

Schneuwly, Bernhard

## Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 313-326



Quellenangabe/ Reference:

Schneuwly, Bernhard: Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 313-326 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137038 - DOI: 10.25656/01:13703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137038>

<https://doi.org/10.25656/01:13703>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Bernard Schneuwly

**Zusammenfassung** Ausgehend von einem kurzen Beispiel wird illustriert, was fachdidaktische Forschung sein kann. Es wird dabei gezeigt, dass die spezifischen Charakteristiken fachdidaktischer Forschung besser verstanden werden können, wenn man die Entstehung der Fachdidaktiken im Kontext der Entwicklung von Schulfächern beschreibt. Darauf aufbauend werden Entwicklungslinien von Fachdidaktiken bestimmt. Letztere etablieren sich mehr und mehr als wissenschaftliche Disziplinen, die Forschung sowohl zur Entwicklung als auch zur Beschreibung und Erklärung von Unterricht betreiben. Dies wird abschliessend nochmals an einem zweiten Beispiel illustriert.

### Subject matter didactics – at the core of teaching research and development

**Abstract** A brief example will be used to illustrate what research on subject matter didactic could be like. It shows that specific characteristics of didactic research can be better understood if the emergence of special didactics is described in the context of the development of school subjects. Built on these are the lines of development of subject matter didactics. The latter is establishing itself more and more as a scientific discipline and research conducted to develop but also to describe and explain teaching. This will be illustrated using a second example.

## 1 Einleitung

Sehen wir uns in der Transkription im Anhang 1 einen Gegenstand möglicher fachdidaktischer Unterrichtsforschung an. Es handelt sich um einen kurzen Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz von sechs Lektionen zu argumentativem Schreiben.<sup>1</sup> Die Situation wirkt vertraut. Man versteht sofort, worum es hier geht. Und doch ist nichts, was hier geschieht, selbstverständlich; alles verlangt eine Erklärung. Eine kleine Analyse, ohne hoch entwickelte theoretische und methodologische Instrumente, mag hier vorerst genügen.

Die Ausgangslage: die Bestimmung der Schreibaufgabe. Es geht darum

- eine *dissertation* (entspricht etwa einer freien Erörterung) zu schreiben,
- mit drei Argumenten *pro* und drei Argumenten *contra*,
- von einem subjektiven oder objektiven Standpunkt aus,

---

<sup>1</sup> Das Beispiel ist dem Forschungsprojekt FNS FNS1214-068110.02 entnommen, in dem 17 solcher Sequenzen untersucht wurden; siehe dazu Schneuwly und Dolz (im Druck).

- zu einem zeitgenössischen Thema: «Ohne Handy: unmöglich ein Jugendlicher zu sein!»

Diese Ausgangslage führt bei den Schülerinnen und Schülern zu zwei Schwierigkeiten:

- ein Schüler fragt, ob man *Pro* und *Contra* abwechseln soll;
- ein anderer sagt, er finde keine *Contra*-Argumente.

Beim ersten Schüler reguliert die Lehrerin die Situation, indem sie die Schreibaufgabe nuanciert. Beim zweiten hingegen verändert sie die Schreibaufgabe radikal, indem sie die Regel der drei *Pro*- und drei *Contra*-Argumente aufgibt und, kommunikativ argumentierend, feststellt, dass gewisse Argumente mehr Gewicht haben können als zweiundfünfzig oder gar zweiundzwanzigtausend andere. Sie gibt die Idee des Gleichgewichts im Text auf und damit zugleich eine Regel der *dissertation*, die konstituierend für dieses Textgenre ist. Das Beispiel zeigt auch dies – und viele andere Beispiele bestätigen es – Schülerinnen und Schüler sind Motoren didaktischer Veränderung.

Diese erste kleine Analyse enthält bereits mehrere theoretische Elemente: erstens die Beschreibung der Arbeit der Lehrerin mit Begriffen wie «regulieren», «Schreibaufgabe bestimmen und verändern» sowie den Begriff der Schwierigkeit einer Aufgabe. Zweitens den Standpunkt der Beschreibung, der, von der Arbeit der Lehrperson ausgehend, den Unterrichtsgegenstand rekonstruiert. Doch damit nicht genug: Es ginge jetzt noch darum zu erklären, weshalb die Lehrerin tut, was sie tut und wie sie es tut. Dies ist aber immanent nicht möglich. Eine Theorie des Schulfaches muss zu Hilfe genommen werden. Hier einige Elemente, die dies verdeutlichen.

Man kann im analysierten Ausschnitt schematisch zwei Gruppen von Elementen unterscheiden:

- Die Erste umfasst das Textgenre *dissertation*, das durch das Gleichgewicht der Pros und Contras bestimmt wird und auf Darstellung von Gedanken ausgerichtet ist;
- die zweite Gruppe beinhaltet die Wahl eines zeitgenössischen, die Schüler stark engagierenden Themas und die Bestimmung eines kommunikativen Standpunktes.

Diese zwei Gruppen von Unterrichtsgegenständen sind zum Teil widersprüchlich und die Schülerinnen und Schüler reagieren auch entsprechend darauf. Die erste Regel der *Dissertation*, das Gleichgewicht von *Pro* und *Contra*, entstammt dem klassischen Paradigma des Schreibunterrichts, das Ende des 19. Jahrhunderts seinen Ausgang nimmt (Chervel, 2004). Das Grundprinzip dieses Paradigmas liegt im Verzicht auf jegliche kommunikative Dimension. Es geht im Unterricht um Darstellung, *représentation*, von Welt und Denken. Klarer und korrekter Ausdruck der Inhalte, Logik der Darstellung, Kohärenz des Textes, dies sind die Kriterien der Beurteilung. Die zweite Gruppe jedoch ist auf Kommunikation ausgerichtet, schon deshalb, weil die Schüler das Thema notwendigerweise als einer Kommunikationssituation zugehörig erleben und verstehen.

Dies wird noch verstärkt durch die von der Lehrerin vorgeschlagene mögliche Wahl des kommunikativen Standpunkts. Beurteilungskriterien sind hier sprachliche Mittel für die Effizienz der Argumentation. Diese beiden Gruppen von Unterrichtsgegenständen entsprechen prototypisch zwei historischen Paradigmen des Schulfaches «Französisch». Sie überlagern sich hier synchron, erwecken Spannungen und verursachen, im Laufe des Unterrichts selbst, Anpassung und Veränderung.

Man kann also mindestens zwei Ebenen unterscheiden, um zu verstehen, was im oben analysierten kleinen Ausschnitt vor sich geht. Sie illustrieren, was Unterrichtsforschung aus fachdidaktischer Sicht bedeuten kann. Die erste Ebene betrifft die präzise didaktische Beschreibung des Unterrichtsgeschehens, d.h. des lebendigen Prozesses, durch den die Unterrichtsgegenstände, das Wissen und Können, durch die Arbeit der Lehrpersonen und das Lernen der Schüler und Schülerinnen Schritt für Schritt erarbeitet werden. Viele Fragen wären in diesem Zusammenhang zu beantworten: Welches Wissen wird erarbeitet, wie wird dieses Wissen in seine einzelnen Elemente zerlegt, wie wird es präsentiert, in Worte gefasst, wie sprechen die Schülerinnen und Schüler darüber, was fördert, und was behindert den Zugang zu neuen Inhalten? Im Zentrum dieser Fragen befindet sich immer das Wissen und Können, das *scire* wie Comenius sagt – ich werde darauf noch zurückkommen –, das das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern bestimmt. Das bearbeitete Wissen und Können entspricht ihrem gemeinsamen Dritten, das allein es erlaubt, das Spezifische der Situation zu verstehen, nämlich wie sich das zu unterrichtende Wissen und Können in der Interaktion von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern in unterrichtetes Wissen verwandelt: Dies ist der spezifische Ansatz der Fachdidaktik, die Unterricht erforscht.

Diese beschreibende Ebene wird ergänzt durch die zweite, die es erlaubt, das Unterrichtsgeschehen zu erklären, das Warum zu ergründen. Der unterrichtete Gegenstand in einer bestimmten Schulklasse zu einem gegebenen Moment kann als taktische Wahl des Lehrers oder der Lehrerin im strategischen Feld des Schulfaches betrachtet werden. Das Schulfach als Institution bestimmt über Lehrpläne das Was, über Lehrmittel das Wie. Aber viel mehr noch sind die Inhalte und Methoden immer das Resultat historisch entwickelter Praktiken, die sich in Diskursen – schriftlichen und mündlichen, formellen und noch mehr informellen – niederschlagen und als sedimentierte Schichten menschlichen Handelns in der Institution Schule angesehen werden können. Schulfächer sind historische Produkte mit vielen Schichten, deren archäologische Analyse allein es erlaubt, das Hier und Jetzt zu verstehen.

Ich bin in dieser Einleitung von der Praxis zum Schulfach übergegangen. Ich werde jetzt den umgekehrten Weg beschreiten und zuerst bestimmen, was Schulfächer sind. Sie sind ja die Voraussetzung dafür, dass es *Fachdidaktik* überhaupt gibt. Darauf aufbauend werde ich untersuchen, was Fachdidaktik ist und worin ihr spezifischer und meiner Ansicht nach zentraler Beitrag zur Unterrichtsforschung besteht. Ich werde dies dann anhand eines zweiten Beispiels illustrieren.

## 2 Schulfächer

Hören wir uns Comenius an:

Die Tätigkeit des Unterrichts öffnet nämlich den Weg zum Wissen (*Scire*). Wissen bedeutet etwas formen können: sei es mit dem Geist, sei es mit der Hand, sei es mit der Zunge. Die erste Bedeutung von *scire* ist *Wissen/vědeti*; die zweite und dritte Bedeutung von *scire* ist *Können/uměti*. (1648/2005, S. 159; Übersetzung BS)

Wissen wird durch Unterricht vermittelt, der in relativ klare Bereiche gegliedert und in einer Progression geplant ist. Man denke an die sieben *artes liberales*, die den Übergang zwischen der Aneignung der Grundkenntnisse in Schreiben, Rechnen und Lesen und dem Eintritt in das Studium der Wissenschaften wie Recht und Theologie bilden. Der Aufbau einer durch den Staat garantierten Schule für alle im Zusammenhang mit der Nationalstaatenbildung und mit den Kämpfen um die Demokratie ermöglichte die Herausbildung eines Bildungssystems im engeren Sinne und machte dieses zugleich notwendig. Das Bildungssystem umfasst jetzt Primar-, Sekundar- und Hochschule tendenziell als ein Ganzes, was unter anderem eine präzisere und systematischere Bestimmung der Unterrichtsbereiche und ihres gegenseitigen Verhältnisses im System zur Folge hat (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999). «Die Inhalte der Bildung erfuhren in diesem Verstaatlichungsprozess zugleich eine Verweltlichung und eine Verfachlichung», stellen Jeisman und Lundgreen (1987, S. 5) fest. Weit vom einfachen Abbild der akademischen Fächer entfernt entwickeln sich Schulfächer zu autonomen Gebilden, die ihrer eigenen Logik folgen und eine eigene Kultur bilden.

Allgemein gesprochen kann man davon ausgehen, dass Schule im modernen Sinn den Zugang zu fundamentalen kulturellen Techniken (Schrift, Sprachen), zu wissenschaftlichem Wissen und zu entscheidenden kulturellen Gütern in Kunst und Handwerk für alle schaffen soll. Schulfächer können dabei allgemein als semiotische Werkzeuge der Schule verstanden werden, die in historisch und sozial variablen Formen die zu unterrichtenden Gegenstände bestimmen und die Mittel bereitstellen, um sie zu unterrichten. Schulfächer bilden insofern das Zentrum der Institution «Schule»; sie sind das spezifische Produkt dieser Institution und das wichtigste Element ihrer Kultur. Schulfächer sind soziale Gebilde, die sich auf oft jahrhundertealte Traditionen stützen können. Sie entwickeln sich langsam und verändern sich stetig. Ihre Inhalte sind alles andere als homogen: Sie setzen sich aus sozialen Praktiken, wissenschaftlichem (Experten-)Wissen und schulspezifischen Inhalten, die für das Lehren entwickelt wurden, zusammen. Diese sind immer auf die Bildung der Person ausgerichtet und dadurch begründet.

Schulfächer sind das Produkt der im Schulsystem Handelnden: der Lehrperson, der Schülerinnen und Schüler und administrativer und politischer Instanzen. Sie entwickeln sich aufgrund vieler, sehr heterogener Faktoren und Funktionen, die ihnen ihre ganz besondere, eigene Form geben:

- Heterogene, sich ständig verändernde Ziele, auf die sich Schulfächer beziehen müssen: Entwicklung der Persönlichkeit, Selektion, soziale Nützlichkeit, *citoyenneté* und Patriotismus, moralische Erziehung, Wissenschaftspropädeutik;
- Bedingungen des Lernens und der Aneignung als komplexe Prozesse, die zugleich auch immer Resultat des Unterrichts sind; die Kenntnis der Lehrpersonen und anderer Akteure über diese Prozesse verändert sich im Handeln ständig, dies auch in der Auseinandersetzung mit den Wissenschaften und mit den sich verändernden Zielsetzungen der Schule;
- Lehrerinnen und Lehrer, deren Bildung und Ausbildung, deren sozialer Status, deren Absichten und Vorstellungen sich ständig, in Interaktion mit dem Schulfach selbst, verändern;
- die Logik der Unterrichtsgegenstände selbst, die in ihre Elemente zerlegt, unterteilt und sozusagen modelliert werden, damit sie den Schülerinnen und Schülern zugänglich werden und von ihnen systematisch aufgebaut werden können.

Schulfächer haben aber auch eine psychologische Funktion, die Wjgotski im sechsten Kapitel von «Denken und Sprechen» herausgearbeitet hat. Ihre Form, die Zerlegung der Gegenstände und die Progression, haben zur Folge, dass späteres Wissen und Können vorheriges beinhaltet und auf anderer Ebene neu definiert. Folgendes Zitat, das man auf andere Schulfächer übertragen kann – Wjgotski tut dies für den Grammatikunterricht, den Fremdsprachenunterricht und die Geschichte –, beschreibt metaphorisch präzise dieses Verhältnis von Altem und Neuem: «Geschriebene Sprache ist die Algebra der Sprache [...] sie erlaubt es dem Kind, das höchste, abstrakte Niveau der Sprache zu erreichen, und dabei auch das ganze vorherige psychische System der mündlichen Sprache zu reorganisieren» (Wjgotski, 1934/1969; genauer dazu Schneuwly, 2008). Dabei sind die psychologischen semiotischen Werkzeuge nicht nur Hilfsmittel, sondern der Inhalt der neuen psychischen Funktionen und Systeme selbst. Die Form der Schulfächer, gerade durch ihre systematische und progressive Form, verändert das Verhältnis zu eigenen psychischen Prozessen in Richtung bewussteres Verhalten, Intellektualisierung, wie es Wjgotski (1932/1996, S. 73) nennt, die auch die Affektivität zutiefst verändert.

### 3 Fachdidaktik

Didaktik entwickelt sich zuerst als Praxis des Unterrichts von Wissen und Können. Erster Zweck der Didaktik ist demnach die Aneignung von Wissen und Können durch Schülerinnen und Schüler. Praxis ist aber, wie man weiss, nie losgelöst von Wissen: Didaktik entwickelt sich deshalb immer auch als Reflexion über die Unterrichtspraxis zwecks ihrer Entwicklung, ihrer Veränderung und vor allem auch ihrer Vermittlung an andere. Diese Reflexion kann allgemein sein, entwickelt sich aber auch in Bezug auf bestimmte Unterrichtsgegenstände und -bereiche. Didaktik kann in diesem weiten

Sinn als Praxis und Reflexion des Unterrichts definiert werden, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:

- ein sozialer Raum, der speziell dem Unterrichten und Lernen dient;
- bestimmte Unterrichtsinhalte;
- spezialisierte Methoden für den Unterricht.

Didaktik als spezialisierte soziale Praxis vertreten von Spezialisten dieser Praxis entstand in diesem Sinne sicher zum Zeitpunkt der Trennung von Hand- und Kopfarbeit. Die Didaktik entwickelt sich parallel zur Entwicklung des Schulwesens und wird zu einem Expertendiskurs, der bereits früh beansprucht, Wissenschaft zu sein. Didaktik wird zur Wissenschaft des Lehrberufs. «Was einige spontan als Gabe der Natur erhalten, warum könnte man es nicht auch erhalten durch gute Beobachtungen, die sich in Regeln verwandeln würden, die sich [ihrerseits wieder] in Wissenschaft verwandeln würden» (Comenius, 1648/2005, S. 153; Übersetzung BS) Denn es geht ja darum, wie Comenius sagt, allen alles zu lehren: Didaktik hat Anspruch auf Wissenschaft und ist zugleich eine Utopie. Das Didaktische, das sich zuerst als Praxis entwickelt, wird als Didaktik Programm für eine Wissenschaft und für eine Utopie. Der heutige Begriff enthält heute noch diese Konnotationen (Bronckart & Schneuwly, 1991).

Didaktik wird dann Fachdidaktik im engeren Sinn, wenn Schule gesamthaft in Schulfächer organisiert wird und Lehrer und Lehrerinnen sich als Spezialisten dieser Schulfächer ausbilden. Diese bilden sozusagen den Rahmen, in dem sich die Didaktik des Faches als seine innere Form, als Praxis und als Reflexion der Praxis herausbildet, in komplexem Verhältnis zu den Fachwissenschaften. In diesem Sinne entsteht Fachdidaktik zuerst, wie Tenorth (2006) in seinem Text «Fachdidaktik im historischen Kontext» dargestellt hat, als reflektierter Diskurs der Lehrprofession über ihr Fach: zur Verbesserung und Tradierung der eigenen Praxis; zur Situierung ihres Faches, ja zu dessen Verteidigung im Gesamtverband der Fächer und zur Bestimmung von dessen Beitrag zur Bildung. Sehr früh wird Fachdidaktik auch als Lehrveranstaltung an der Universität institutionalisiert. Die Analyse der über 8000 Lehrveranstaltungen im Bereich Erziehungswissenschaft an Universitäten in der Schweiz von 1890 bis 1950 zeigt, dass über 2000 davon der Fach- und Stufendidaktik gewidmet sind und sich sowohl an Sekundar- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer als auch an Primarlehrpersonen wenden (Späni, im Druck). Das allgemeine Modell, nach dem diese Lehrveranstaltungen funktionierten, ist zweistufig (Eichler & Henze, 1990): Die Fachdidaktik beschäftigte sich damit «wie gelehrt werden soll»; die Inhalte, das *Was*, wurde von den Fachwissenschaften vorgegeben. Erstere hat gegenüber Letzteren ein untergeordnetes Verhältnis und wurde etwas abschätzig betrachtet.

Didaktik als eigenständige Disziplin hat sich demzufolge vor allem als allgemeine Didaktik entwickelt. Hier vor allem war die Utopie des Comenius aufgehoben. Ein herausragendes Beispiel dafür ist Hans Aeblis allgemeine Didaktik auf kognitionspsy-

chologischer Grundlage, wo unter anderem der Piagetsche Konstruktivismus voll zum Tragen kommt.

Das Abhängigkeitsverhältnis der Fachdidaktiken veränderte sich ab den Sechzigerjahren. Gemeinsamer Ausgangspunkt aller Fachdidaktiken war dabei die Lehrplanreform, die in allen Fächern stattfand. «Moderne Mathematik», «kommunikative Wende» in den Sprachfächern, «Dominanz des humanistischen Modells» in den künstlerischen Fächern sind prägnante Beispiele dafür. Und man könnte die Reihe fortführen mit den Fächern Geschichte, Geografie und Naturwissenschaften, wo eher positivistische Ansätze konstruktivistischem Unterricht Platz machten. Aber es waren nicht so sehr die Reformen als solche, die die Didaktiken förderten; sie wurden noch unter dem Einfluss des oben erwähnten Zwei-Phasen-Modells erarbeitet, mit Fachwissenschaft für das Was und Fachdidaktik für das Wie. Es waren vielmehr die Grenzen dieser Reformen, die Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Resultaten, ja ihr Scheitern, die mit unabwendbarer Notwendigkeit («impérieuse nécessité» sagt Margolinas, 2005) die Etablierung neuer Formen der Reflexion über die Bedingungen des Lehrens und Lernens nach sich zogen.

Die neuen Formen der Reflexion über Reform und Ursprung der Fachdidaktiken entstanden entlang von Entwicklungslinien, die alle die Autonomisierung der Fachdidaktik als eigene wissenschaftliche Disziplin verstärkten und diese gewissermassen konstituierten:

- Bruch mit dem «Applikationismus», d. h. der raschen und fast direkten Umsetzung von Theorien aus der Wissenschaft in Lehrpläne, Lehrmittel und Unterricht;
- Wachsende Autonomie gegenüber dem Schulfach: Forschung über vorschulische Bildung, wo die Vermittlungsformen in gewisser Weise an Fächer heranführen, aber keineswegs schon schulfachmässig organisiert sind (Thévenaz, 2006), oder über Vermittlung auf Hochschulebene, die auch, naturgemäss, nicht schulfachmässig geschieht, aber durchaus auch Gegenstand der Fachdidaktik ist. In diesem Sinne entwickeln sich Fachdidaktiken darauf hin, ihren Untersuchungsgegenstand allgemeiner zu bestimmen als das Lehren und Lernen in Bereichen des Wissens und Könnens, die für Bildung als strategisch erachtet werden und systematische Vermittlung voraussetzen.
- Erweiterung des wissenschaftlichen Referenzfeldes der Fachdidaktiken mit Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie, gewisse Bereiche der Soziologie, Bildungsgeschichte usw.

Entlang solcher Entwicklungslinien verdichten sich Fachdidaktiken immer mehr zu sozialen Feldern, die die Form wissenschaftlicher Disziplinen annehmen (Bourdieu, 2001; zum Gebrauch des Begriffs im Zusammenhang mit Disziplinen, Hofstetter & Schneuwly, im Druck). Dabei kann man als gemeinsame Minimaldefinition von Fachdidaktiken etwa folgende herauskristallisieren:



- Fachdidaktik ist systematische, theoriegeleitete und empirische Beschreibung, Erklärung und Entwicklung der Bedingungen des Lehrens und Lernens von Wissen und Können in Bezug auf Bildung.
- Dies bedeutet das In-Beziehung-Setzen von drei eng verschränkten Polen: Lehr-/Lerngegenstände und ihre vielfältigen, historisch bestimmten Formen, Schülerinnen und Schüler und ihre Lernaktivitäten und Entwicklungsprozesse, Lehrerinnen und Lehrer und ihre (Aus-)Bildung durch die Profession und deren historisch sedimentierten Praktiken.
- Fachdidaktiken funktionieren notwendig pluridisziplinär.

#### **4 Ein Vorschlag für die Bestimmung von Fachdidaktik als Forschungsdisziplin**

Der Leserin und dem Leser ist wohl klar geworden: Fachdidaktiken sind zugleich Wissenschaften der Erforschung als auch der Entwicklung von Fachunterricht (siehe dazu schon Reusser, 1991). Wissenschaftliche Tätigkeit in Fachdidaktiken kann man sich demnach auf einer Achse mit zwei Polen situiert vorstellen:

- *eingreifende Didaktik* mit folgenden drei Handlungsfeldern:
  - Erarbeitung didaktischer Modelle von Unterrichtsgegenständen;
  - Erarbeitung didaktischer Sequenzen für den Unterricht mit Aufgaben, Materialien usw.;
  - Beobachtung und Analyse der Realisierung von Sequenzen und ihrer Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler;
- *beschreibende und erklärende Didaktik* mit folgenden vier Handlungsfeldern:
  - Rekonstruktion der Geschichte der Schuldisziplin und ihrer Unterrichtspraktiken;
  - Analyse der gegenwärtigen Organisation der Unterrichtsgegenstände im Schulfach;
  - Analyse der Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes im konkreten Unterricht;
  - Analyse der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf konkrete Unterrichtsgegenstände.

Der erste Pol, die eingreifende Didaktik, ist stark entwickelt.<sup>2</sup> Dies erklärt sich aus der ständigen legitimen Forderung nach Handlungsmustern und natürlich auch durch die Einbindung der Didaktik in die Ausbildung von Lehrpersonen, die eine Ausrichtung auf angewandte Forschung quasi impliziert, obwohl doch, wie die Erfahrung zeigt, Grundlagenforschung methodologische und begriffliche Werkzeuge liefert, die oft fast unverzüglich für die Ausbildung von Lehrpersonen nützlich sind. Da der erste Pol vertrauter ist, geben wir hier, nach dem in der Einleitung kurz skizzierten, ein zweites Beispiel beschreibender und erklärender Didaktik.

---

<sup>2</sup> Ein typisches Beispiel dafür ist die Französischdidaktik, siehe Dolz und Schneuwly (1998).

## 5 Grammatikunterricht: zwischen Wissen über Sprache und gekonntem Stil

Der Relativsatz ist ein wichtiges Kapitel des erstsprachlichen Grammatikunterrichts in der 8. Klasse der Westschweiz. In der Sicht der neuen Lehrpläne geht es darum, einerseits mit den Schülerinnen und Schülern die begrifflichen Werkzeuge zur präzisen Beschreibung dieser komplexen sprachlichen Struktur zu erarbeiten, andererseits, dank dieser präzisen Kenntnis, den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten der bewussten Verwendung der Struktur zu vermitteln. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Zielen wird nicht hinterfragt: Die Kenntnis erleichtert, ja zieht die Verwendung gleichsam nach sich. Diese Selbstverständlichkeit geht aus dem gleichförmigen Aufbau aller Lehrmittel hervor – seien sie der älteren Schulgrammatik oder der neueren, von Distributions- und Transformationslinguistik inspirierten Grammatik verpflichtet:

- den Unterrichtsgegenstand «Relativsatz» entdecken,
- ihn strukturell beschreiben,
- darauf aufbauend Relativsätze in verschiedenen Kontexten konstruieren und benutzen.

Was für ein Verhältnis besteht nun tatsächlich zwischen diesen zwei Dimensionen des Grammatikunterrichtes, die man als begrifflich und strukturell einerseits, stilistisch und anwendungsorientiert andererseits beschreiben kann? Komplementarität? Gegenseitige Unterstützung? Völlige Unabhängigkeit? Spannung? Konkurrenz? Ein kleines Beispiel aus einer Sequenz von drei Lektionen in einer 8. Klasse kann dazu Hinweise geben. Es stammt aus einem Forschungsprojekt, bei dem 15 Sequenzen in 15 Klassen zum gleichen Thema analysiert wurden (siehe die Aufgabe und die Transkriptionen im Anhang 2; im Einzelnen Schneuwly & Dolz, im Druck).

In dem im Anhang dokumentierten Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz handelt es sich um eine Aufgabe, die dem Waadtländer Lehrwerk Genevay, Lipp und Schöni (1985) entlehnt ist. Die Aufgabenformulierung ist explizit auf der vorher in der Sequenz erarbeiteten Terminologie aufgebaut: *phrases simples juxtaposés* [einfache, gleichgeordnete Sätze, Satzreihen]; *transformation*; *phrases relatives* [Relativsätze]; *phrases indépendantes* [unabhängige Sätze]; *pronoms relatifs* [Relativpronomen]. Was geschieht im Unterricht mit dieser Aufgabenformulierung?<sup>3</sup>

Um die Aufgabenformulierung explizit zu machen, ersetzt der Lehrer «*phrases juxtaposées*» durch «*phrases simples/sans aucune construction*». Dieser Ausdruck stammt aus der Arbeit, die in den vorhergehenden Lektionen geleistet wurde; er entspricht einer stilistischen Sichtweise, die die «*construction*» [Konstruktion] mit der Komplexität eines

---

<sup>3</sup> Es sei hier ausdrücklich betont, dass die beobachtete Veränderung strukturell notwendig ist; sie hängt mit dem Aufbau und der Stellung der Grammatik im Schulfach zusammen und kann keineswegs als ein Fehlverhalten des Lehrers betrachtet werden.

Satzes gleichsetzt, wobei Konstruktion und Komplexität als stilistisch besser beurteilt werden. Dies drückt sich denn auch in der negativen Formulierung «sans aucune construction» [ohne jegliche Konstruktion] aus, die implizit bedeutet: eine *per definitionem* komplexe «Konstruktion» wäre besser. Eine andere, signifikante Abwandlung des Vokabulars in der mündlichen Aufgabenformulierung ist folgende: Es heisst nicht mehr, auf die eingeübte und sich auf die Transformationslinguistik beziehende Theorie: «ré-écrit ce texte en *transformant* en relatifs» [Schreibe den Text um, indem du Sätze in Relativsätze umwandelst], sondern: «relier avec des pronoms relatifs» [Sätze mit Relativpronomen verbinden]. Allgemeiner gesagt: In der schriftlichen Formulierung ist die linguistische Behandlung von Sätzen im Vokabular sehr präsent und es wird permanent auf das technische Vokabular, das im Laufe der Unterrichtssequenz eingeführt wurde, verwiesen; man betreibt so Grammatik quasi «*en acte*», indem man sie anwendet. Die Begriffe werden in der neuen Aufgabe noch einmal verkörpert. In der mündlichen Formulierung bedeuten sowohl die Beschreibung der «phrases indépendantes» mit dem Begriff «sans construction» als auch der Gebrauch des Verbes «relier», dass das Gebiet der beschreibenden Grammatik verlassen wird und man einer anderen Logik folgt: der eines stilistischen Algorithmus der Konstruktion möglichst komplexer Sätze als eine Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Der Lehrer schwächt die technische und begriffliche Dimension der Grammatikaufgabe ab, um den stilistischen Charakter «Schreibaufgabe» zu betonen: «Relier avec des pronoms relatifs» entspricht einer Aufgabe, bei der die Idee der Manipulation von Sätzen im Zusammenhang der grammatischen Konzepte und die Idee einer Grammatik *en acte* praktisch verschwinden zugunsten einer einfachen Technik stilistischer Veränderung von Sätzen.

Die zweite Reformulierung der Aufgabe, trotz der Aufnahme des Begriffs «phrase indépendante», verstärkt diese Tendenz noch mehr. Der Lehrer charakterisiert nämlich die «phrase indépendante», verglichen mit der «phrase relative», indem er darauf insistiert, dass in Ersterer überhaupt KEINE Konstruktion vorkommt [«y a AUCUNE construction»], nämlich KEIN Relativsatz [«AUCUNE phrase relative»]. Diese Charakterisierung enthält, wie wir bereits gesagt haben, eine normative Dimension, die in der negativen Form zum Ausdruck kommt: Wo keine «construction» ist, muss selbstverständlich eine «construction» her. Der Lehrer insistiert deshalb noch einmal darauf, dass man diese Art von «phrases indépendantes» mit Relativpronomen miteinander verbinden muss. Die Reformulierung bestätigt und verstärkt also die Verschiebung der Perspektive, die sich bereits beim Übergang von der schriftlichen zur mündlichen Aufgabe gezeigt hat: Es vollziehen sich eine Abschwächung, ja ein Verschwinden, der grammatikalischen Dimension und eine Akzentuierung der normativen Dimension, die mit stilistischer Arbeit einhergeht.

Die Analyse illustriert ein generelles Problem der Stellung des Grammatikunterrichts im Gesamtfach «Französisch», das seit jeher durch die Spannung zwischen der Ausrichtung auf Wissen über die Sprache einerseits, und andererseits Orthografie und Sti-

listik – Beherrschen der Sprache – gekennzeichnet ist. Es geht hier keineswegs um dieses Einzelresultat. Das Beispiel soll vielmehr illustrieren, wie Fachdidaktik sich als Wissenschaft entwickeln und wie sie sich bei der extrem komplexen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, im Kontext historisch entstandener schulischer Formen und in enger Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen – unter anderem mit den akademischen Fachwissenschaften – als anerkanntes akademisches Fach etablieren kann.

## 6 Schlussbemerkungen

(1) Fachdidaktiken sind Produkte des komplexen Disziplinarisierungsprozesses der Erziehungswissenschaften. Sie sind durch das Komplexerwerden des Bildungssystems, durch die Grenzen des Applikationismus und durch die höhere Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer notwendig geworden.

(2) Sie entwickelten sich ausgehend von der Reflexion über Unterricht in Schulfächern, gehen aber notwendigerweise darüber hinaus, indem sie untersuchen, wie bestimmte, sozial entscheidende Bereiche systematisch tradiert und angeeignet werden.

(3) Forschung in Fachdidaktik, da hat Terhart (2009) in seinem kürzlich erschienen Reclam-Büchlein über Didaktik recht, hat Grenzen und kann nie das Ganze des Lehrberufs ausloten. Aber sie kann einen sicher entscheidenden Bereich des Unterrichts besonders kompetent erforschen: denjenigen der Unterrichtsinhalte.

(4) Dabei zeigt Fachdidaktik Folgendes auf: In der Praxis des Unterrichtens spezifischer Unterrichtsgegenstände ist Kontinuität und nicht Bruch die Regel. Radikale Innovation ist nicht möglich. Ständige Anpassung an neue Kontexte – Schülerinnen und Schüler, Ziele, Strukturen – durch das Einfließen neuer Inhalte und neuer Methoden entspricht eher der Realität. Die Fachdidaktik zeigt auf, wo und wie Innovation vor sich geht und wo sie gefördert werden kann.

(5) Fachdidaktik steht im Zentrum der Unterrichtsforschung, da, wo es um das Wesentliche geht: Was wie unterrichtet wird und warum – aus der Perspektive der Lehrpersonen, aus der Schülerperspektive und aus Schulfach- und allgemeiner Schulperspektive.

## Literatur

**Bourdieu, P.** (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.

**Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B.** (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8–26.

- Chervel, A.** (2004). L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, 40, 261–277.
- Comenius, J. A.** (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genève: Droz.
- Dolz, J. & Schneuwly, B.** (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Eichler, W. & Henze, W.** (1990). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In G. Lange, K. Neumann & W. Hiesenis (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik Band I: Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik* (S. 153–198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Genevay, E., Lipp, B. & Schoeni, G.** (1985). *Français 7<sup>e</sup>. Division pré-gymnasiale. Activités en grammaire*. Lausanne: Éditions L.E.P.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C.** (Hrsg.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse 19<sup>e</sup> siècle*. Bern: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (in Zusammenarbeit mit L. Criblez, M. Späni, V. Lussi und M. Cicchini). (im Druck). *Die Entstehung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz*. Bern: hep-Verlag.
- Jeismann, K. & Lundgreen, P.** (Hrsg.). (1987). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Bd. III). München: Beck.
- Margolinas, C.** (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 343–360.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2, 183–215.
- Schneuwly, B.** (2008). *Wygotzki, l'école et l'écrit* (Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genf: Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J.** (in Zusammenarbeit mit Aeby Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Cordeiro Sales, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (im Druck). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Späni, M.** (im Druck). Sozialisation in den Erziehungswissenschaften: zwischen disziplinärer und beruflicher Logik. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (in Zusammenarbeit mit L. Criblez, M. Späni, V. Lussi und M. Cicchini) (Hrsg.), *Die Entstehung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz*. Bern: hep.
- Tenorth, H. E.** (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht*, 59, 387–393.
- Terhart, E.** (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Leipzig: Reclam.
- Thévenaz, Th.** (2006). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genf: Université de Genève.
- Wygotzki, L. S.** (1932/1996), *Vorlesungen zur Psychologie*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Wygotzki, L. S.** (1934/1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.

## Autor

**Bernard Schneuwly**, Prof. Dr., Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, Uni Mail, Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Bernard.Schneuwly@unige.ch

## Anhang 1

### Eine Schreibaufgabe für einen argumentativen Text: formale Aspekte

**Lehrerin:** Ich schlage euch vor, ein Notizblatt zu nehmen und einen kleinen Plan der «dissertation» zu machen mit den Teilen Einleitung, Hauptteil, dies ist der grösste Teil mit der Entwicklung des Textes, also der Entwicklung der PRO, Entwicklung der CONTRA, ich habe einen doppelten Pfeil gemacht in dem Sinne, dass ihr JE nach der Ausrichtung, die ihr eurem Gedankenfluss gebt, ändern könnt, mit Contra beginnen und nachher die Pro bringen, ihr könnt entscheiden zu welcher Art von Schlussfolgerung ihr kommt.

#### Ausschnitt 1

**Lehrerin:** Ihr schreibt den Titel, der auf der Wandtafel steht (*sie zeigt den Titel: «Ohne Handy, unmöglich ein Jugendlicher zu sein!»*), ihr könnt wählen. Erinnert euch, dass ich euch gesagt habe: Entweder ihr nehmt ... ihr schreibt einen Text mit ICH (*sie zeigt die Frage an der Tafel: «Bist Du einverstanden mit dieser Aussage?»*) mit dieser Frage, die sehr persönlich ist. Oder einen Text, der neutraler ist (*sie zeigt die Frage: «Kann man mit dieser Aussage einverstanden sein?»*), ihr versteckt euch hinter einem unpersönlichen Fürwort MAN, man denkt das Handy sei, usw. usw.

#### Ausschnitt 2

**Pau (Schüler):** Ja, aber wenn man neutral ist, wechselt man ab mit Pro, Contra, Pro, Contra, Pro, Contra.

**Lehrerin:** [...] Ihr könnt an einer Argumentation arbeiten, und sofort ihre Gegenargumentation, Argumentation, Gegenargumentation. Also, der Hauptteil, ihr könnt mit Paaren spielen, Argument gegen, Argument für. Es ist nicht die einzige ... es ist nicht, weil du es so machst, dass du ein Gleichgewicht erhältst. Du kannst sehr wohl Pro und dann Contra und am Schluss trotzdem eine klare Meinung haben, aber du KANNST auch diese Struktur wählen.

#### Ausschnitt 3

**Schül5:** Mir gelingt es nicht etwas dagegen zu finden, eben, mir gelingt es nicht

**Lehrerin:** nein dafür XXXX zum Beispiel, übrigens

**Schül5:** Aber das macht

**Lehrerin:** weil du UNbedingt ein Argument contra suchst

**Schül5:** ja

**Lehrer:** Weisst du, ich habe gesagt drei und drei. Du musst nicht unbedingt drei und drei bringen. Es können auch drei und zwei sein. Es gibt Fälle, wo du in der Tat mehr Pro als Contra, mehr Contra als Pro findest,

**Schül5:** aber dann wäre ich nicht neutral in diesem Fall.

**Lehrerin:** es bedeutet nicht neutral zu sein, weil du drei und drei gegeben hast, dass es ein Gleichgewicht macht. Denn, vielleicht haben die ZWEI, die du geschrieben hast, mehr Gewicht als die 52 anderen, dies hängt auch von der Wichtigkeit der Argumente ab. Neutral zu sein hängt von der Wichtigkeit ab, die du den Argumenten gibst. Du kannst sogar eines geben, das 22000 andere kontert. Siehst du?

## Anhang 2

### Der Relativsatz im Grammatikunterricht

#### **Schriftliche Aufgabe (Hellraumprojektorfolie des Lehrers): Jede Schülerin und jeder Schüler hat die Aufgabe und den Text vor sich.**

Hier ist ein Text, der erklärt, wie Aale sich vermehren. Er besteht ausschliesslich aus einfachen Sätzen, die einander folgen. Schreibe den Text um, indem du mindestens 7 dieser unabhängigen Sätze in Relativsätze umwandelst. Du kannst Relativpronomen wie *der, das, dessen* brauchen.

#### **Mündliche Aufgabenformulierung**

**Lehrer:** Also, ihr habt verstanden: einfache Sätze ohne jegliche Konstruktion. Es geht jetzt darum, sie mit Relativpronomen zu verbinden. Nach der Methode, die wir schon ziemlich oft geübt haben die letzten Stunden.

#### **Neue, nachgeschobene mündliche Aufgabenformulierung**

**Lehrer:** Ich habe nicht den Eindruck, dass ihr vollständig verstanden habt, vielleicht waren meine Instruktionen nicht ganz vollständig. Seht her. Ihr habt hier (*er befindet sich wieder am Hellraumprojektor*) UN-abhängige Sätze. Diese haben überhaupt KEINE Konstruktion. Es gibt KEINEN Relativsatz. Es gibt Sätze, ihr habt: «Im August, September unternehmen die Aale eine Migration. Das Meer von Sargossa befindet sich ...» Ihr seht, es sind einfache Sätze. Was hier von euch verlangt wird, ist [die Sätze zu] VERBINDEN, wenn es möglich ist, die unabhängigen, getrennten Sätze, sie zu verbinden mit den Relativpronomen. Wenn es möglich ist natürlich.