevorzuge eine dritte Position: Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft von den Prozessen der Vermittlung von Vergangenen für Gegenwart und Zukunft, vom angeleiteten oder angeregten inhalts- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen. Sie umfasst sowohl das Was und das Wie der Vermittlung als auch die Art und Weise der Thematisierung und Transformation der Inhalte in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden mittels geeigneter Lernsituationen, Lernwege und Lernumgebungen (vgl. Reusser, 1991). Dieses Verständnis impliziert, dass die Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung zusammen mit der Allgemeinen Didaktik demselben Ausbildungsbereich zugeordnet wird, der dann beispielsweise "Berufswissenschaftliche Studien" (wie bei Reusser & Messner, 2002, S. 289) heisst. Geschichtsdidaktik, so verstanden, entwickelt allgemeine Kompetenzen zur Vermittlung des "historischen Universums". Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Fachdisziplin primär der Forschungslogik und der damit verbundenen Wissenschaftssystematik folgt sowie deren Begriffe verwendet. Dies alles unterscheidet sich oft grundlegend von der Vermittlungslogik, was gelegentlich zu Missverständnissen – oder schlimmer – zu Verachtung führt. Die Trennung zwischen dem 'subject matter content knowledge' und dem 'pedagogical content knowledge' scheint mir deshalb in der Lehrerbildung bedeutsam und zentral. Studierende brauchen sowohl disziplinäres Fachwissen als auch Kenntnisse über sinnvolle Formen der Repräsentation. Weil sich die verschiedenen Fachdidaktiken hinsichtlich ihrer Lernverfahren und Arbeitsmöglichkeiten stark unterscheiden, scheint es für die Allgemeine Didaktik anspruchsvoll, Metatheorien zu entwickeln und allgemein gültige Erkenntnisse zu generieren. Dass ihr dies in den letzten Jahren dennoch gelungen ist, spricht für sie und hilft mir als Geschichtsdidaktiker, meine Aufgaben zu erfüllen.

Neben diesen drei Verständnissen von Geschichtsdidaktik lassen sich zwei verschiedene Profilierungen unterscheiden. Die einen wählen als Bezugsrahmen für die Geschichtsdidaktik die Gesamtgesellschaft. Bernd Schönemann (2003, S. 11) vertritt die-

se Profilierung dezidiert und zitiert Karl-Ernst Jeismann: "'Didaktik der Geschichte' hat zu tun mit dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewusstsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewusstsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspricht" (Jeismann, 1977, S. 12; zitiert nach Schönemann, 2003, S. 11).

Ich selber vertrete für meine Arbeit als Geschichtsdidaktiker in der Lehrerbildung aus pragmatischen Gründen ein engeres Verständnis von Geschichtsdidaktik und propagiere eine Eingrenzung des Gegenstandsbereichs auf das Schulfach, nicht auf die Gesamtgesellschaft. Dieses engere Verständnis erlaubt mir eine Aufgabendefinition, von der ich eher hoffe, dass ich sie bewältigen kann: Kernaufgabe der Geschichtsdidaktik (im engeren Sinn) ist die Erforschung, Begründung, Entwicklung und Reflexion von Erfolg versprechenden Themen, Lernsituationen, Lernwegen und Lernumgebungen für den Geschichtsunterricht. Dies erfordert von mir als Geschichtsdidaktiker ein Engagement in den drei Leistungsbereichen Empirie, Theorie und Strategie.

2. Drei Aufgaben der Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik erforscht in einem ersten Leistungsbereich, wie sich historisches Lernen und Lehren vollzieht: Was genau tun Jugendliche und Lehrpersonen im Geschichtsunterricht, wie verlaufen Lehr- und Lernprozesse im Detail, welche Einflüsse haben die Umfeldfaktoren auf das Geschehen usw. Am häufigsten sind quantitative Studien mit Fragebogen für Lehrende und Lernende, mit denen verschiedene Daten zum Geschichtsunterricht gewonnen werden. Dank solchen Untersuchungen wissen wir, was Jugendliche aus der Vergangenheit interessiert, wie sie sich Geschichtsunterricht wünschen oder worin sich Geschichtsunterricht in verschiedenen Ländern unterscheidet. Im deutschen Sprachraum verfügt die Geschichtsdidaktik auch über eine Reihe von Resultaten aus Schulbuchanalysen. Hier wird untersucht, wie verständlich die Lehr- und Lernmaterialien sind, welche Materialien eingesetzt und welche Lern-tätigkeiten angeregt werden. Längsschnittstudien zum Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern zeigen, welche Wirkungen Geschichtsunterricht hat. Neben diesen quantitativen Forschungen wissen wir dank qualitativer Forschungen vor allem aus Amerika, dass guter Geschichtsunterricht 'bedeutsam' sein muss. Projekte aus der Aktionsforschung zeigen, wie engagierte Lehrpersonen für die Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts erhellende Einsichten entwickelt haben, etwa dass der Metako-

Baucht die Geschichtsdidaktik noch eine Allgemeine Didaktik?

gnition grosse Bedeutung zukommt oder wie wichtig es ist, bei Lernenden Neugier zu wecken und Fragen anzuregen. Mit der Diskussion um Kerncurricula und Standards erlebt auch die Erforschung der Lehrpläne eine neue Blüte.

Summarisch lässt sich (mit Borries, 2002a, b) für die Geschichtsdidaktik als Forschungsbereich im deutschen Sprachraum festhalten, dass bis in die 1980er-Jahre eine situationsgesteuerte Bedarfsforschung der Geschichtsmethodik vorherrschte. Untersucht wurden beispielsweise Lehrmittel. Danach rückte die Kategorie Geschichtsbewusstsein ins Zentrum der Disziplin, und es entwickelte sich eine Grundlagenforschung, die theoriebildende Befunde bereitstellte. Mit diesem Wandel nahm allerdings die Wirkung der Forschung für die Unterrichtspraxis ab. Genau hier setzt die geschichtsdidaktische Forschung an der FHA Pädagogik an. In Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität und dem Kanton Bern untersuchen wir mittels Videografierung von Geschichtsunterricht, wie dieser verläuft, was er bewirkt und wie er eingeschätzt wird. Die Videografierung von Unterricht hat eine Reihe von Vorteilen: Unterrichts- und Lehr-Lernprozesse sind so komplex, dass ihre Beurteilung viel Zeit und die Berücksichtigung vieler verschiedener Dimensionen erfordert – dies geht nur auf der Basis videografierten Unterrichts. Videografierter Unterricht kann aus sehr unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und beurteilt werden. Gerade im Geschichtsunterricht, wo es bisher nur wenige Brücken zwischen fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre gibt, ist dies von grosser Bedeutung. Und schliesslich ist mit Videografierung auch ein Miteinander von fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung mit der Lehrpraxis möglich. Nur dieses Miteinander der Fachdidaktik mit den drei wichtigen Bezugsfeldern kann eine Verbesserung des Geschichtsunterrichts bewirken.

Es gibt keine Forschung ohne Theorie. Jegliche Erforschung des Geschichtsunterrichts geht von öffentlich diskutierten Aussagen aus und versucht diese zu bestätigen oder zu widerlegen, oder sie geht von Hypothesen aus und versucht diese zu verifizieren oder zu falsifizieren. Geschichtsdidaktik stellt in einem zweiten Leistungsbereich Rahmenmodelle und Theorien zur Verfügung, die erhellen, wann und wieso Geschichtsunterricht gelingt oder misslingt. Rüsens vier Typen des historischen Erzählens – der traditionale, exemplarische, kritische, genetische (Rüsen, 1994) –, Pandels sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Zeit, Wirklichkeit, Historizität, Identität, Politik, Wirtschaft, Moral (Pandel, 1991) – oder Jeismanns drei Aspekte Analyse, Sachurteil und Werturteil (Jeismann, 1978) helfen, Geschichtsunterricht zu planen, zu begründen und zu reflektieren (vgl. dazu Gautschi, 2000). Auch die geschichtsdidaktischen Essentials, die Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel in ihrer Publikation 'Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse' (1976) entwickelt und dargelegt haben, müssen für Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle spielen. Dieses Kategoriensystem mit den vier Dimensionen 'Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation', 'Methoden historischer Erkenntnis', Entwicklungszusammenhang sozialer Zustände und Veränderungen in der Zeit' sowie 'Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftli-

cher Praxis' ist auch heute noch eine wichtige Grundlage der Geschichtsdidaktik als Berufswissenschaft. Diese und andere Theorien legen das Charakteristische, das Typische, das Bestimmende von Geschichtsunterricht frei. Sie gehen von Wirklichkeit aus und denken sie vor.

Die unmittelbarste Wirkung auf alltäglichen Geschichtsunterricht hat die Geschichtsdidaktik mittels Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. Dieser dritte Leistungsbe- reich, Geschichtsdidaktik als Design-Science, soll historisches Lernen ermöglichen. Historisches Lernen besteht aus zwei Denkbewegungen: aus Konstruktion und De- konstruktion. Wenn Schülerinnen und Schüler konstruieren, dann richten sie ihre Auf- merksamkeit auf Vergangenes, nehmen dieses wahr und deuten die Vergangenheit für sich. Schülerinnen und Schüler begegnen deshalb Partikeln aus der Vergangenheit (z.B. Quellen oder Bildern), sie setzen sich mit Erzählungen auseinander, in denen Vergan- genes gedeutet wird (z.B. Autorinnen-/Autorentexte in Geschichtslehrmitteln), und sie beziehen Vergangenes auf die eigene Gegenwart und Zukunft (z.B. in Diskussionen im Klassenverband). Die Denkbewegung der Konstruktion verknüpft Analyse, Sachurteil und Werturteil.

Wenn Schülerinnen und Schüler dekonstruieren, dann setzen sie sich mit Orientierungs- angeboten für Gegenwart und Zukunft auseinander, stellen fest, auf welche Weise und mit welcher Absicht diese Orientierungsangebote entwickelt wurden und finden heraus, was über die Vergangenheit ausgesagt wird. Schülerinnen und Schüler begegnen im Geschichtslehrmittel deshalb historischen Sinnbildungen (z.B. mit Propagandatekten), sie eruieren Perspektivität, Standort und Aussageabsichten dieser Sinnbildungen (z.B. Intentionen der Autorinnen und Autoren), und sie isolieren aus den Deutungszusam- menhängen Partikel aus der Vergangenheit (z.B. Quellen oder Bilder) und inventarisieren sie (vgl. Abb. 1).

Auf Grundlage einer solchen Theorie kann die Geschichtsdidaktik Strategien entwi- ckeln, die erfolgreiches historisches Lernen ermöglichen. Für das neue Lehrmittel 'Vie- le Wege – eine Welt' haben wir auf Grundlage dieses im Projekt 'FUER Geschichtsbe- wusstsein' entwickelten und diskutierten Modells unter anderen folgende didaktische Prinzipien festgelegt (Binnenkade & Gautschi, 2003):

- Fragen von Jugendlichen aufnehmen
- zum selbständigen Umgang mit Partikeln anleiten
- Deutungen anbieten
- sich widersprechende Partikel und Deutungen gegenüberstellen
- Partikel und Deutungen in Beziehung setzen und mittels Aufgaben Dialogizität er- möglichen
- wesentliches akzentuieren und vertiefen
- Lernende aktivieren
- ein Überangebot zur Auswahl bereitstellen

Baucht die Geschichtsdidaktik noch eine Allgemeine Didaktik?

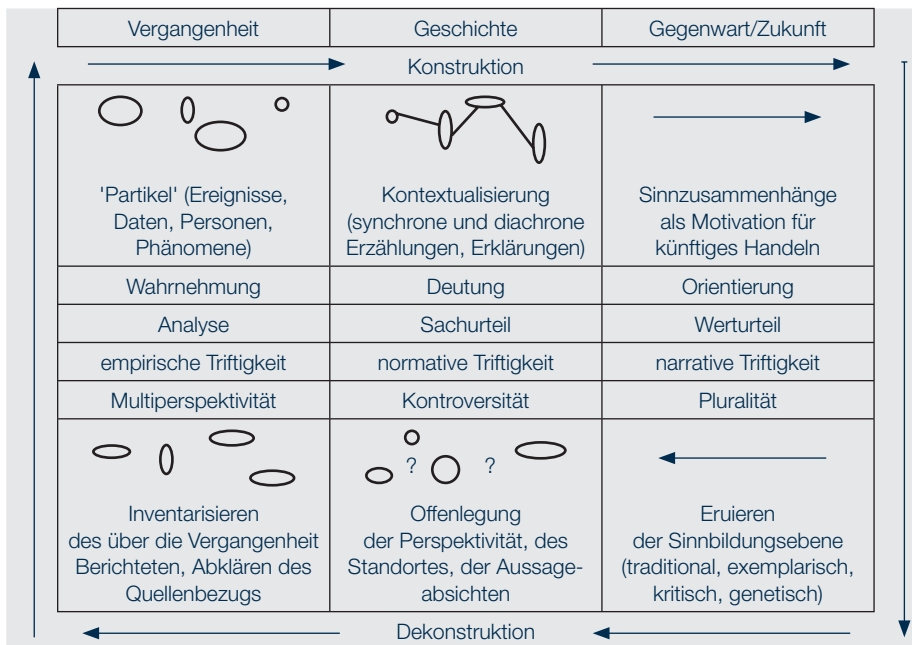


Abbildung 1: Modell von historischem Lernen, das zwei Denkbewegungen sichtbar macht: Konstruktion und Dekonstruktion. Das Modell ist Grundlage für das von Prof. Dr. Waltraud Schreiber geleitete europäische Forschungsprojekt "FUER Geschichtsbewusstsein". Es handelt sich um ein in seiner Art einmaliges Forschungsprojekt, in dem Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und Lehrpersonen eng kooperieren. Das Projekt wird gefördert vom Stifterverband der Wissenschaft, von der EU, von den beteiligten Universitäten, Fachhochschulen und von Institutionen, denen Lehrerkreise zugeordnet sind. (<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>; 7.5.2004)

- verschiedene Chronologien vorstellen
- wichtige Räume situativ wiederholt aufnehmen
- Grundfertigkeiten gezielt und gestuft trainieren

Die konsequente Umsetzung dieser Prinzipien führte uns bei der Entwicklung des Lehrmittels 'Menschen in Zeit und Raum' zur Einsicht, jedes Kapitel nach dem in Abbildung 2 dargestellten Design zu konstruieren, um damit wirksames historisches Lernen anzustoßen (vgl. Abb. 2).

Der Einsatz in der Schulpraxis wird zeigen, ob die Intentionen von uns Autorinnen und Autoren erreicht werden. Die zu überprüfen ist ebenfalls eine Aufgabe der Fachdidaktik. Es gibt keine Strategie ohne Empirie.

Anregende Impulse als Einstieg und zur Begegnung mit dem Thema, um bei Jugendlichen Neugier zu wecken	Schlüsseldokumente zur Methodenschulung, damit sich Jugendliche selbstständig mit Vergangenem beschäftigen können	Darstellung und Materialien zur Vermittlung und Erarbeitung von grundlegendem Wissen	Studienunterlagen zur Ausweitung des Themas
---	---	--	---

Abbildung 2: Strategie im Lehrmittel 'Viele Wege – eine Welt': Ermöglichung eines vollständigen Lernzyklus (Binnenkade & Gautschi, 2003)

Empirie, Theorie, Strategie: Das sind drei wichtige Leistungsbereiche der Geschichtsdidaktik. Empirie braucht Theorie, um wertvolle Einsichten zu ermöglichen. Theorie braucht Strategie, um Wirkung zu erzielen. Strategie braucht Empirie, um nicht im Dunkeln umherzuirren. Alle drei Leistungsbereiche sind unentbehrlich und aufeinander angewiesen. Ein gutes Miteinander von Empirie, Theorie und Strategie ermöglicht einerseits Erfolg versprechenden Geschichtsunterricht und andererseits eine hilfreiche Ausbildung von Geschichtslehrpersonen.

3. Mögliche Funktionen einer Allgemeinen Didaktik für die Geschichtsdidaktik

So wie es bei der Geschichtsdidaktik jeweils zu klären gilt, ob damit der Forschungsbereich, die Berufswissenschaft für Lehrpersonen oder die Design-Science gemeint ist, so ist es auch bei der Allgemeinen Didaktik wichtig, zu klären wovon die Rede ist: Die einen verstehen unter Allgemeiner Didaktik diejenige integrierende Veranstaltung in der Ausbildung von Lehrpersonen, in der Praxiserfahrungen ermöglicht und wo handlungsleitende Rezepte für die Unterrichtenden bereitgestellt werden. Andere denken an universitäre empirische Unterrichtsforschung, die aufklärt. Für Dritte hat die Allgemeine Didaktik vor allem die Aufgabe, Metatheorien über das Lehren und das institutionelle Lernen zu entwickeln.

Die Geschichtsdidaktik als Forschungsbereich kann in mehrerer Hinsicht von der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung profitieren. Bei der Untersuchung von Standorten und Denkwegen von Jugendlichen im Geschichtsunterricht kann ich als Geschichtsdidaktiker viel von den in der 'Allgemeinen Didaktik' erprobten Methoden und den dort gewonnenen Erkenntnissen profitieren. Auch die Geschichtsdidaktik als Berufswissenschaft von Lehrpersonen wird durch die empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung bereichert. Sowohl die Lehr-Lernforschungen als auch die Bildungsevaluationsforschungen haben meine Aufmerksamkeit für verschiedenste Aspekte des Geschichtsunterrichts geschärft. Ich achte heute mehr als früher auf die 'time on task', auf die Klarheit im Unterricht, auf Möglichkeiten der Binnendifferenzierung oder auf Gelegenheiten zur Metakognition. Schliesslich stützt sich auch die Geschichtsdidaktik als Design-Science auf zeitgemässe, plausible und empirisch abgestützte Rahmenmo-

Baucht die Geschichtsdidaktik noch eine Allgemeine Didaktik?

delle über Unterricht, die von der 'Allgemeinen Didaktik' entwickelt wurden. In diesen jetzt genannten Funktionen ist mit 'Allgemeiner Didaktik' ein Forschungsbereich gemeint, der sich nicht mit Präsenzveranstaltungen an der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer beteiligt. Ein Unterrichtsfach 'Allgemeine Didaktik' in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht es zur Erfüllung dieser Funktionen nicht.

'Allgemeine Didaktik' als Berufswissenschaft für Lehrpersonen braucht es auch nicht, wenn Studierende ein einziges Fach studieren. Dann werden sie das notwendige elementare Grundwissen über Unterricht (z.B. zur Planung, Durchführung und Auswertung) günstigerweise anhand der Inhalte dieses gewählten Schulfaches thematisieren. Auf diese Weise vollzieht sich die Ausbildung in einer Allgemeinen Fachdidaktik. Je mehr Fächer die Studierenden aber belegen, je mehr sie sich mit ganz unterschiedlichen Inhalten beschäftigen, desto notwendiger wird einerseits auf Grund der zur Verfügung stehenden Studienzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und andererseits auf Grund möglicher unnötiger Wiederholung eine Didaktik, die allgemeine Prinzipien von Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess, Grundwissen zur Inszenierung von Lernsituationen, Lernwegen und Lernumgebungen, zentrale Gedanken der Lerndiagnostik, Leistungsbeurteilung und Lernförderung anhand verschiedener Inhalte so thematisiert, dass die Prinzipien oder das Grundwissen 'allgemeine Gültigkeit' erlangen und auf verschiedene Inhalte angewendet werden können. Je mehr Fächer angehende Lehrpersonen also studieren, desto notwendiger wird die 'Allgemeine Didaktik' als Berufswissenschaft und als Unterrichtsfach in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Es gibt mit Sicherheit die verschiedensten Möglichkeiten, wie Studierende in diesen Veranstaltungen das notwendige Wissen über Unterricht erwerben können. Damit jedoch kein Bruch das Wissen vom Handeln trennt, ist es wichtig, dass es erstens gelingt, die verschiedenen für Lehrpersonen relevanten Wissensformen zu entwickeln, also sowohl das Regelwissen wie auch das fallbezogene Wissen und das praktische Handlungswissen (Shulman 1986), und zweitens, dass diese Wissensformen verknüpft werden. In der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde dies mit gut abgestimmten Lehrgängen zu erreichen versucht. Das hat dann etwa so ausgesehen, dass die Studierenden in der Allgemeinen Didaktik das Üben kennen und verstehen gelernt, dass sie ihr erworbenes Wissen zum Üben in der Fachdidaktik transformiert und angewendet, dass die Praxislehrpersonen sie übers Üben im Schulalltag instruiert, dass die Studierenden danach im Unterricht zu einem Thema Übungen entworfen und umgesetzt, zusammen mit Praxislehrpersonen und der Fachdidaktik evaluiert und den ganzen Lernprozess abschliessend in der Allgemeinen Didaktik reflektiert haben.

Die Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erschwert oder verunmöglicht nun derartige Lernprozesse und solch 'feingetunte' Lehrgänge. Eine enge Lernstafette von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Berufspraxis, wie bisher vielerorts zur Verknüpfung der verschiedenen Wissensformen umgesetzt, passt nicht zur angestrebten Flexibilisierung der Ausbildungen. Die Verzahnung der verschiedenen

Wissensarten und Wissensformen kann bei konsequenter Modularisierung nicht mehr in einem zeitlichen Nacheinander, sondern muss in eigens inszenierten Lerngelegenheiten geschehen. Hier, wo die Berufspraxis Ausgangs-, Integrations- und Zielpunkt ist, können sich Wissen und Handeln, Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, Geschichtsdidaktik und Allgemeine Didaktik sinnvoll ergänzen. Diese Lerngelegenheiten müssen von Themen her gedacht werden, welche relevante Inhalte und exemplarische Berufserfahrungen problematisieren. Pilot- oder Kooperationsschulen mit Praxiszirkeln, wie wir sie beispielsweise im Ausbildungskonzept der FHA Pädagogik geplant (FHA Pädagogik, 2001) und jetzt für die neuen Ausbildungen realisiert haben, sind der richtige Ort für solche Lernanlässe. Hier können Transformationen von explizitem in implizites Wissen und solche von implizitem in explizites Wissen angestoßen werden. Hier kann die Allgemeine Didaktik als Berufswissenschaft ihr grosses und langjähriges Erfahrungswissen in die heutigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einbringen und gemeinsam mit der Geschichtsdidaktik Lerngelegenheiten inszenieren, die forschendes Lehren anregen.

Literatur

- Argast, R., Binnenkade, A., Boller, F. & Gautschi, P.** (erscheint 2004). *Viele Wege – eine Welt*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Binnenkade, A. & Gautschi P.** (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels 'Menschen in Zeit und Raum'. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1 (1), 190–212.
- Borries, B. v.** (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, B. v.** (2002a). Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 65–91). Bochum: Projekt-Verlag.
- Borries, B. v.** (2002b). Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern- ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung* (S. 13–49). Münster: LIT.
- Catani, R.** (1999). Didaktik im Wandel: Verpasste Entwicklungen und Möglichkeiten einer Neuausrichtung der Allgemeinen Didaktik. In M. Kübler & S. Albisser (Hrsg.), *Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 103–117). Spiez: Staatliches Seminar.
- Duit, R.** (2004). Fachdidaktiken als Forschungsgebiete und als Berufswissenschaften der Lehrkräfte – das Beispiel Didaktik der Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 20–28.
- FHA Pädagogik** (Hrsg.). (2001). *Ausbildungskonzept. Realisierung Fachhochschule Pädagogik*. Aarau: FHA Pädagogik.
- Gautschi, P.** (1998). Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik – ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 367–379.
- Gautschi, P.** (2000a). Forschendes Lehren in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54–55.
- Gautschi, P.** (2000b). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (2. erweiterte Auflage). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Gautschi, P.** (2002). Lernumgebungen zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (S. 66–83). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Baucht die Geschichtsdidaktik noch eine Allgemeine Didaktik?

- Gautschi, P.** (2003). Empirie, Theorie, Strategie – drei wichtige Leistungsbereiche in der Geschichtsdidaktik. *kontext: pädagogik*, 1 (1), 50–55.
- Gautschi, P.** (2003). Fachdidaktik Geschichte auf einer virtuellen Lernplattform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 76–82.
- Hasberg, W.** (2002). Über den möglichen Nutzen des Fliegenbeinzählens. Empirische Forschung zum historischen Lernen. In M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 143–171). Bochum: Projekt-Verlag.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassung, Bewertung, Verbesserung*. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Jeismann, K.-E.** (1988). "Geschichte und ihre Didaktik" – Anmerkungen zu Joachim Rohlfes' Aufriss der Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 39, 92–101.
- Künzli, R.** (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren! *Bildung und Erziehung*, 47 (2), 195–208.
- Künzli, R.** (2003). Alle alles auf umfassende Weise zu lehren. *kontext: pädagogik*, 1 (1), 2.
- Mayer, U. & Pandel, H.-J.** (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse*. Stuttgart: Klett.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 157–171.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Pandel, H.-J.** (1991). Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In B. v. Borries (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S. 1–23). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktikern für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 193–212.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Rohlfes, J.** (1996). Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Missverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 47 (2), 98–110.
- Rohlfes, J.** (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J.** (1991). Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? *Geschichte lernen*, 4 (21), 14–19.
- Rüsen, J.** (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln: Böhlau.
- Sauer, M.** (2004). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandesaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55 (4), 212–232.
- Schönemann, B.** (2003). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik* (S. 11–22). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schreiber, W.** (2002). Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Geschichtsunterricht – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1 (1), 18–43.
- Shulman, L. S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14/21 (dt. übersetzt in E. Terhart (Hrsg.). (1991), *Unterrichten als Beruf* S. 145–160).
- Sitta, H.** (1998). Professionalität in der Geschichtsdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 343–352.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineberg, S.** (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Wittmann, E. C.** (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 329–342.
- Weinert, F. E.** (1996). 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141–151.

Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L. M. Alich, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Bd. 28, S. 173–206). Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift "Empirische Pädagogik".

Autor

Peter Gautschi, Prof. Dr., Fachhochschule Aargau Pädagogik, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, peter.gautschi@fh-aargau.ch