

Autorengruppe
Hochschullehre
(Hrsg.)

Hochschul- lehre in der Politischen Bildung

Didaktische und methodische Impulse



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Autorengruppe Hochschullehre (Hrsg.)

Hochschullehre in der Politischen Bildung

Didaktische und methodische Impulse

herausgegeben von

Iwelina Fröhlich

Bernt Gebauer

Christian Meyer-Heidemann

Marc Partetzke

Christophe Straub



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0051-3 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0116-9 (E-Book)

Copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Basisartikel

<i>Iwelina Fröhlich, Bernt Gebauer, Christian Meyer-Heidemann, Marc Partetzke</i> Aktuelle Herausforderungen für die Hochschullehre in der Politischen Bildung	8
--	---

Konzeptionelle Beiträge zur Hochschullehre

<i>Christian Meyer-Heidemann</i> Potenziale der Politischen Theorie für die Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern	30
--	----

<i>Marc Partetzke</i> „widewide wie sie mir gefällt ...“ – Kritische Anmerkungen zu Leistungsfeststellung und -beurteilung unter besonderer Berücksichtigung politikdidaktischer Haus- und Abschlussarbeiten	43
---	----

<i>Bernt Gebauer</i> Potenziale und Herausforderungen einer kompetenzorientierten, E-Portfoliogestützten Betreuung der Schulpraktischen Studien im Fach Politik&Wirtschaft (SPS II)	58
--	----

<i>Stefanie Kessler</i> Partizipative Ansätze in der politikdidaktischen Hochschullehre	73
--	----

<i>Iwelina Fröhlich</i> Potenziale theaterpädagogischer Methoden für die universitäre Lehramtsausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern	87
--	----

Praxisorientierte Beiträge zur Hochschullehre

Bernt Gebauer

Der pädagogische Doppeldecker – Dokumentation
einer Seminarsequenz zur politischen Urteilsfähigkeit
am Beispiel der Problematik „Soll die NPD verboten werden?“ 103

Dennis Hauk

Forschendes Lehren und Lernen: Zur Einbindung der fachdidak-
tischen Unterrichtsinterpretation als praxisorientierte Methode
der politikdidaktischen Lehramtsausbildung – Aufbau, Planung
und Evaluation einer fachdidaktischen Interpretationswerkstatt 120

Sven Oleschko

Lernaufgaben und Sprachbildung in der politischen
Bildung und deren Vermittlung in der Hochschullehre 135

Christophe Straub

Unterrichtsmedien in der universitären Lehramtsausbildung –
Analyse von Bildern in Schulbüchern 149

Marie Winckler

Zum professionellen Umgang mit rechtsextremen Vorfällen
in Schule und Unterricht – Ein praxisorientiertes Seminar im
politikdidaktischen Spannungsfeld von Kontroversitätsgebot
und Demokratie-Lernen..... 160

Uwe Gerhard

Planspiele als Werkstück – Ein projektorientiertes
fachdidaktisches Politikseminar 172

Autor(inn)eninformationen 187

Vorwort

„Der Graben zwischen dem, was als Fachdidaktik an den Hochschulen betrieben wird, und dem, was die pädagogische Praxis braucht, ist tief geworden. Wenn er nicht überbrückt werden kann, brauchen wir bald eine Fachdidaktik der Fachdidaktik“ (Giesecke 2000, 223). Diese Diagnose, die der Politikdidaktiker Hermann Giesecke um die Jahrtausendwende gestellt hat, scheint nichts an ihrer Aktualität verloren zu haben. Noch immer besteht eine vermeintliche Diskrepanz zwischen der universitären Ausbildung und den zukünftigen schulischen Anforderungssituationen von Lehrer(inne)n – zumindest wird diese Praxisferne von Studierenden nach wie vor beklagt.

Für die Hochschullehre in der Politischen Bildung ist Gieseckes Ruf nach einer kritischen Bestandsaufnahme der Gesamtausrichtung der Fachdidaktik zweifelsfrei berechtigt. So wie es geradezu selbstverständlich ist, dass Lehramtsstudierende lernen sollen, schulische Lernumgebungen didaktisch und methodisch geleitet zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, sollte dies auch für universitäre Lernumgebungen in einem Studiengang Politische Bildung der Fall sein. Daher sollten auch Dozent(inn)en an den Hochschulen bei der curricularen Ausgestaltung von Studiengängen und der Planung ihrer Lehrveranstaltungen ausweisen können, *was* Studierende warum, *wozu* und *wie* lernen sollen. Hierbei ist gemäß dem Paradigma der Kompetenzorientierung ein hochschuldidaktisch angeleiteter Perspektivwechsel „im Sinne des Übergangs von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Lehrauffassung“ (Wildt 2009, 32) notwendig. Dies bedeutet, die Hochschullehre nicht länger primär von den wissenschaftlichen Gegenständen, sondern stärker vom Lernprozess und Kompetenzerwerb der Studierenden aus zu denken.

Vor diesem Hintergrund ist es aus Sicht des Herausgeberteams Besorgnis erregend, dass hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote nach wie vor einen schweren Stand haben und viele Dozent(inn)en der Professionalisierung ihrer eigenen Lehrkompetenz bisweilen skeptisch gegenüberstehen. „Befürchtet wird eine ‚Didaktisiererei‘, die mit der Betonung von Lehrmethoden die Inhalte ebenso vergisst wie die Ansprüche an universitäre Bildung“ (Trempp 2012, 26). Dieser Skepsis kann die Hochschuldidaktik begegnen, indem sie deutlich macht, dass sie mehr ist als eine naive Hochschulmethodik, die ein sinnfreies Methodenfeuerwerk zur Überwindung bisheriger Lehrformen etablieren möchte.

Neben den allgemeinen hochschuldidaktischen Fragen sind in jedem Studiengang die jeweiligen domänen- und disziplinspezifischen Herausforderungen

für die universitäre Ausbildung zu erörtern. Auch wenn Fachdidaktiker/-innen durch ihre inhaltliche Beschäftigung mit Lehren und Lernen hier einen Kompetenzvorsprung besitzen, existiert auch in vielen Lehramtsfächern keine domänen- und disziplinspezifische Hochschuldidaktik. Da dieser Mangel auch auf die Politikdidaktik zutrifft, ist es Ziel dieses Sammelbandes, ausgewählte Aspekte einer gelungenen Lehramtsausbildung im Fach Politische Bildung zu thematisieren und damit einen weiteren hochschuldidaktischen Diskurs in der Politikdidaktik anzustoßen. So geht das Herausgeberteam von der Grundannahme aus, dass angehende Politiklehrer/-innen wesentliche Kompetenzen für ihre spätere Berufstätigkeit durch ein hochschuldidaktisch und hochschulmethodisch fundiertes Studium erwerben.

Aus diesem Grund möchte der Band *Hochschullehre in der Politischen Bildung* didaktische und methodische Impulse dafür geben, dass einerseits erfahrene Politikdidaktiker/-innen ihre Hochschullehre innovativ überdenken und andererseits Nachwuchswissenschaftler/-innen sich auf ihre universitäre Lehrtätigkeit vorbereiten können. Im Sinne eines breit gefächerten „kollegialen Hospitationsangebotes“ (Grammes 2009, 11) sollen ein Basisartikel und elf thematisch akzentuierte Beiträge kritische Anmerkungen, ermunternde Denkanstöße und praktische Hinweise für die Hochschullehre geben. Dieses Vorhaben ist von der Hoffnung getragen, dass trotz der bestehenden universitären Anerkennungs- und Auswahlstrukturen – insbesondere dem geringen Stellenwert der Lehrqualifikation in Berufungsverfahren – Dozent(inn)en ihre Lehrkompetenzen „zum Gegenstand eigener Lernanstrengungen machen und nicht nur als Spin-Off ihrer Forschungsfähigkeit betrachten“ (Wildt 2009, 35).

Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis zweier Arbeitstagen des wissenschaftlichen Nachwuchses der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Unser Dank gilt sowohl der GPJE als auch dem Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die finanzielle Unterstützung dieser Publikation. Ebenso möchten wir uns bei den wissenschaftlichen Hilfskräften Vanessa Wild und Daniel Bastone von der Universität Mainz für die Korrektur des Manuskripts sowie bei David Jugel von der Technischen Universität Dresden für das Layout ausdrücklich bedanken. Dem Wochenschau Verlag danken wir für die kompetente Betreuung dieser Veröffentlichung.

Das Herausgeberteam

Literatur

- Giesecke, Hermann (2000)²: Politische Bildung, Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim.
- Grammes, Tilman (2009): Editorial: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. In: *Journal of Social Science Education*, Volume 8, Nummer 2, S. 2-22.
- Tremp, Peter (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (= *Lernweltforschung* 9). Wiesbaden.
- Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (1), online abrufbar unter: <<http://www.bzl-online.ch>>, Zugriff am 06.08.2014.

Aktuelle Herausforderungen für die Hochschullehre in der Politischen Bildung

Vor dem Hintergrund der bildungspolitisch induzierten Kompetenzorientierung¹ an den Universitäten ergeben sich für die Lehre in den Lehramtsstudiengängen *Politische Bildung*² veränderte Rahmenbedingungen. Der nachfolgende Beitrag möchte einen grundsätzlichen Überblick darüber vermitteln, welche fachspezifischen Herausforderungen sich für den Aufbau kompetenzorientierter Curricula und die hochschuldidaktisch und hochschulmethodisch geleitete Gestaltung universitärer Lernumgebungen ergeben. Hierzu zählen insbesondere das Verhältnis der Politikdidaktik zu ihren Bezugsdisziplinen, der Zusammenhang von politikdidaktischer Theoriebildung und Schulpraxis, die Frage der Übertragbarkeit von Fachdidaktik auf Hochschuldidaktik sowie die Verbindung von politikdidaktischer Forschung und Lehre.

1. Kompetenzorientierung in der Hochschullehre

Das Paradigma der Kompetenzorientierung und die Bemühungen um eine Standardisierung von Bildungsprozessen haben spätestens mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auch die Hochschullehre erreicht. Für die Lehramtsstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland gilt als erstes Grundsatzdokument der Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 16.12.2004. In diesem Dokument werden *Standards für die Lehrerbildung* für den Bereich Bildungswissenschaften formuliert, die sich am Berufsbild zukünftiger Lehrer/-innen orientieren (KMK 2004, 3) und daraufhin die inhaltlichen Schwerpunkte der

- ¹ Das Paradigma der Kompetenzorientierung, das derzeit für die schulische Bildung dominierend ist und auch für die Hochschullehre immer mehr an Bedeutung gewinnt, sollte aus Sicht des Herausgeberteams einer kritischen Abwägung unterzogen werden. Der Anspruch, sich in der Gestaltung des Studiums an den Kompetenzen des angestrebten Berufes zu orientieren, birgt schließlich eine nicht zu unterschätzende Ambivalenz: Während einerseits sichergestellt werden soll, dass Studierende Kompetenzen erwerben, mit denen sie im Beruf tatsächlich etwas anfangen können, besteht andererseits die Gefahr, dass universitäre Bildung auf einen standardisierten und messbaren Zuwachs an berufsbezogenen Kompetenzen reduziert wird. Dieses Spannungsverhältnis, das hier nur skizziert werden kann (ausführlich dazu Gantschow/ Meyer-Heidemann 2014), sollte bei der kompetenzorientierten Ausgestaltung eines Studiums stets mit bedacht werden.
- ² Da sich die Bezeichnungen der Schulfächer und damit auch der entsprechenden Lehramtsstudiengänge von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, wird hier als gemeinsamer Oberbegriff die Fachbezeichnung *Politische Bildung* verwendet. Dies entspricht dem Vorschlag der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) für eine bundeseinheitliche Fachbezeichnung.

Ausbildung festlegen (ebd., 4 f.). Insbesondere die von Lehrer(inne)n zu erwerbenden bzw. weiterzuentwickelnden Kompetenzen, die für ihre „berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann“ (ebd., 1), werden dort beschrieben. Die anzustrebenden Kompetenzen zukünftiger Lehrer/-innen werden anhand von vier grundlegenden Tätigkeiten – *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen*, *Innovieren* – gegliedert, wie die nachfolgende Grafik zeigt:



Abbildung 1: KMK-Standards der Lehrerbildung

Quelle: Eigene Darstellung (Text entnommen aus KMK 2004, 7-13).

Ein weiteres bedeutsames Referenzdokument für die universitäre Lehrerbildung sind die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2008). Diese konkretisieren die Standards aus dem Jahr 2004 und differenzieren diese fachspezifisch aus. Zusammen mit den bildungswissenschaftlichen Standards sollen sie zugleich „eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden“ (ebd., 2).

Die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* geben einen Überblick der zu erwerbenden Kompetenzen in den drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung). Auch wenn betont wird, dass „die Anforderungen an die Lehrerbildung im Zusammenhang, d. h. über den gesamten Qualifikationszeitraum hinweg und bezogen auf die Erfordernisse der angestrebten kompetenten Berufsausübung, zu betrachten“ (ebd., 3) sind, so wird doch der ersten Phase der Lehrerbildung eine besondere Bedeutung zugesprochen. Die KMK hebt

hervor: „*Grundlegende Kompetenzen* hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend *im Studium* aufgebaut“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Somit nimmt das Studium für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung eine Schlüsselstellung ein. Hieraus ergibt sich das grundlegende hochschuldidaktische Kriterium, dass das Studium als erste Phase der Lehrerbildung „für die nachfolgenden Bildungsphasen nicht nur anschlussfähig sein, sondern auch auf den Kompetenzerwerb in diesen Phasen einschlägig vorbereiten“ (ebd.) muss. Um diesen Anspruch zu erfüllen, gilt es für die Hochschullehre genauer zu erörtern, welche Kompetenzen zukünftige Lehrer/-innen während ihres Studiums entwickeln und bis zum Abschluss ihres Studiums erworben haben sollen. Die KMK formuliert dazu im Einzelnen:

„Studienabsolventinnen und -absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (*Verfügungswissen*) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;
- verfügen aufgrund ihres Überblickswissens (*Orientierungswissen*) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen;
- können reflektiertes Wissen über ihre Fächer bzw. Fachrichtungen (*Metawissen*) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen. [...]
- können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit *fach- bzw. fachrichtungsübergreifende Qualifikationen* entwickeln. [...]
- sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen vertraut;
- sind in der Lage, diese Methoden in zentralen Bereichen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen anzuwenden. [...]
- haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;
- kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern bzw. Fachrichtungen;
- kennen die Grundlagen fach- bzw. fachrichtungs- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;
- haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und darüber, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind.“ (KMK 2008, 3 f.)

Diese fächerübergreifenden Kompetenzen, die jedes Lehramtsstudium anbahnen sollte, gilt es sowohl für die bildungswissenschaftliche als auch die fachdidaktische Ausgestaltung der universitären Curricula stets im Blick zu behalten. Gleichwohl müssen die Kompetenzanforderungen für jedes Studienfach *fachspezifisch* konkretisiert werden.

Die KMK hat die *Politische Bildung* dem Fachprofil *Sozialkunde/Politik/*

Wirtschaft zugeordnet und unterstellt damit, dass die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bezeichneten und akzentuierten Schulfächer einen gemeinsamen Kern haben. Basierend auf dieser Annahme hat die KMK folgenden fachspezifischen Kompetenzkatalog für den Abschluss des Lehramtsstudiums *Politische Bildung* formuliert:

Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken. Sie

- beherrschen grundlegendes, strukturiertes Wissen in den genannten Disziplinen und sind mit zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen vertraut,
- können grundlegende politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, Theorien und Methoden erläutern, vergleichen, anwenden und beurteilen,
- können politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konfliktlagen beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysieren,
- können Wege zur rationalen politischen, sozialen und ökonomischen Urteilsbildung aufzeigen und eigene Urteile begründet fällen,
- beherrschen elementare sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie Ansätze interdisziplinärer Arbeit,
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Orientierungswissen über Konzepte, Methoden und Befunde zur Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung,
- können Ziele, Konzepte, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren,
- können lernbedeutsame politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme identifizieren, ihre Bedeutung für die Lernenden und die Gesellschaft einschätzen, geeignete sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ermitteln und alternative Problemlösungen beurteilen,
- können exemplarisch fachliche Lehr- und Lernprozesse schüler- und problemorientiert diagnostizieren, analysieren, auch für heterogene Lerngruppen planen und arrangieren sowie Unterrichtsversuche im Fach evaluieren,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fachunterricht und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach.“ (ebd., 46)

Diese fachspezifischen Kompetenzanforderungen stecken den Rahmen für das Fachprofil *Sozialkunde/Politik/Wirtschaft* ab. Für die detaillierte Ausgestaltung von Studienverlaufsplänen, Modulbeschreibungen oder Seminarplänen bieten sie allerdings nur wenig Orientierung, da der Konkretisierungsgrad dieses Profils insgesamt relativ gering ist. Zwar wird hier

„vom ‚Kern‘ des Faches gesprochen und von ‚elementaren Methoden und Arbeitstechniken‘, aber aus politisch-strategisch, konsensuellen Gründen findet keine Konkretisierung statt (KMK 2008, 36-37). Es werden Inhaltsbereiche aufgezählt, aber der lernpsychologische, inhaltliche und methodische Zusammenhang bleibt ungeklärt, weshalb das Problem der Stoffauswahl weiterhin besteht [...]. Die ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung stellen einen Minimalkonsens dar“ (Zurstrassen 2009, 35).

Bettina Zurstrassen macht so in ihrer Kritik deutlich, dass der von der KMK unterstellte gemeinsame Kern recht klein ist und die Formulierung eines gemeinsamen Fachprofils nicht mehr als einen politischen Formelkompromiss darstellt. Dadurch obliegt es den Dozent(inn)en im Lehramtsstudiengang *Politische Bildung*, den hohen Abstraktionsgrad, den das ländergemeinsame Fachprofil aufweist, für die je spezifischen Rahmenbedingungen des eigenen Bundeslandes und des eigenen universitären Standorts *selbstständig* weiter auszugestalten und zu konkretisieren.

Hieran knüpft der vorliegende Band an, indem er hochschuldidaktische und hochschulmethodische Impulse zur erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgabe geben möchte. Trotz aller dabei zu erwartender Verschiedenartigkeit an den einzelnen Hochschulstandorten geht das Herausgeberteam davon aus, dass sich einige standortübergreifende Gestaltungsaufgaben für den Lehramtsstudiengang *Politische Bildung* stellen. So lassen sich etwa vor dem Hintergrund der kompetenzorientierten Gestaltung von Hochschullehre sechs Aspekte identifizieren, die in jedem Studiengang geklärt werden sollten:

- *„Studiengangsentwicklung und Bestimmung des Kompetenzprofils:* Die Bestimmung dieser Kompetenzen sollte sich einerseits an Rahmenvorgaben orientieren und andererseits auch Anforderungen zukünftiger bzw. potenzieller Tätigkeitsfelder berücksichtigen. Das so entstandene Kompetenzprofil wird in einem weiteren Schritt auf ein modularisiertes Curriculum runtergebrochen, wobei der Studiengang in kompetenzentwickelnde Module und Lernergebnisse auf Modulebene strukturiert wird.
- *Kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung:* Kompetenzerwerb gelingt nicht durch ‚passives‘ Lernen, sondern erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. In eine kompetenzorientierte Lehr-/Lerngestaltung sind deshalb aktivierende Formen der Lehr-/Lerngestaltung in Form authentischer Aufgaben und Anforderungskontexte einzubeziehen [...]. Konkret bedeutet dies, dass Anwendungs- und Praxisbezüge von Lerninhalten verdeutlicht werden.
- *Kompetenzorientierte Prüfungen:* Prüfungen sind bedeutsame Elemente der Bildungsprozesse und besitzen daher eine zentrale Steuerungsfunktion für den Lernprozess; d. h. auf das Bestehen der Prüfung oder den Erhalt von Feedback ist immer ein hoher Anteil von Lernaktivitäten gerichtet. Prüfungssituationen sind daher angemessen in den Lernkontext einzubetten, so dass eindeutige Hinweise und Anreize von der Prüfungssituation bzw. den Prüfungsanforderungen ausgehen.
- *Studienbegleitende Förderung der Studierenden:* Die Entwicklung von Kompetenzen und die hierfür zu vollziehenden Lernwege sind in hohem Maße individuell und verlaufen auf Grund verschiedener Bedingungen teilweise sehr unterschiedlich. [...] Es ist folglich sinnvoll, Orientierungshilfen sowie Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Studierende bei Bedarf zur Verfügung zu stellen, um z. B. die zu bewältigenden Lernanforderungen besser zu organisieren oder persönliche Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Studiumsanforderungen zu überwinden.
- *Kompetenzorientierte Evaluation:* Ziel einer kompetenzorientierten Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen sollte es sein, die Feststellung des Kompetenzerwerbs ins Zentrum der Lehrevaluation zu rücken. Dementsprechend gilt es, Evaluationskriterien einzuführen, die sich zum einen auf die Bildungs- und Qualifikationsziele des Studiengangs, des Moduls oder der Lehrinheit, zum anderen aber auch auf allgemeine, übergeordnete Kategorien des Kompetenzerwerbs beziehen können.

- **Qualifizierungsangebote für Lehrende:** Um eine kompetenzorientierte Lehre zu ermöglichen, bedarf es vor allem Lehrender, die hinreichend qualifiziert und darüber hinaus auch motiviert sind, den mit einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre zumindest anfänglich verbundenen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. Zur Entwicklung entsprechender Expertise empfehlen sich nicht nur Qualifizierungsangebote für Lehrende, sondern auch Angebote, die den regelmäßigen Austausch der Lehrenden untereinander und mit den Studierenden erleichtern und Lerngelegenheiten mit Kolleginnen und Kollegen bzw. Studierenden bieten, in denen Erfahrungen erörtert und reflektiert werden können.“ (Schaper/Schlömer/Paechter 2012, IV ff.)

Die oben referierten sechs Aspekte sollten für das Lehramtsstudium der *Politischen Bildung* von den verantwortlichen Dozent(inn)en der jeweiligen Studiengänge konkretisiert werden. Da es bislang aber nur wenige konkrete Diskussionsgrundlagen dafür gibt, greift der vorliegende Band ausgewählte Aspekte auf und möchte damit einen Anstoß in der politikdidaktischen *Scientific Community* für einen Diskurs über die Bedingungen gelingender Hochschullehre geben.

Einen der wenigen Ansätze, die den ersten Aspekt – die Bestimmung des Kompetenzprofils – für angehende Politiklehrer/-innen konkretisieren, hat Andreas Petrik (2009) ausformuliert. Dieser Vorschlag soll hier *exemplarisch* genannt werden. Petrik schlägt für die Ausbildung von Politiklehrer(inne)n ein Set von vier Kompetenzen vor, das aus didaktischer Analyse-, Inszenierungs-, Aushandlungs- und Diagnosekompetenz besteht (ebd., 68).

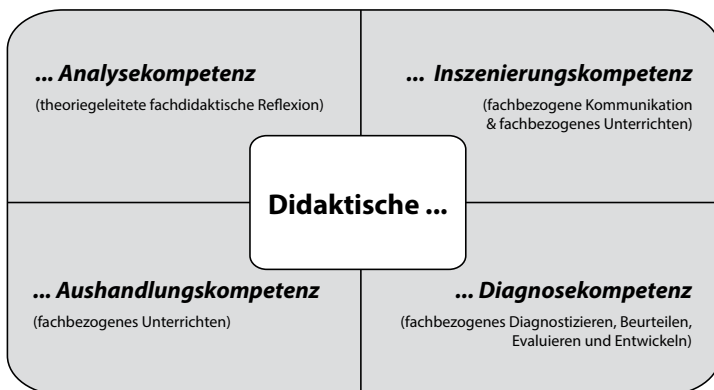


Abbildung 2: Vier Kompetenzen zukünftiger Politiklehrer/-innen
 Quelle: Eigene Darstellung anhand von Petrik (2009, 70 f.).

Die von Petrik formulierten Kompetenzen stellen eine Diskussionsgrundlage für die kompetenzorientierte Ausgestaltung der Hochschullehre im Fach *Politische Bildung* dar. Ebenso bedenkenswert erscheinen die sechs genannten

fachübergreifenden Aspekte kompetenzorientierter Hochschullehre von Schaper/Schlömer/Paechter (2012). Aus Sicht der Herausgeber kristallisieren sich aus dieser recht komplexen hochschul(fach)didaktischen Gemengelage vier spezifische Herausforderungen für Lehrende in den Lehramtsstudiengängen in der *Politischen Bildung* heraus:

1. Das Verhältnis der Politikdidaktik zu ihren Bezugsdisziplinen
2. Die Theoriebildung und die Schulpraxis
3. Die Übertragbarkeit von Fachdidaktik auf fachspezifische Hochschuldidaktik
4. Der Zusammenhang von Lehre und Forschung

2. Herausforderungen

2.1 Das Verhältnis der Politikdidaktik zu ihren Bezugsdisziplinen

Eine erste Herausforderung stellt das Verhältnis von Politikdidaktik und ihren jeweiligen Bezugsdisziplinen – insbesondere der Politikwissenschaft – dar (Sander 2013; Schneider 2001). Tatsächlich lässt sich sogar von einer doppelten Herausforderung sprechen, da sich diese nicht nur aufgrund der Kompetenzorientierung, sondern insbesondere aufgrund der Erwartungshaltung von Lehramtsstudierenden ergibt. So wird erfahrungsgemäß die Frage nach dem angesprochenen Verhältnis vonseiten der Studierenden in einer gewissen Regelmäßigkeit aufgeworfen, nämlich immer dann, wenn diese – spätestens nach ihren ersten Schulpraktika – den Sinn fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen in Zweifel ziehen. Das dabei oft zu hörende »Argument« lautet, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte – wie zudem der Blick in die Lehrpläne offenbare – für die spätere berufliche Praxis nicht relevant seien. Im Zuge dessen plädieren sie dafür, entweder den Anteil fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen zugunsten fachdidaktischer zu minimieren oder aber ein besseres Passungsverhältnis zwischen den fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten und ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit herzustellen. Nicht selten liegt diesem Plädoyer die offen kommunizierte Vorstellung zugrunde, man sei ja bloß Lehramtsstudierende/-r und könne sich deshalb mit einer »Fachwissenschaft *light*« zufrieden geben.

Nun ließe sich dieser Vorstellung (1.) sicherlich mit dem Hinweis auf bildungspolitische Vorgaben wie etwa die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* (KMK 2008, insb. 46) begegnen, indem auf die dort formulierten fachwissenschaftlichen Kompetenzanforderungen verwiesen wird. Zu vermuten steht allerdings, dass sich Studierende mit diesem – wenn auch wichtigen – Hinweis wenig zufrieden geben. Fruchtbare scheint daher

(2.) der Hinweis auf eine gewisse Inkonsistenz des von ihnen vorgetragenen Plädoyers zu sein. Denn: Würde tatsächlich zu jedem Themenkomplex, dessen unterrichtliche Behandlung ein Lehrplan vorsieht, eine fachwissenschaftliche Lehrveranstaltung, gewissermaßen als die gefühlte Grundlage einer Sachanalyse, angeboten (dies wäre schließlich die Konsequenz des vorgetragenen Plädoyers), so würden Ausbildungszeiten aufgrund der stets existierenden Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens letztlich gegen unendlich tendieren. Ob dieser zweite Hinweis fruchtet, darf jedoch ebenfalls bezweifelt werden. Deshalb scheint (3.) der Hinweis darauf entscheidend zu sein, dass es sich bei der Politikdidaktik und ihren Bezugswissenschaften um jeweils *eigenständige* akademische Disziplinen handelt, denen jeweils unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Fragestellungen zugrunde liegen. So lässt sich im Anschluss an Gagel (2000, 34) festhalten, dass die Politikwissenschaft – anders als in ihrer Gründungsphase in der Nachkriegszeit – in völliger Unabhängigkeit vom Bezugsfeld Schule (Sander 2013, 6) über – im weitesten Sinne – politische Phänomene und deren Problematisierungen nachdenkt. Die Politikdidaktik hingegen reflektiert den Bildungsgehalt dieser Phänomene und Probleme, begründet deren Auswahl für den Politikunterricht und erörtert die Möglichkeiten, Lernenden die Bedeutung dieser Phänomene und Probleme bewusst zu machen. Unter Rekurs auf die Entstehungsbedingungen der Politischen Bildung, der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland ließe sich theoretisch sogar argumentieren, dass mit der Konstituierung der Politikdidaktik als eigenständiger akademischer Disziplin die Existenz verschiedener fachwissenschaftlicher Bezugswissenschaften keine notwendige Voraussetzung mehr ist. Schließlich wäre die Politikdidaktik als Theorie der Bildungsinhalte ohne fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin(en) nicht gegenstandslos (Detjen 2013, 415). Unbedingt deutlich gemacht werden muss in diesem Zusammenhang dann aber auch, dass ein Nachdenken über die Bedeutung und Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte für Schüler/-innen kaum ernsthaft gelingen kann, wenn Lehrer/-innen weder etwas von diesen Inhalten wissen noch die verschiedenen Zugriffsweisen auf diese Inhalte kennen und beherrschen. Sander (2013, 7) ist daher zuzustimmen, dass Studierenden bereits zu Beginn ihres Politiklehramtsstudiums begreifbar gemacht werden muss, dass es eine der zentralen Voraussetzungen guten Unterrichts ist, das eigene Fach zu verstehen. Dies bedeutet, zu wissen und zu verstehen, warum es sich „in welcher Weise mit der Welt auseinandersetzt und wie es sich darin von anderen unterscheidet“ (Sander 2013, 7). Ohne ein solches Wissen und Verstehen besteht schließlich nicht nur die Gefahr, dass Unterricht ausschließlich träges Wissen produziert (ebd.), sondern auch dass ein „kritisches Korrektiv“ (Detjen 2013, 415) für dessen fachliche

Qualität nicht existiert (dazu auch Schneider 2001). Zu warnen ist in diesem Zusammenhang jedoch vor einem Missverständnis: So wenig nämlich „das fachdidaktische Studium eine Rezeptesammlung für Unterrichtsplanung darstellt, so wenig bietet das fachwissenschaftliche eine Art Wissensvorrat, von dem man ein Lehrerleben lang zehren“ (Sander 2013, 7) und auf den man in einer konkreten Unterrichtssituation einfach zurückgreifen kann. Genau so also, wie Studierenden verdeutlicht werden muss, „was wissenschaftliches Denken und Forschen bedeutet, was die Fachwissenschaften [...] zum Verstehen eines [...] Inhaltsfeldes beitragen können, aber auch wo die Grenzen wissenschaftlichen Wissens sind“ (ebd., 7 f.), muss ihnen verdeutlicht werden, dass im Studium immer „auch gelernt werden [muss], wie man sich neue Inhalte selbstständig erarbeitet“ (ebd., 8). Zusammengefasst entkräften diese drei Hinweise – hoffentlich – die aus unserer Sicht inkonsistenten Argumente für eine fachliche Selbstbeschränkung der Lehramtsstudierenden.

2.2 Theoriebildung und Schulpraxis

Wissenschaftliche Lehramtsstudiengänge stehen weiterhin in einem in der Hochschullehre oftmals nur punktuell fruchtbar aufgelösten Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis. Während in der Hochschule in erster Linie die theoretische Betrachtung von, der normative Diskurs über oder die empirische Untersuchung von z. B. Unterrichtsqualität im Vordergrund zu stehen scheinen, sehen sich Absolvent(inn)en beim Einstieg in das schulische Berufsleben primär vor praktische (Unterrichts-)Probleme gestellt. Wie kann eine Hochschule überhaupt Lehramtsstudierende auf die in der Zukunft liegende Berufspraxis vorbereiten? Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerbildung erscheint vielen Expert(inn)en grundlegend problematisch. „Wissenschaft wird angeboten, aber unspezifisch genutzt; sie wird konzentriert auf die erste Phase und hat nachfolgend keine Funktion, die tatsächlich nachgefragt würde; für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management, alle Systemteile arbeiten isoliert und gegeneinander“ (Oelkers 1998, 4).

Tatsächlich gibt es vielfältige Schwierigkeiten zu berücksichtigen: „Theorie ist integriert in das Wissenschaftssystem und findet in der Organisation Hochschule statt, Praxis ist an das Erziehungssystem und die Organisation Schule gebunden. Beide Organisationen folgen ihren eigenen Logiken und Regeln, und haben eine hohe Eigenständigkeit“ (Hedtke 2000, 2 unter Verweis auf Luhmann). Nichtsdestotrotz sind enge Verbindungen zwischen Theorie und Praxis konstitutiv: „Praxis ist unauflöslich von ‚Theorie‘ durchdrungen. Sie hat eigene ‚Theorien‘ über ‚die‘ Praxis, aufgehoben im geteilten

Selbstverständnis der Praktiker über ihr Tun. [...] Darüber hinaus hat Praxis ihre ‚Theorie‘ über ‚die‘ Theorie, also ein – meist äußerst skeptisches – Theoriebild“ (Hedtkke 2000, 2).

Für die universitäre Lehrer(innen)bildung stellt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis zusätzlich in einer ganz besonderen Art und Weise dar. Schließlich verfügen Lehramtsstudierende, anders als die meisten Studierenden in fachwissenschaftlichen Studiengängen,

„bereits zu Beginn ihrer Ausbildung über mindestens 12 Jahre Erfahrung mit schulischen Lernprozessen [...] und [haben] damit mit dem Kerngegenstand ihrer zukünftigen professionellen Tätigkeit bereits sehr tiefgreifende und nicht immer positive Erfahrungen gemacht [...]. Dass Studierende schulische Lernprozesse in der Regel fast ausschließlich aus der Perspektive der Lernenden und nicht aus der Perspektive der Lehrenden kennen, hindert sie [...] nicht daran, sich z. T. bereits ausgefeilte Vorstellungen darüber zu bilden, wie solche Lernprozesse sinnvoll zu gestalten sind“ (Besand 2009, 47).

Die Herausforderung für Hochschuldozent(inn)en besteht somit auch darin, grundsätzlich darüber nachzudenken, wie angehende Lehrer/-innen an der Universität auf ihre spätere Tätigkeit in der Schule professionell vorbereitet werden, indem die Vielfalt an „Theorie-Praxis-Verhältnissen“ (Hedtkke 2000, 1) mit in die Ausbildung einbezogen wird.

Das Herausgeberteam dieses Bandes geht davon aus, dass die bewusste inhaltliche und methodische Gestaltung von Lernumgebungen in universitären Lehramtsstudiengängen es ermöglicht, aus dem organisatorischen, objektiven Theorie-Praxis-Problem eher eine subjektive, individuelle Theorie-Praxis-Synthese bei Studierenden entstehen zu lassen: „Es gilt [...] deutlich zu machen, dass es tatsächlich nichts Praktischeres gibt als eine gute Theorie und dies ist nur in komplexen Anwendungssituationen in der Praxis möglich, die von den Studierenden mit Reflexionshilfe der Lehrenden theoriebasiert bearbeitet werden“ (Schneider 2001, 5). Die entsprechenden Anwendungssituationen können sehr vielfältig sein:

„Praxisbezug lässt sich in Formen wie kontinuierlicher oder punktueller eigener Unterricht, Hospitationen, empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Interviews mit Praktikern oder Lernenden, Planung von Unterricht, Reflexion von Fallstudien (Video, Text) oder Diskussion von Texten oder Daten über Praxisaspekte herstellen, um nur die wichtigsten zu nennen. [...] Im Zentrum der bildungspolitischen und professionspolitischen Aufmerksamkeit stehen aber meist nur die hochschulextern wahrnehmbaren Großformen wie Praktika, Schulpraktische Studien und Praxissemester“ (Hedtkke 2000, 5).

Felicitas Thiel spricht sich in diesem Zusammenhang für eine „dosierte Praxiserschließung“ aus. Denn die universitäre Ausbildung verfügt über besondere Ressourcen, die sie zur Überwindung von Hemmnissen beim schulpraktischen Lernen nutzen kann: „Unter den Bedingungen der Handlungsentlastung, der wiederholbaren Beobachtung dokumentierter Situationen und der theoretischen Begründung von Kriterien kann praktisches Wissen

expliziert werden“ (Thiel 2013, 182). Insbesondere beim Einsatz von bereits videographierten Unterrichtssequenzen in der Ausbildung wird das für Studierende und Dozent(inn)en so wichtige handlungsentlastende Moment deutlich. Einzelne Unterrichtsszenen können gezielt gezeigt und beliebig oft nach vereinbarten Kriterien analysiert werden, ohne dass Studierende diese Sequenzen selbst unterrichten müssen (siehe dazu Kuhn 2003, Richter/Schelle 2006, Henkenborg u. a. 2014).

Grundsätzlich scheint das Prinzip der Handlungsorientierung bei der fruchtbaren Ausgestaltung des Verhältnisses von (politikdidaktischer) Theoriebildung und Schulpraxis im Vordergrund zu stehen:

„Handlungsorientierung ist gegeben, wenn an schulpraktischen Problemen Verhaltensweisen eingeübt (Routine) und Probleme aktiv bearbeitet und reflektiert werden, um die verschiedenen Kompetenzen zu entwickeln. Möglich wird dies nur mit einem breiten Repertoire von Unterrichtsverfahren (Methoden), die einen genügenden Bezug zur Alltagspraxis im Lehrerberuf haben“ (Dubs 2010, 9).

Die hochschulmethodischen Konzepte von Diethelm Wahl konkretisieren das Prinzip der Handlungsorientierung. Wahl (2013, 9 ff.) konstatiert, dass der Weg *Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* oftmals sehr weit ist, häufig aber überhaupt nicht gegangen wird. Eine der Hauptursachen dafür sieht er in nicht ausreichend ausgebildeten Dozent(inn)en, dem so genannten „Eunuchenproblem“. Schließlich könnten sich daraus defizitär geplante universitäre Lernumgebungen ergeben, die Studierenden einen wirklich relevanten, nachhaltigen Kompetenzerwerb nicht ermöglichen. Wahl sieht Lösungsansätze darin, „klare theoretische Vorstellungen über die Beziehungen zwischen Wissen und Handeln sowie zwischen Handeln und Wissen“ (ebd., 14) zu entwickeln und auf dieser Grundlage, innovative, einem tatsächlichen Kompetenzerwerb angemessene Lernumgebungen zu kreieren. Eine dieser handlungsorientierten Lernumgebungen – Wahl nennt sie „pädagogischen Doppeldecker“ – könnte sich als anregend für die wissenschaftliche Ausbildung von Politiklehrer(inne)n darstellen:

„Für die Weiterbildung von Hochschullehrern, vor allem aber für die gesamte Lehrerbildung ist das Schaffen ‚pädagogischer Doppeldecker-Situationen‘ generell zu fordern. Wird diese Chance versäumt, dann entsteht träges Wissen und die erforderlichen individuellen Veränderungsprozesse kommen nicht in Gang. [...] Ziel der Lehrerbildung ist es ja, wissenschaftliche Erkenntnisse und subjektive Theorien aufeinander prallen zu lassen, um Veränderungsprozesse auszulösen und nachhaltige Handlungskompetenzen zu schaffen. Deshalb sollten sich die Lehrenden nicht dem Anspruch entziehen, das bei sich selbst anzuwenden, was sie lehren“ (Wahl 2013, 68).

2.3 Übertragbarkeit von Fachdidaktik auf fachspezifische Hochschuldidaktik

Beschäftigen sich Fachdidaktiker/-innen mit universitären Lehr-Lernprozessen und der Konzeption von Lehrveranstaltungen, so scheint die Versuchung groß, leichtfertig Kenntnisse und Konzepte der Fachdidaktik auf das eigene hochschuldidaktische Handeln zu übertragen. Dies scheint naheliegend, weil disziplin- und domänenspezifische Hochschuldidaktiken in systematischer und institutionalisierter Form bislang nicht existieren. Eine wichtige Herausforderung liegt somit darin, sowohl mögliche Chancen der Übertragbarkeit zu nutzen als auch existierende Grenzen dieser Übertragbarkeit zu bedenken.

Zunächst einmal ergibt sich für Dozent(inn)en im Bereich Fachdidaktik eine strukturelle Besonderheit: Während Fachwissenschaftler/-innen in der Regel über wenig pädagogische und didaktische Vorbildung verfügen, sind Fachdidaktiker/-innen durch ihren eigenen Qualifizierungsprozess im Lehramtsstudium bereits für eine Lehrtätigkeit ausgebildet (Wildt 2009, 26). Anders als »reine« Fachwissenschaftler/-innen können Fachdidaktiker/-innen anhand ihrer eigenen fachdidaktischen Expertise mithin reflektieren, welche Potenziale fachdidaktische Erkenntnisse, die sich originär auf schulische Bildungsprozesse beziehen, für eine qualitativ hochwertige Hochschullehre bereithalten. Doch nicht nur von einzelnen Dozent(inn)en, sondern auch in der Allgemeinen Hochschuldidaktik werden fachdidaktische und schulpädagogische Konzepte und Modelle oftmals für die Hochschullehre adaptiert. So orientieren sich beispielsweise die Themenfelder der hochschuldidaktischen Vereinbarung (2005) der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD, heute: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) an den Dimensionen Erziehen, Beraten sowie Beurteilen und Innovieren, die ursprünglich für den Schulkontext definiert worden sind (Wildt 2009, 32). Auch die Konzepte der hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie zahlreiche der fast 200 Beiträge aus dem *Neuen Handbuch Hochschullehre* enthalten sowohl

„Wissensbestände der Allgemeinen Didaktik, Schulpädagogik und der Fachdidaktiken [...] [als auch] Konzeptualisierungen von Lehr-/Lernsituationen, Methoden, Sozialformen und Medieneinsatz, die in vergleichbarer Form auch in Schulen praktiziert werden. Das gilt nicht zuletzt auch für avancierte didaktische Ansätze des problembasierten, fallbezogenen, projektorientierten oder forschenden Lernens, deren Eignung in jeweils abgewandelter Form für Schulen wie Hochschulen [...] postuliert wird“ (Wildt 2009, 32).

Entgegen aller Übertragbarkeitseuphorie gibt Johannes Wildt (2011, 28) allerdings zu bedenken, dass die Fachdidaktiken Charakteristika aufweisen, die „eine umstandslose Anschlussfähigkeit an eine fachbezogene oder auch fachübergreifende Hochschuldidaktik nicht ohne weiteres erlauben“ (ebd.). Auch Grammes (2009, 3) hält es für diskussionsbedürftig, inwieweit