

Wyss, Heinz; Reusser, Kurt
**Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der
Lehrerbildung**

Beiträge zur Lehrerbildung 3 (1985) 1, S. 71-79



Quellenangabe/ Reference:

Wyss, Heinz; Reusser, Kurt: Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 3 (1985) 1, S. 71-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130869 - DOI: 10.25656/01:13086

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130869>

<https://doi.org/10.25656/01:13086>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZUR DIAGNOSE DER GEGENWAERTIGEN SITUATION DER FACHDIDAKTIKEN IN DER LEHRERBILDUNG

Heinz Wyss/Kurt Reusser

1. Neuland in der Primarlehrerausbildung: von der Unterrichtslehre (Methodik) zur Didaktik (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik)

In keinem anderen Bereich hat der LEMO-Bericht so innovativ gewirkt und in gleicher Weise zur Verbesserung und Professionalisierung der Lehrerbildung herausgefordert wie gerade in der Didaktik: in der grundlegenden, auf den Wechselbezug von Theorie und Praxis abgestützten Allgemeinen Didaktik und in den fachspezifischen, von ihrem Ansatz her in gleicher Weise praxisnah konzipierten Einzelfachdidaktiken.

Die Allgemeine Didaktik versteht sich als Theorie des Lehrens und Lernens in der Schule, didaktisches Nachdenken und Handeln als Analyse der Bildungsziele, als Kritik der Werte und Normen, die den Unterrichtsprozessen vorgegeben sind und die unsere Schulpraxis steuern, als Klärung der Inhalte und als Begründung der Kriterien ihrer Auswahl sowie als ein Ermitteln der Arbeitsformen, die diesen Zielen und Inhalten, den institutionellen Bedingungen von Unterricht und den subjektiven Lernvoraussetzungen der Schüler gemäss sind. Im Unterschied dazu "beschäftigt sich die Fachdidaktik mit der Didaktik des einzelnen Schulfaches oder einer relativ eng umgrenzten Fächergruppe" (LEMO 113).

Die so geplante und vielerorts in Ansätzen bereits verwirklichte Neuordnung der beruflichen Ausbildung der Primarlehrer, im besonderen die Einführung und Ausgestaltung der Fachdidaktiken, erweist sich im Rückblick auf das, was sich in den vergangenen Jahren in der Lehrerbildung angebahnt hat, als die markanteste Veränderung und als der am nachhaltigsten wirksame Entwicklungsimpuls, der vom LEMO-Bericht ausgegangen ist.

2. Die Schulfächer und die aus ihnen hervorgehenden Fachdidaktiken

Die Schulfächer, denen sich die Fachdidaktiken zuordnen, definieren sich als kategoriale inhaltliche und methodische Gesichtspunkte, anhand deren wir unser Weltwissen ordnen, als Perspektiven, unter denen wir die Natur- und Kulturwelt wahrnehmen. Sie sind Ausdruck unseres überlieferten Kulturverständnisses und beinhalten die ihm entsprechenden Denkweisen und Deutungsmuster. Die Fachbereiche und ihre gegenseitigen Abgrenzungen sind zwar geschichtlich und kulturell geprägt, "gleichsam geronnene Konzentrate von Lebensbereichen" (MESSNER 1983), jedoch im Prinzip wie die Wissenschaften und die gesellschaftlichen Bedingungen einem ständigen Wandel unterworfen, d. h. veränderbar. Wie der Begriff des "Fächerkanons" der Institution Schule jedoch erkennen lässt, kommt den tradierten Fächern Gültigkeit zu. Die lateinische Entsprechung zu griechisch "kanōn" (Richtmass, Regel) sind Begriffe wie "regula"; "norma". Das lässt auf Verfestigung und Erstarrung schliessen.

In den meisten Fällen beziehen sich diese etablierten Schulfächer auf die hinter oder über ihnen stehenden Fachwissenschaften. An ihnen orientieren sie sich und durch sie wissen sie sich legitimiert.

Sie steuern das Unterrichtsgeschehen anhand der nach Fächern aufgegliederten Lehrpläne und Stundenpläne sowie durch die fachbezogenen Lehrmittel. Die Inhalte des Unterrichts ordnen sich den Fächern zu, und die schulischen Vermittlungs- und Erarbeitungsformen erweisen sich in hohem Masse durch das in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen entwickelte Instrumentarium an Arbeitsverfahren und Lernmethoden bestimmt.

In dem Masse wie in unserem hierarchisch strukturierten Schulsystem von Schultyp zu Schultyp das Anspruchsniveau des Unterrichts steigt, verstärkt sich dieser Fächerbezug durch eine zunehmend spezialisierte fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer. Der Auf- und Ausbau der Fachdidaktiken verstärkt diese Tendenz zur Spezialität, der sich die Lehrer zugehörig und verpflichtet wissen. Es ist nicht auszuschliessen, dass sich dieser Trend im Zuge der fachdidaktischen Verwissenschaftlichung des Unterrichts auch auf die Primarschule und auf das Berufsverständnis der an ihr tätigen Lehrer auswirkt.

3. Fachdidaktiken als Teildisziplinen innerhalb ihrer Wissenschaften

Das fachdidaktische Denken hat an den Hochschulen der Bundesrepublik und mit der üblichen Verzögerung auch an unseren Universitäten Lehrstühle wie Pilze aus dem Boden schiessen lassen. Hochschuldozenten, die sich bislang in Lehre und Forschung ausschliesslich als Vertreter ihrer Wissenschaftsdisziplinen verstanden haben, beginnen sich als "Fachdidaktiker" zu spezialisieren und sich entsprechend zu profilieren. Sie nehmen Einfluss auf die Lehrpläne und werden als Autoren von Lehrmitteln im Schulbereich wirksam. Mit einer Flut von Zeitschriften und fachdidaktischen Publikationen drängt eine jüngere Generation von Hochschuldozenten nach Einfluss und Geltung. Die Fachdidaktiker suchen als Vertreter eines disziplingebundenen, der Fachwissenschaft zugehörigen Denkens ihr Selbstverständnis und ihre wissenschaftliche Legitimation; sie haben sie weitgehend gefunden. Was vor vielen Jahren etwa im Bereiche der muttersprachlichen Didaktik mit Otto von Greyerz ein Aufsehen erregender Einzelfall gewesen ist, dass sich ein Hochschullehrer um den Volksschulunterricht, um seine Ziel- und Inhaltproblematik bemüht und dem elementaren Unterricht neue Wege weist, das ist längst die Ausnahme nicht mehr, in weiten Bereichen ist dies zur Regel geworden.

4. Ueberfordert der fachdidaktische Lehrauftrag die Seminarlehrer?

Der Fachdidaktikunterricht verlangt vom Seminarlehrer eine Mehrfachqualifikation: eine fachliche Zuständigkeit als Voraussetzung zur sachanalytischen Durchdringung der Lehrinhalte, eine didaktische Kompetenz zur "tieferen Begründung des Schulfaches in seiner erzieherischen und unterrichtlichen Funktion im Fächerkanon" (BECKMANN 1978), eine unterrichtstheoretische Kompetenz im Sinne des Verfügens über die Grundformen des Lehrens und Lernens sowie eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation, damit der Fachdidaktiker in der Lage ist, pädagogische Zielsetzungen wahrzunehmen, zu begründen und im Fachunterricht wirksam werden zu lassen. Neben der Theoriekenntnis und dem fachlichen wie erziehungswissenschaftlichen-didaktischen Wissen und Urteilsvermögen muss sich der Fachdidaktiker aber auch über eine unterrichtliche Handlungskompetenz ausweisen, und das nicht allein als Dozent angehender Lehrer, sondern ebenso als Schulpraktiker der Volksschule.

Nur wenige Fachdidaktiker genügen all diesen Ansprüchen. In unserem Land bleibt das Pädagogische Seminar der Universität Bern (Professoren Aebli und Weisskopf) vorläufig noch die einzige universitäre Institution, die sich, aufbauend auf einem abgeschlossenen Fachstudium, gezielt und systematisch um die Ausbildung von Fachdidaktikern bemüht (Seminarlehrerstudium LSEB; vgl. dazu den Artikel von Hans Aebli auf S. 23 ff in diesem Heft "Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen").

Was aber tun die Seminarlehrer, die als Fachlehrer einen Lehrauftrag in Fachdidaktik übernehmen und sich im Selbststudium und durch den Besuch von Fortbildungskursen eine neue Dimension ihrer Rolle als Lehrerbildner erschliessen müssen? Was tun die Allgemeindidaktiker, die an der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrer teilhaben wollen und sich die fachwissenschaftlichen Grundlagen zur Aufarbeitung einer Fachdidaktik ergänzend zu ihrer erziehungswissenschaftlichen Qualifikation erst noch erarbeiten müssen? Während die nachmaturitären Institutionen der Primarlehrerausbildung als Fachdidaktiker in der Regel spezialisierte Dozenten einsetzen können, haben die Lehrerseminare die fachdidaktische Ausbildung durch eine Ausweitung und Ergänzung der Lehraufträge der Fachlehrer realisieren müssen. Das verlangt von den so geforderten Seminarlehrern viel: zu viel, wenn Behörden, Schulleiter und Kollegen den Anspruch erheben, dass die entsprechenden fachdidaktischen Kompetenzen, die der als Fachlehrer ausgebildete und bisher als Fachlehrer tätige Seminarlehrer im Laufe von Jahren erst erwerben soll, mit der Uebernahme des neuen fachdidaktischen Lehrauftrages bereits gegeben sein müssten und sich in einem von Anfang gelingenden, allseitig überzeugenden Fachdidaktikunterricht auch ausweisen müssten. Kein Wunder, dass Seminarlehrer vor solcher Ueberforderung zurückschrecken, dass sie resignieren oder die nicht eingestandenen Defizite ihrer didaktischen Qualifikation mit einer Ablehnung des Einbezugs der Fachdidaktiken in die berufliche Ausbildung der Lehrer überdecken.

5. Chance und Gefahr des komplementären fachdidaktischen Lehrauftrages der Fachlehrer

Für die Lehrerseminare bedeutet die neue Doppelfunktion der Lehrer der Allgemeinbildung als Fachlehrer und als Fachdidaktiklehrer in der beruflichen Ausbildung Chance und Gefahr zugleich. Durchwegs positiv zu werten ist der Umstand, dass didaktisches Denken und Handeln nunmehr auch den Fachunterricht durchdringt und lenkt. Weil die Fachdidaktiker Schulpraxis nicht allein lehren können, sondern sich auch fähig zeigen müssen, im eigenen Unterricht didaktische Konzepte zu realisieren, wirkt der fachdidaktische Auftrag auf den Fachunterricht am Seminar zurück. Fachdidaktiker müssen selber bessere Lehrer werden, wenn sie glaubwürdig bleiben wollen. Zugleich erhellt und verdeutlicht der fachdidaktische Auftrag den Zusammenhang und die Abgrenzung der ineinander übergehenden Bereiche der Wissenschaftsdisziplin, der Fachinhalte des Mittelschulunterrichts, die sich an wissenschaftspropädeutischen Zielsetzungen orientieren, und der Inhalte der Primarschulfächer in ihrem Bezug auf die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen der Volksschüler.

Das Wissen um die in der Primarschulpraxis wahrgenommenen und im Hinblick auf den Unterrichtsauftrag des Primarlehrers aufzuarbeitenden Defizite

an Sachwissen, die auf die Unterschiede des Fachverständnisses und der Unterrichtsgegenstände an Gymnasien und Seminaren einerseits, an der Primarschule andererseits zurückzuführen sind, dürfen den Fachlehrer/Fachdidaktiker freilich nicht dazu verleiten, die Inhalte seines Fachunterrichts einseitig auf die sachanalytische Grundlegung der späteren Lehrtätigkeit an der Primarschule auszurichten und damit seinen allgemeinbildenden Fachunterricht zu verdünnen und einzuengen. Fachlehrer, denen der Fachdidaktikunterricht anvertraut worden ist, laufen somit Gefahr, im Zusammenhang mit der Fachdidaktik ihren Fachunterricht zur pragmatischen Aufbereitung der Primarschulstoffe verkümmern zu lassen. Andere erliegen einer anderen Versuchung: sie treiben unter dem Deckmantel der Fachdidaktik weiterhin und zusätzlich Fachunterricht, den sie als "Fachdidaktik" ausgeben. Fast zynisch wirkt ein solches Unterfangen dann, wenn "Fachdidaktik" lediglich heisst, dass das fachliche Niveau abgesenkt wird und die Fachdidaktik darauf beschränkt bleibt, einzig die Inhalte den Verstehensmöglichkeiten der Primarschüler anzupassen.

Diese Kritik sieht allerdings nicht darüber hinweg, dass im Praxisbezug auch fachliche Defizite der angehenden Lehrer erkannt, dass sie ernst genommen und kompensiert werden müssen. Dieses Erarbeiten primarschulspezifischer Inhalte ist in der nachmaturitären Lehrerbildung von besonderer Bedeutung und dort im Studienplan mit "maturitätsergänzenden Fachstudien" belegt; es erweist sich jedoch auch in der seminaristischen Ausprägung der Lehrerbildung als nötig, insbesondere im Hinblick auf den Heimatunterricht, resp. auf eine stufengemässe Sachkunde.

6. Was uns beunruhigt

Es sind nicht die Anfangsschwierigkeiten, die sich auch 10 Jahre nach dem Erscheinen des LEMO-Berichtes in der fachdidaktischen Lehrerausbildung noch bemerkbar machen und die nicht zuletzt im Umstand begründet sind, dass sich die mit der Fachdidaktik beauftragten Lehrer in ihrem neuen Lehrbereich erst umsehen, die nötigen Qualifikationsvoraussetzungen erwerben und ihre Erfahrungen machen müssen, was für uns Anlass zur Beunruhigung ist.

Was uns beschäftigt und was zu ernsthaften Fragen, ob wir uns auf dem richtigen Weg bewegen, Anlass gibt, lässt sich auf drei Problemfelder zurückführen: auf das der Entleerung der Allgemeinen Didaktik, auf das der Zersplitterung der didaktischen Ausbildung im Fächerbezug (Verfächerung) und auf das der mangelnden Kohärenz von Theorie und Praxis.

6.1 *Vermag die Allgemeine Didaktik noch zu leisten, was ihr aufgetragen ist?*

Im Laufe der Jahre seit dem LEMO-Bericht und mitverursacht durch die Neuordnung der Berufsbildung hat die Allgemeine Didaktik ihre einstige zentrale Stellung in der beruflichen Ausbildung der Lehrer eingebüsst. Sie ist schmal geworden, sie ist "ausgehöhlt". Sie ist ihrer Inhalte weitgehend entleert worden, seitdem sich die didaktische Ausbildung schwergewichtig in die Fachdidaktiken verlegt hat und die didaktische Theorie in die Verantwortung von Fachwissenschaftlern und Fachlehrern übergegangen ist. Die Vertreter der Allgemeinen Didaktik haben im vergangenen Jahrzehnt wesentlich zum Aufbau der Fachdidaktiken beigetragen.

Nun sorgen sie sich zu Recht wegen des Substanzverlustes der allgemeindidaktischen Theorie. In der BRD war diese Entwicklung durch den Einbezug der einstigen Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten mitbedingt. Bei uns lässt sich trotz unterschiedlicher institutioneller Bedingungen ein gleicher Entwicklungstrend wahrnehmen. Es ist bezeichnend, dass sich an der Universität Bern die für die fachdidaktische Ausbildung der Gymnasiallehrer (AHL) und der Sekundarlehrer (SLA) zuständigen Dozenten etabliert haben, dass es bislang jedoch noch keinen Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik gibt. Was ist die Folge? Ein Orientierungsverlust. Eine babylonische Begriffsverwirrung. Da hatte es die einstige "Methodik", die vorgab, auch alle Fachbezüge abzudecken, bei allen Schwächen doch noch besser. Sie vermittelte eine relativ kohärente, im Glücksfall auch erziehungswissenschaftlich fundierte, anspruchsvolle Konzeption von Unterricht. Statt ihrer erlebt der angehende Lehrer nunmehr deren 10 oder 12. Das Seminar wird von der Aufgabe, fächerübergreifende Bilder von Unterricht, eine ganzheitliche Bildungsidee zu vermitteln, dispensiert, weil eine effiziente Zusammenarbeit aller Fachdidaktiker, eine Verständigung auf gleiche Begriffe und eine wirkungsvolle konzeptuelle Abstimmung unter den Fachdidaktikern, den Allgemeinen Didaktikern, den Pädagogik- und Psychologielehrern und den Praktikumsleitern undenkbar ist. Dafür fehlt die Zeit. Und bei so vielen Lehrbeauftragten auch die Bereitschaft. Was die Didaktik nicht (mehr) leistet, bleibt anderen zu tun aufgegeben: Es ist den Seminaristen (und/oder den Uebungs- resp. Praxislehrern) überlassen, das theoretische Vielerlei zu ordnen und in ihm auch noch eine "Vision" von Unterricht, eine die Unterrichtspraxis tragende "Idee" zu finden.

6.2 *Führt die Fachdidaktik zur Verfäucherung durch die Vielfalt der Einzeldidaktiken und verfestigt sie den Fächerkanon?*

Der LEMO-Bericht nimmt vorweg, was sich seither vielerorts bewahrheitet hat: "Die Fachdidaktiken laufen immer wieder Gefahr, sich allzusehr aufzusplitteln und damit den Blick auf die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichts zu verlieren" (LEMO 114). Im Unterschied zur allgemeindidaktischen Konzeption, die um die pädagogischen Tätigkeitsfelder des Lehrers, um die Ausrichtung des Unterrichts auf die Lebensbereiche der Erwachsenenwelt und um die Ansprüche des Alltags in Gegenwart und Zukunft ebenso gewusst hat wie um die subjektiven, dem Entwicklungsstand entsprechenden Bedürfnisse und Interessen der Schüler, orientieren sich die Fachdidaktiken einseitig an fachimmanenten Kategorien. Sie fördern oder verstärken damit die Verfäucherung der Primarschule. Während sich früher die "Methodik", später die Allgemeine Didaktik die fächerübergreifende Struktur der Unterrichtsinhalte bewusst gemacht haben (Konzepte von Gesamtunterricht, von Heimunterricht resp. von naturkundlichem, sozialgeschichtlichem und raumkundlichem Sachunterricht), drohen jetzt die Fachgrenzen zufolge der fachwissenschaftlichen Aufschlüsselung der Fachdidaktiken eher noch zementiert als aufgeweicht zu werden. Damit verliert die Volksschulpädagogik einen Teil ihrer Unabhängigkeit gegenüber dem fachwissenschaftlich zentrierten Denken. Ja, es besteht die Gefahr, dass der Zugriff universitärer fachwissenschaftlicher Kategorien auch in der Volksschule stärker und bindender wird. Letztlich geht es dann in der Fachdidaktik nur mehr darum, fachliche Zusammenhänge in ihrer inneren Systematik zu durchschauen und zu begründen, und darum, die so wahrgenommenen Fachinhalte in lernpsychologisch günstige Sequen-

zen zu gliedern, die der fachwissenschaftlichen Methodenlehre entsprechenden Arbeits- und Lehr-/Lernformen zu erproben und die ihnen gemässen Medien einzusetzen. Die Primarschulwirklichkeit zersetzt sich so im Vielerlei des Fachunterrichts zum Mit- und Nebeneinander der Einzeldisziplinen. Dieser zunehmende Pluralismus der Bildungsangebote und Anforderungen unterstützt den Prozess des Sinnverlustes, weil jeder Konsens über die Inhalte und das Zusammenwirken im Unterrichtsgeschehen fehlt. Was resultiert: ein Intensitätsverlust und damit eine Orientierungslosigkeit, Gleichgültigkeit oder dann - als Reaktion auf die Verfächerung und Verwissenschaftlichung - eine Zuwendung zu irrationalen Konzepten von Unterricht aus der Ablehnung einer schalen, verfächtigten Pseudowissenschaftlichkeit, die jede ganzheitliche handlungsleitende Idee vermissen lässt.

6.3 *Wie lebendig ist der Bezug zur Praxis?*

Die Fachdidaktiken wollen in ihrem Zusammenwirken ein breites Handlungsrepertoire aufbauen. Sie stützen sich dabei auf die Praxis ab, und zugleich führen sie zur Praxis hin. Zum einen leiten sie die Probleme, die sie im Theorieunterricht angehen und reflektieren, aus der Praxis her, zum andern erproben sie die theoretisch erarbeiteten Unterrichtskonzepte in ihrem Vollzug. So wollen es die Studienpläne. Ob die Realisierung dieses Wechselbezugs gelingt? Nach unserer Wahrnehmung kann der Praxiszusammenhang der Fachdidaktiken nicht halten, was er programmatisch zu leisten verspricht. Wohl führen die Fachdidaktiker punktuell Lehrdemonstrationen und theoriebegleitende Übungen durch; auf das Unterrichtsgeschehen in den zusammenhängenden Lehrübungen und Praktika nehmen sie indes kaum Einfluss. Bei der Vielfalt der Fächer und der ihr entsprechenden Anzahl an Fachdidaktikern wäre es ja auch kaum denkbar, dass sich ein Praktikant in der Planung seines Unterrichts in jedem Fall auch noch die fachdidaktische Beratung zunutze machte. Die Übungslehrer und Praktikumsleiter sehen sich in gleicher Weise ausserstande, sich bezüglich der Praktikumskonzeption mit allen Fachdidaktikern so zu verständigen, dass sich diese aktiv an der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung beteiligen könnten. Somit beschränken sich die Beobachtungs- und Einwirkungsmöglichkeiten der Fachdidaktiker zwingend auf Einzellektionen. Das hat zur Folge, dass ihre Einflussnahme auf die Schulpraxis nach unserer Feststellung deutlich weniger handlungsbestimmend ist als die aus der Praxiserfahrung gewonnenen und somit praxisrelevanten Lehr- und Verhaltensanleitungen der Übungslehrer. Wenn dem jedoch so ist, dann ist die berufliche Lehrerbildung bei aller Professionalisierung und Wissenschaftsorientierung immer noch nicht frei von den Vorgehensweisen der einstigen Methodik, "im Sinne von So-macht-ma-das" (LEMO 113).

7. Was wir uns wünschen und was wir fordern: Perspektiven und Postulate

7.1 *Die Allgemeine Didaktik verstärken*

Zu oft haben Fachdidaktiker keine oder zu wenig Kenntnisse von den didaktischen Konzepten, die die Allgemeine Didaktik grundsätzlich und exemplarisch vermittelt: wie die Ziele formuliert werden; welche Kriterien für die Stoffauswahl leitend sind; welche Lehr- und Lernformen theoretisch erarbeitet und in Lehrübungen praktisch erprobt werden; aufgrund welcher didaktischen Überlegungen die Arbeitsmittel/Medien ausge-

wählt und eingesetzt werden; welche Kontrollen zur Erfassung der Lernergebnisse in der Primarschule im Stufenbezug anwendbar sind; wie der Unterricht reflektiert und im Interesse eines didaktischen Optimierungsprozesses ausgewertet wird. Diese Schwierigkeit lässt sich nur dann beheben, wenn sich die Fachdidaktiken bewusster und koordinierter auf ein in der vorangehenden Allgemeinen Didaktik erarbeitetes Konzept abstützen und wenn sie sich in der Folge gestaffelt, im zeitlichen Nacheinander, an der Planung und Durchführung sowie an der Auswertung des in Lehrübungen oder in Praktika erteilten Unterrichts beteiligen können. Damit diese Koordination wirksam werden kann, dürfen die Fachdidaktiken und die sie begleitenden schulpraktischen Übungen freilich erst dann einsetzen, wenn die Allgemeine Didaktik die nötigen didaktischen Grundbegriffe und ein Bewusstsein der Planungs- wie Vollzugsverfahren vermittelt hat. Bevor sich der Seminarist den einzelnen fachdidaktischen Konzepten zuwendet, müssen die allgemeingültigen lernpsychologischen Aspekte sowie die unterrichtstheoretischen Prämissen geklärt sein.

7.2 *Der Vereinzelung der Fachdidaktiken entgegenwirken*

Der angehende Lehrer muss bewusster, als dies in der Phase des Auf- und Ausbaus der Fachdidaktiken der Fall war (hat sein können), den Bildungsauftrag und seine Realisierung im Schulalltag als Ganzes erfassen und im Einbezug des Fachs in den umfassenden Unterrichtsprozess den Teil im Zusammenhang des Ganzen wahrnehmen.

Dies wird dann der Fall sein, wenn wir uns mehr als bisher bewusst machen, was bezüglich der Zielsetzungen, der Inhalte und ihrer Abfolge (Sachanalyse), der Variabilität der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten (didaktische Analyse), des Einsatzes der Medien (Lehrmittelanalyse) und der Lehr- und Lernformen (Methodenanalyse) sowie der Lernkontrollen fachspezifisch ist und was fachübergreifende Gültigkeit hat. Nur wenn wir uns hierüber vermehrt Klarheit verschaffen, werden wir die Allgemeine Didaktik wieder aufwerten und statt des verwirrenden Vielerleis an Fachdidaktiken ein integrales, zugleich fachdidaktisch abgestütztes wie für fächerübergreifende Ziele und inhaltliche Problembezüge offenes Unterrichtskonzept entstehen lassen.

In der fachdidaktischen Ausbildung ist dabei ernstzumachen mit den Prinzipien der Zusammenfassung von Einzeldidaktiken zu Bereichsdidaktiken ("Bündelung") und der Beschränkung auf wenige, allfällig wechselnd aufzuarbeitende Fachdidaktiken ("Reduktion", "Alternation").

Schliesslich begegnen wir der Gefahr der Atomisierung der Schulwirklichkeit durch die Fachdidaktiken durch eine sinnvolle Sequenzierung, und zwar so, dass inskünftig höchstens 3 Fachdidaktiken simultan unterrichtet werden (Theoriephase) resp. in Anwendungspraktika gleichzeitig in Lehrübungen zur Darstellung kommen (Praxisphase).

7.3 *Die Didaktik kann nicht alles mit gleicher Gründlichkeit leisten: auf den Unterricht in allen Fächern der Primarschule, auf allen Stufen und in fächerübergreifenden Lern- und Anwendungsbereichen vorbereiten*

Der einstige Methodikunterricht hat vorwiegend stufendidaktische Unterrichtskonzepte entwickelt. Den in die Verfächerung führenden fachdidaktischen Ansätzen müssen wir so begegnen, dass wir die lern- und entwick-

lungspsychologisch begründeten didaktischen Überlegungen erneut ausbauen und damit die stufendidaktischen Aspekte wieder vermehrt wahrnehmen. Dies freilich im Wissen darum, dass wir die Seminaristen in vielen Fällen mit dem Problem, wie die fachdidaktischen Denkmodelle und Handlungsmuster auf die verschiedenen Altersstufen zu beziehen und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anzupassen sind, nach wie vor allein lassen müssen, sofern hier nicht die Betreuer der Lehrpraktika helfen können.

7.4 Die Qualifizierung der Fachdidaktiker sowie der Übungs- und Praktikumslehrer

Damit der fachdidaktische Unterricht den Konzepten, wie wir sie in der Pädagogischen Psychologie, in der Allgemeinen Didaktik und in der Schultheorie entwickeln, nicht zuwiderläuft, sind in Koordination mit der Allgemeinen Didaktik und den erziehungswissenschaftlichen Fächern vermehrte Ausbildungs- und Fortbildungsangebote für Fachdidaktiker zu schaffen. Zudem müssen angehende und praktizierende Fachdidaktiker periodisch Gelegenheit erhalten, selber an Primarklassen zu unterrichten. In analoger Weise, wie die Fachdidaktiklehrer neben ihrem fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsnachweis auch Primarschulerfahrung haben sollten, müssten die Übungslehrer als Schulpraktiker auch über ein didaktisches Bewusstsein aufgrund von Theoriekenntnissen verfügen. So wenig wie wir als Didaktiker zur herkömmlichen "Zehnkämpfer"-Methodik zurückschwenken wollen, so wenig gibt es ein Zurück zur methodischen Meisterlehre durch die Übungs- und Praxislehrer.

Es geht also darum, die praktikumsleitenden Primarlehrer vermehrt am Theorieunterricht zu beteiligen, und das in dem Masse, wie Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie selber Volksschulklassen unterrichten. Der Wechselbezug von Theorie und Praxis soll nicht nur Lippenbekenntnis sein: er ist zu praktizieren!

8. Zum Schluss: Fragen

Ist es nicht so, dass unsere Didaktik, insbesondere die Fachdidaktiken, dazu neigen, den Unterricht zweckrational im Sinne des durchwegs gelingenden Lehrens und Lernens zu planen, so dass sie häufig ausblenden, was auch zum Unterricht gehört: das Hemmende und Störende, die Widerstände, das Desinteresse und die Apathie der Schüler, ihre Lustlosigkeit und ihre Langeweile?

Kann eine solche realitätsferne fachdidaktische Ausbildung, die den Prozess des Unterrichtens auf erreichbare Ziele und auf gelingende Lektionen verkürzt, der Schulwirklichkeit überhaupt gerecht werden?

Ist es dem Schüler anzulasten, wenn er als derjenige, den dieser didaktische Perfektionierungseifer betrifft, unserem Unterricht oft mit Abwehr begegnet? Vielleicht wäre es nötig, dass wir Fachdidaktiker nicht bloss über die Grenzen unseres Faches hinausschauen lernten, sondern ebenso einen Blick über die Schule hinaus auf die Lebenssituation der Kinder und der Jugendlichen, die wir unterrichten, werfen sollten, auf die Lebenszusammenhänge und auf die Subkulturen, die ihr auserschulisches Denken, Empfinden und Tun mitbestimmen (MESSNER 1983).

Könnte es sogar sein, dass die Ziele, die Inhalte und die Artikulation unseres wohlgeplanten Unterrichts für eine heranwachsende Generation bedeutungslos werden in einer Welt, in der der kollektive Untergang der Menschheit und die Zerstörung der natürlichen Umwelt herstellbar geworden sind und in der die denkmögliche und sich bereits ankündigende Katastrophe unabwendbar, allumfassend und endgültig sein könnte? Auch das gäbe es zu bedenken.

Literatur

BECKMANN, H.-K. Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik - Schulfach - Fachdidaktik - Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers. In: AREGGER, K. u.a. (Hrsg.) (1978) Lehrerbildung und Unterricht. Bern/Stuttgart: Haupt. / LATTMANN, U.P. u.a. (Hrsg.) (1982) Praxis der Fachdidaktik in der Schweizerischen Lehrerbildung. EDK-Informationsbulletin 32. / MESSNER, R. Neuordnung des Unterrichts In: SKIBA, E.-G. u.a. (Hrsg.) (1983) Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett-Cotta. / MUELLER, F. (Hrsg.) (1975) Lehrerbildung von Morgen. Hitzkirch: Comenius

Zum Thema
"Didaktik"

Nr. 1 Januar 1985

DIDAKTIK - DIDAKTIKEN

Einige Zitate zur Einführung ins Thema
CH

Das Verhältnis von Theorie und Praxis
in der Allgemeinen Didaktik
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Universität Hannover

Unterricht als Konstitution von Inhalten
Prof. Dr. Rudolf Messner, Gesamthochschule Kassel

Die vernachlässigten Didaktiken (I)
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Hannover

Grundformen des Lehrens
Prof. Dr. Hans Aebli, Universität Bern

Die vernachlässigten Didaktiken (II)
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Hannover



Mit dem Jahrgang 1985 hat die "schweizer schule" ein neues Gesicht erhalten. Die Schriftleitung der bewährten Lehrerzeitschrift liegt weiterhin in Händen von Dr. Claudio Hüppi. Neu ins Redaktionsteam eingetreten sind Dr. Heinz Moser und Dr. Anton Strittmatter. Das thematische Heft "Didaktik - Didaktiken" eignet sich als Lektüre für den Didaktikunterricht. Einzelhefte und Klassensätze können beim neuen Herausgeber Brunner Druck AG, Postfach, 6010 Kriens, Tel. 041 / 41 91 91, bezogen werden.

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Fritz Schoch, Thorackerweg 1
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.-- (bzw. Fr. 40.--)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 3
NUMMER 1

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1985

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Geleitwort	Moritz Arnet, Generalsekretär EDK	3
Editorial	Peter Füglistner & Fritz Schoch BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'"	4
	Kurt Reusser Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'"	6
Sprüche, Bonmots und Sentenzen	Lothar Kaiser "Wenn unser Bericht im Safe der EDK ruht ..."	10
LEMO-Kommission	Liste der Mitglieder der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen"	10
Beiträge:		
Fritz Müller	Professionalisierung - Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes	11
Traugott Weisskopf	Das Berufsbild des Lehrers im Wandel	19
Hans Aebli	Die Ausbildung der Auszubildner für die Lehrerbildung von morgen	23
Anton Strittmatter	War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend?	29
LEMO-Grundmodell	Grundmodell der Lehrerbildung von morgen	33
LEMO-Literatur	Literatur im Umkreis des LEMO-Berichtes	34
Iwan Rickenbacher	Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf?	35
Carlo Jenzer	Lehrerbildung in verändertem Umfeld	39
Hans Gehrig	"Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen" (Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung)	43
Hans Brühweiler	Eignungsabklärung beim Eintritt in ein Oberseminar - dargestellt am Beispiel Liestal	51
Stefan Albisser	Lehrerbildung als Teil einer konsequenten Doppelqualifizierung	55