

Lehre und Forschung

Anja Besand

Politikdidaktik zwischen PISA und Bologna

Oder: Von unbegründeten Hoffnungen, übersteigerten Ängsten und überraschenden Chancen

Ausstattung und Legitimation der meisten, wenn nicht aller politikwissenschaftlichen Institute der Bundesrepublik Deutschland hängen in nicht unerheblichem Maße von der Ausbildung zukünftiger Politik-/Sozialkunde-/Gemeinschaftskunde¹-Lehrerinnen und -Lehrer ab. Denn noch sind Fragen der Lehrerausbildung für Politikwissenschaftler und Politikwissenschaftlerinnen nicht selten von eher untergeordneter Bedeutung und werden gerne den entsprechenden Vertretern und Vertreterinnen der Politikdidaktik überlassen, welche die fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer verantworten und mit den fachwissenschaftlichen Studienanteilen koordinieren. Insbesondere unter den Bedingungen der seit mehreren Jahren andauernden beständigen Re-Modellierung von Studiengängen wird die Politikdidaktik damit zu einer nicht zu unterschätzenden Gelenk- wenn nicht gar Schlüsselstelle in den Instituten. Ich möchte mich in diesem Beitrag mit der Situation der Politikdidaktik an deutschen Hochschulen beschäftigen und mich dabei insbesondere mit der Frage auseinandersetzen, welche neuen Herausforderungen sich für die Politikdidaktik im Kontext der Bologna-Reform und der PISA-Debatte ergeben haben.

Aber warum gerade PISA und Bologna? Mit den Namen dieser beiden italienischen Städte können zwei Reformversuche beschrieben werden, die in ihrem Ursprung und in ihrer Zielperspektive zunächst nur wenig gemeinsam hatten, für die

1 Das politische Lernen in der Schule wird leider von Bundesland zu Bundesland – zuweilen sogar von Schulart zu Schulart – unter sehr unterschiedlichen Bezeichnungen geführt. Gemeint ist hier der Lernbereich, der sich mit dem politischen oder sozialwissenschaftlichen Lernen beschäftigt, unabhängig von seiner konkreten Bezeichnung. Als länderübergreifende Bezeichnung für den Lernbereich wird hier der Begriff „politische Bildung“ verwendet.

akademische Politikdidaktik – oder etwas allgemeiner gesprochen: für die Lehrerbildung an den Universitäten – aber in untrennbarem Zusammenhang stehen.

Der PISA-Schock

Beginnen wir mit PISA: „Die Resultate der ersten PISA-Untersuchung und weiterer internationaler Schulvergleichsstudien haben in Deutschland die Erkenntnis gebracht, dass sich deutsche Schulen deutlich verändern müssen, wenn sie im internationalen Vergleich qualitativ mithalten wollen“ (Schaeper 2008: 27). Die dadurch angestoßene öffentliche Debatte ist zum einen durch eine neue Präsenz des Themas Bildung gekennzeichnet, zum anderen aber auch durch bildungspolitische Konsequenzen von erheblicher Tragweite. So kam es in der Folge des sogenannten PISA-Schocks beispielsweise in fast allen schulischen Fächern – und damit auch im Bereich der politischen Bildung¹ – zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards (GPJE 2004). Man mag von den entwickelten Standardentwürfen halten was man mag, mit diesem Schritt vollzog sich immerhin der nicht zu unterschätzende Wechsel des bildungspolitischen Steuerungsmodells von bislang ausschließlich inputorientierten hin zu nun vornehmlich outputorientierten Vorstellungen. Entsprechend kam es in den Schulen der meisten Bundesländer² auch zur Einführung zentraler Abschlussprüfungen, was zu erheblichen Veränderungen der konkreten schulischen Bildungspraxis geführt hat. Die hier nur an einigen wenigen Beispielen angedeutete Neuorientierung des Bildungswesens in der Folge der PISA-Debatte reicht in ihren Auswirkungen letztlich bis tief in das System der Lehrerbildung, indem die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Dezember 2004 beispielsweise – analog zu den Bildungsstandards auf Schulebene – bundesweit geltende Lehrerbildungsstandards beschlossen hat, denen im Jahr 2008 dann auch ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen folgten. Daraus wurden sowohl für den fachwissenschaftlichen als auch für den fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung an den Hochschulen konkrete und verbindliche Vorgaben entwickelt (KMK 2010).

Für die Ausbildung von Politik-/Gemeinschaftskunde-/Sozialkundelehrerinnen und -lehrern – oder wie immer sie in den unterschiedlichen Bundesländern auch heißen mögen – und damit auch für die Situation der akademischen Politikdidaktik waren diese Entwicklungen von ambivalenter Bedeutung. Zwar kam es – insbesondere durch die Formulierung der Lehrerbildungsstandards – zu einer deutlichen Stärkung und Klärung der Position der Fachdidaktiken an den Hochschulen, von der auch die Politikdidaktik zu profitieren hoffte. Gleichzeitig ließ sich allerdings

2 Eine Ausnahme bildete Rheinland-Pfalz.

– nicht ohne Grund – befürchten, dass es durch Studien wie die PISA-Studie zu einer Schwächung der sogenannten *kleineren Fächer*³ kommen könnte, da Fächer wie Deutsch, Mathematik, die Naturwissenschaften oder aber die Fremdsprachen sowohl in den entsprechenden Studien als auch in der bildungspolitischen Diskussion regelmäßig im Zentrum standen.⁴

Von PISA nach Bologna

Bevor wir diese Zusammenhänge vertiefen, wenden wir uns nun zunächst dem sogenannten Bologna-Prozess zu. Denn obwohl dieser Prozess auf den ersten Blick die Lehrerausbildung an den Hochschulen nicht in spezifischer Weise, sondern eher indirekt betrifft, hat er in letzter Konsequenz doch auch für diesen Bereich große Bedeutung gewonnen.

Kernziel und Hoffnung des Bologna-Prozesses war die Schaffung eines transparenten und dynamischen gesamteuropäischen Hochschulraumes. Dieser Raum sollte durch eine gemeinsame Studienstruktur mit einheitlichen, aufeinander aufbauenden Abschlüssen (BA/MA/Promotion) gekennzeichnet sein. Studienzeiten sollten verkürzt, Lehrelemente, Module und studienbegleitende Prüfungen nach vergleichbaren Standards aufgebaut werden. Die Studiengänge selbst sollen sich an einer gemeinsamen ‚Währung‘ orientieren, mit der man Studienleistungen vergleichend bewerten und von einem Land ins andere transferieren kann (*European Credit Transfer System*, ECTS). In Akkreditierungsverfahren soll die Qualität der Studiengänge von Experten regelmäßig überprüft und so stabil und vergleichbar gehalten werden.

In der Politikdidaktik fühlte man sich von dieser Reform zunächst nur sehr bedingt betroffen. Denn die Lehramtsstudiengänge standen durch ihre Ausrichtung auf den Abschluss *Staatsexamen* – eine Abschlussprüfung, durch die das jeweilige *Bundesland* seine Qualitätsansprüche an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer als Beamte zur Geltung bringt (Blömeke 2001: 166) – zunächst eher im Schatten der Diskussion.⁵ Um die Anschlussfähigkeit zu den entsprechenden politik- oder sozialwissenschaftlichen Fachstudiengängen aber nicht zu verlieren, wurden nach einer kurzen Übergangszeit dann allerdings auch die entsprechenden Lehramtsstudien-

3 Als kleinere Fächer werden alle Fächer mit einem niedrigen Anteil in der schulischen Stundentafel bezeichnet wie etwa Geschichte, Religion, Kunst, Geographie oder eben Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik.

4 Vergleiche dazu ausführlich Besand 2007.

5 Gleichwohl stellt die Hoffnung auf eine Erleichterung der Mobilität zwischen den Hochschulstandorten auch und gerade für Absolventen eines Lehramtsstudiums, die nicht selten je nach Einstellungsbedarf in den Ländern zur Mobilität gezwungen sind, eine besondere Verlockung dar.

gänge modularisiert und vielfach ins System der gestuften BA/MA-Studiengänge überführt.

Enttäuschte Hoffnung

Die Hoffnung, dass es dabei zu einer Vereinheitlichung von Studienanforderungen kommen könnte, wurde allerdings nicht erfüllt. Denn schon ein oberflächlicher Blick auf die Studienstrukturen der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge genügt um festzustellen, dass die Reform in Deutschland je nach Bundesland ganz unterschiedlich umgesetzt worden ist und – zumindest auf den ersten Blick – eher zu einer Vervielfältigung von Studienstrukturen beigetragen hat als zu einer Vereinheitlichung. So arbeiten die Universitäten einiger Bundesländer auch heute noch im Bereich der Lehramtsstudiengänge mit der alten Struktur der einstufigen Staatsexamensstudiengänge, während andere die neue gestufte Studienstruktur der Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt haben.⁶ Festgehalten werden muss in jedem Fall, dass der Kerngedanke, mit dem BA-Abschluss einen gleichzeitig *berufsorientierten* und *polyvalenten* ersten Studienabschnitt zu realisieren, für die Neukonzeption von Lehramtsstudiengängen eine nicht unerhebliche Herausforderung dargestellt hat.

Insgesamt lassen sich, was Studienstruktur und Abschluss angeht, nach Keuffer im Bereich der Lehramtsstudiengänge im Wesentlichen drei Modelle unterscheiden:

Abbildung 1: Studienstrukturen im Lehramtsstudium nach Bundesländern

Bachelor-/Master-Studiengänge (BA/MA)	Staatsexamensstudiengänge	Mischmodelle
Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen ⁵ , Schleswig-Holstein	Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt	Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen

Quelle: Keuffer 2010: 56.

Neben Studiengangstruktur und Abschluss gilt es allerdings auch die Unterschiedlichkeiten zu bedenken, die sich unter der Oberfläche einer vermeintlich einheitlichen Studienstruktur ergeben können. So existieren unter dem Dach der neu entwickelten BA-/MA-Studiengänge sowohl Einfach-, Zweifach und Dreifach-BA-

6 Tatsächlich kehrt mit dem Kabinettsbeschluss vom 19. Oktober 2010 das Bundesland Sachsen als erstes Land *nach* der Einführung von BA/MA-Studiengängen im Bereich des Lehramts zur alten Struktur eines einstufigen Staatsexamensstudiengangs zurück.

Lehramtsstudiengänge sowie Studiengänge mit Major/Minor-Strukturen, also mit Haupt- und Nebenfächern, aber auch Studiengänge mit Equal-Strukturen, also mit zwei gleichberechtigten Hauptfächern (Keuffer 2010: 56). Noch wichtiger erscheinen mir allerdings die Differenzen zu sein, die sich durch die unterschiedliche Positionierung des überfachlichen respektive bildungswissenschaftlichen Teils des Lehramtsstudiums ergeben. So hat man sich in Nordrhein-Westfalen beispielsweise in Übereinstimmung mit dem von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vorgeschlagenen Strukturmodell (Reuter 2010) entschlossen, im Lehramt zunächst auf ein fachwissenschaftlich ausgerichtetes BA-Studium ein MA-Studium mit stärker erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalten folgen zu lassen. Vorteil einer solchen Struktur ist es, durch einen in dieser Weise tatsächlich *polyvalenten* BA-Studiengang Übergänge zwischen einem Lehramtsstudium und einem reinen Fachstudium möglichst lange offen zu halten. Als Trend lässt sich allerdings feststellen, dass viele Lehramtsstudiengänge bereits in der BA-Phase stark auf den Lehrberuf ausgerichtet sind. Entsprechend gehört es zu den Nachteilen des NRW-Modells, dass es den Studierenden aus diesem Kontext nahezu unmöglich ist, in die auf Lehramt ausgerichteten MA-Studiengänge anderer Bundesländer zu wechseln, weil ihnen die gesamten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile fehlen.

Die Hoffnung eines dynamischen europäischen Hochschulraums scheitert hier bereits am Bildungsföderalismus innerhalb des Nationalstaates, und das eigentliche Mobilitätshindernis ist dabei paradoxerweise genau das, was eigentlich Mobilität fördern sollte: nämlich die inhaltliche Transparenz. Denn durch Instrumente wie Modulbeschreibungen und Modulhandbücher wird sichtbar, was bislang hinter der unterstellten Gleichheit von als gleich bezeichneten Studiengängen verborgen geblieben war: die unterschiedlichen Schwerpunkte an den Standorten, das jeweils unterschiedliche Fachverständnis. Nakamura (2008: o.S.) formuliert aus diesem Grund sehr treffend: „Die Rahmenprüfungsordnungen der KMK haben früher etwas normiert, dessen Ungleichheit unsichtbar blieb. Die Sichtbarkeit der Vielfalt heute geht dagegen derzeit zu Lasten der Studierenden.“

Unerwartete Chancen – neue Herausforderungen

Wichtig bleibt allerdings auch hier festzuhalten, dass zumindest aus einer solchen Perspektive betrachtet der Bologna-Prozess weniger zu einer Vervielfältigung von Studienstrukturen beigetragen als vielmehr die Vielfalt vorhandener Strukturen sichtbar gemacht hat. Und tatsächlich lassen sich aus der Perspektive der Politikdidaktik und anderer kleinerer Fachdidaktiken durchaus auch einige Angleichungs-

bemühungen ausmachen. So wurde beispielsweise die Notwendigkeit einer professionellen fachdidaktischen Ausbildung im Rahmen der Akkreditierung der neuen BA/MA-Studiengänge zum ersten Mal auch für Hochschulstandorte angemahnt, die bislang auf die Besetzung solcher fachdidaktisch ausgerichteten Professuren meinten verzichten zu können. Ob dieser Bedeutungsgewinn der Fachdidaktiken dabei eher auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses neuetablierten Akkreditierungsverfahren oder die im Kontext der Post-PISA-Debatte entwickelten verbindlichen Lehrerbildungsstandards zurückzuführen ist, ist an dieser Stelle weniger entscheidend. Festgehalten werden kann in jedem Fall, dass es in den letzten 10 Jahren trotz der zum Teil einschneidenden Sparzwänge an den Universitäten zu einer erheblichen Vermehrung politikdidaktischer Professuren gekommen ist. Einen solchen Stellenzugewinn hat die akademische Fachdidaktik zuletzt in den 1990er Jahren erlebt, als es durch die Neugründung politikwissenschaftlicher Institute in den neuen Bundesländern zu einer deutlichen Konsolidierung der Politikdidaktik gekommen ist (vgl. Sander 2003: 150 ff.). Wie sich herausgestellt hat, sind diese neu gewonnenen Stellen heute allerdings – und damit kommen wir zu einer der zentralen Herausforderungen für die Politikdidaktik nach Bologna und PISA – im Vergleich zu der Situation in den 1990er Jahren sehr viel schwerer zu besetzen, und dafür gibt es verschiedene Gründe.

Zum einen stellt sich die Herausforderung akademischen Nachwuchss zu rekrutieren für Fachdidaktiken schon unter Normalbedingungen als nicht ganz einfach dar. Durch die studienbedingt sehr klare Ausrichtung der Lehramtsstudierenden auf das Berufsbild Lehrer bzw. Lehrerin und die zweiphasige Ausbildungsstruktur (1. Phase: Hochschule, 2. Phase: Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst) stellt sich zunächst die Frage, zu welchem Zeitpunkt qualifizierte Absolventen überhaupt angesprochen werden sollen: nach dem Abschluss der ersten Phase an der Hochschule oder nach Abschluss der zweiten Phase in der Schule? Da Schulerfahrungen zum ausgewiesenen Anforderungsprofil fachdidaktischer Professuren gehören, spricht einiges für eine Rekrutierung aus dem Schuldienst. Allerdings stellt sich dann die Frage der Attraktivität von Angeboten zur akademischen Qualifizierung. Denn selbst wenn eine Wissenschaftliche-Mitarbeiter-Stelle zur Verfügung gestellt werden kann, bieten diese für einen zu diesem Zeitpunkt mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits auf Lebenszeit verbeamteten Lehrer oder eine eben solche Lehrerin zu wenig Sicherheit.

Ähnliches zeigt sich schließlich auch bei der Besetzung von politikdidaktischen Professuren im System der W-Besoldung. Denn die zuweilen nur als W1- oder im Regelfall als W2-Stellen konzipierten fachdidaktischen Professuren sind für qualifizierte Bewerber aus dem Schuldienst nicht attraktiv, da die Besoldung der Lehre-

rinnen und Lehrer aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen in fast allen Bundesländern das W2-Grundgehalt bereits übersteigt.

An dieser Stelle lohnt es sich der grundsätzlichen Frage nachzugehen, inwiefern eine unmittelbare Rekrutierung von politikdidaktischem Personal aus dem Bereich der Schule überhaupt sinnvoll oder zumindest zwingend erscheint. Zwar sollte man einerseits durchaus davon ausgehen können, dass Lehrerinnen und Lehrer mit der entsprechenden Berufserfahrung in der Lage sind, Unterricht zu halten und die entsprechenden Fertigkeiten an Studierende weiterzugeben, im Bereich der an zeitgenössischer Bildungsforschung orientierten fachdidaktischen Forschung müssen sie andererseits aber nicht zwangsläufig qualifiziert sein. Die Relevanz und Gewichtung der Tradierung von Unterrichtserfahrung gegenüber der Entwicklung fachdidaktischer Reflexionsfähigkeit wird je nach Hochschule sicherlich unterschiedlich eingeschätzt. Fest steht in jedem Fall, dass Lehrerbildung heute nicht mehr als eine fachwissenschaftliche Ausbildung mit der flankierenden Vermittlung von Unterrichtspraxis verstanden werden kann, sondern dass es zum (Politik-)Lehrer-Werden zentral dazugehört, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen von Politik und Gesellschaft überhaupt entwickeln können (vgl. Petrik 2007). Diese letzte Frage steht im Zentrum fachdidaktischer Forschungsbemühungen und kann aus diesem Grund letztlich auch nur von ihr beantwortet werden.

Man wird sich aus allen diesen Gründen an den Hochschulen zukünftig daran gewöhnen müssen, die Politikdidaktik als eine normale Wissenschaft (Sander 2000) zu verstehen und politikdidaktische Stellen genauso ernst zu nehmen wie die entsprechenden fachwissenschaftlich ausgerichteten Stellen. Das bezieht sich zum einen auf ihre Stellung im System der W-Besoldung, zum anderen aber auch auf die Ausstattung mit Mitarbeiterstellen. Denn nur so lässt sich die Nachwuchssituation langfristig und nachhaltig verbessern und Lehrerbildung professionell betreiben.

Übersteigerte Ängste?

Die Angst vor Marginalisierung, die die politikdidaktische Diskussion nach der PISA-Debatte erfasst hat, hat sich zumindest auf Hochschulebene, und nicht zuletzt durch die Akkreditierung der Studiengänge im Kontext der Bologna-Reform, damit als unbegründet erwiesen. Auch die Angst vor Verschulung und dem Verlust humanistischer Bildungsideale stellt sich je nach Beobachterstandpunkt heute sehr unterschiedlich dar. Was bleibt, sind die substanziell nicht unerheblichen Probleme, die sich durch den gewachsenen Verpflichtungsgrad der Lehrveranstaltungen und Praktika für alle Fächer der Hochschule ergeben haben. Hier gilt es zukünftig, die

Augen für gleichzeitig klare und flexible Modelle offen zu halten und die Chancen zu nutzen, die sich durch die an vielen Standorten bereits in Angriff genommenen Revisionen der Reformen ergeben.

Literatur

- Besand, Anja*, 2007: Sozialwissenschaftliche Bildung im Schnellkochtopf. Oder: Wie positioniert sich die sozialwissenschaftliche Bildung in der bildungspolitischen Reformdiskussion, in: Jessica Schattschneider (Hrsg.), Domänenspezifische Diagnostik, Schwalbach/Ts., 8-20.
- Blömeke, Sigrid*, 2001: BA/MA Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme, in: Norbert Seibert (Hrsg.), Probleme der Lehrerbildung, Bad-Heilbrunn/Obb., 163-183.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.)*, 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach, <http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf> (Stand: 15.5.2011).
- Keuffer, Josef*, 2010: Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung, in: Erziehungswissenschaft 40, 51-67.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)*, 2010: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.9.2010, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Nakamura, Yoshiro*, 2008: Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna, <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4093> (Stand: 30.10. 2008).
- Petrik, Andreas*, 2007: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden, Opladen.
- Reuter, Lutz*, 2010: Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht, in: Erziehungswissenschaft 40, 9-16.
- Sander, Wolfgang*, 2000: Politikdidaktik – eine 'normale Wissenschaft' vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: Kursiv – Journal für politische Bildung 3 (2), 40-43.

Sander, Wolfgang, 2003: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Schaeper, Katrin, 2008: Lehrerbildung nach Bologna. Wie neue Anforderungen an die Lehrerbildung umgesetzt werden können, in: Will Lütgert/Alexander Gröschner/Karin Kleinspel (Hrsg.), Zukunft der Lehrerbildung, Weinheim, 27-35.

Korrespondenzanschrift:

Prof. Dr. Anja Besand
Institut für Politikwissenschaft der Technische Universität Dresden
von-Gerber-Bau
Bergstraße 53
01069 Dresden
E-Mail: anja.besand@tu-dresden.de