

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

## **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

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

Erscheint dreimal jährlich.

### **Herausgeber und Redaktion**

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Kurt Reusser**, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

**Annette Tettenborn**, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

**Markus Weil**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

**Markus Wilhelm**, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

### **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch), [www.textuell.ch](http://www.textuell.ch)

### **Externe Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

**Editorial**

Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,  
Annette Tettenborn, Markus Weil 309

**Schwerpunkt****Allgemeine Didaktik – quo vadis?**

**Kurt Reusser** Allgemeine Didaktik – quo vadis? 311

**Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt** Das Transversale  
und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer  
Allgemeinen Fachdidaktik 329

**Urban Fraefel und Falk Scheidig** Mit Pragmatik zu professioneller Praxis?  
Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung 344

**Christine Pauli und Kurt Reusser** Unterrichtsgespräche führen – das  
Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz 365

**Norbert M. Seel und Klaus Zierer** Den «guten» Unterricht im Blick.  
Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist 378

**Miriam Leuchter** Primarstufenspezifische Didaktik 390

**Lennart Schalk und Elsbeth Stern** Wer erklärt eigentlich was wie?  
Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 398

**Kurzporträts zur Allgemeinen Didaktik**

**Kurt Reusser und Markus Wilhelm** Acht Kurzporträts zur Stellung der  
Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und  
Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil 407

**Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani** Die Allgemeine Didaktik  
im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern 408

**Herbert Luthiger und Michael Fuchs** Der Stellenwert der Allgemeinen  
Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern 414

**Urban Fraefel und Sabina Larcher** Wo ist das «Allgemeine», Nicht-  
domänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? 420

**Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner** Porträt der  
Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 427

**Barbara Zumsteg** Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik  
an der Pädagogischen Hochschule Zürich 433

<b>Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf</b> Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg	438
<b>Franz Eberle und Fritz C. Staub</b> Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich	444
<b>Bernard Schneuwly</b> Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz?	450
<b>Alois Niggli und Kurt Reusser</b> Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen	458
<b>Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik»</b>	
Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende und Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen (Marcel Naas)	465
Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis und Gruschka, A. (2014). Lehren (Markus Roos)	467
Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (Lukas Bannwart)	471
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (Clemens Diesbergen)	473
Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag und Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven (Michael Fuchs)	475
Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende und Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss (Michael Zutavern)	479
<b>Forum</b>	
<b>Martin Rothland</b> Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester	482
<b>Rubriken</b>	
<b>Neuerscheinungen</b>	496
<b>Zeitschriftenspiegel</b>	498

## Editorial

Lange Zeit war die Allgemeine Didaktik in der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung die selbstverständliche Leitdisziplin in der Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Durch den Aufschwung der empirischen Lehr-Lern-Forschung und der Fachdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten ist ihr nun jedoch massive Konkurrenz erwachsen. Manche Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner, insbesondere aus der Fachdidaktik, stellen die Allgemeine Didaktik als eigenständiges Fach infrage, in nicht wenigen Studiengängen kommt der Begriff nur mehr randständig oder überhaupt nicht mehr vor. Zahlreiche Inhalte haben sich in andere Unterrichtsgefäße verlagert, inhaltlich und terminologisch verändert, oder sind verschwunden.

Das vorliegende Themenheft beleuchtet in grundsätzlichen, kommentierenden, zwei empirisch ausgerichteten sowie einer Reihe von konkret-exemplarischen Beiträgen die Situation der Allgemeinen Didaktik im deutschen Sprachraum und insbesondere in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Heft thematisiert Perspektiven ihrer Weiterentwicklung und Funktion in einem neu formierten bildungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Umfeld.

Im Einstiegsbeitrag formuliert **Kurt Reusser** sein Verständnis von Allgemeiner Didaktik als bildungs- und lehr-lern-theoretisch fundierter Bestimmung der fächerübergreifenden Aufgaben von Unterricht und seiner pädagogischen Qualität. Er begründet, warum es in der Lehrpersonenbildung auch künftig eine allgemeindidaktische Perspektive in Verbindung mit neuen Partnerschaften braucht.

**Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt** berichten über eine aus einer mehrbändigen Buchreihe hervorgegangene standardisierte Interviewstudie mit 200 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bzw. Lehrpersonen von elf Schulfächern zu transversalen und spezifischen Qualitätsmerkmalen von wirksamem Fachunterricht. Die Antworten aller Expertinnen und Experten wurden lexikometrisch und faktorenanalytisch ausgewertet. Die gewonnenen Ergebnisse werden als Hinweis auf die Fruchtbarkeit einer Metawissenschaft «Allgemeine Fachdidaktik» gedeutet.

**Urban Fraefel und Falk Scheidig** stellen den im deutschsprachigen Raum bislang kaum beachteten Core-Practices-Ansatz vor und diskutieren seine Potenziale für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Danach sollen angehende Lehrpersonen, ausgehend von konkreten Berufsanforderungen, bedeutsame Handlungsstrategien bzw. Kernpraktiken aufbauen und flexibilisieren.

Dialogische und fachlich gehaltvolle Unterrichtsgespräche zu führen, gehört zu den anspruchsvollsten Aufgaben von Lehrpersonen. **Christine Pauli und Kurt Reusser** berichten über eine Interventionsstudie, in der die Förderung dieser allgemeindidaktischen Kernkompetenz im Zentrum steht.

In ihrem Kommentarbeitrag halten **Norbert M. Seel und Klaus Zierer** an der disziplinären Alleinstellung der Allgemeinen Didaktik in der Ausbildung von Lehrpersonen fest. Sie plädieren für eine Integration des reflexiven Potenzials der bildungstheoretischen Tradition mit den Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung.

**Miriam Leuchter** beschäftigt sich mit stufenspezifischen Merkmalen des Aufbaus prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen bei Primarschulkindern. Sie fragt, über welche entwicklungs- und lernpsychologischen Kompetenzen Lehrpersonen der Primarstufe zur Erfüllung ihrer fachpädagogischen Bildungsaufgabe verfügen müssen.

**Lennart Schalk und Elsbeth Stern** denken darüber nach, welchen Beitrag unterschiedliche Disziplinen und Erklärungsebenen für das Verständnis von Phänomenen und Aufgaben von Unterricht und Bildung leisten können. Sie plädieren dafür, sich von Abgrenzungskämpfen zu verabschieden, Ausbildungsangebote zu koordinieren und in der Lehrpersonenbildung enger zusammenzuarbeiten.

Nach diesen Grundlagenbeiträgen und perspektivischen Kommentaren kommen im zweiten Teil des Schwerpunktteils des Heftes exemplarische Stimmen zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an schweizerischen (Pädagogischen) Hochschulen zu Wort. Konkret haben wir eine Reihe von Institutionen bzw. Ausbildungsgängen um eine Darstellung der aktuellen Situation der Allgemeinen Didaktik an ihrem Ausbildungsort gebeten. Zusammengekommen sind **sieben Kurzporträts aus deutschschweizerischen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung** (Pädagogische Hochschulen Bern, FHNW, Luzern, St. Gallen und Zürich, Universitäten Fribourg und Zürich) sowie ein von **Bernard Schneuwly** verfasster regionaler Überblick zur besonderen Situation in der Westschweiz. Ergänzt wird die Sammlung von Porträts durch eine kommentierte Synopse von **Alois Niggli und Kurt Reusser**.

Ungeachtet der aktuellen Krisenrhetorik um ihr Schicksal erscheinen immer noch zahlreiche Bücher zur Allgemeinen Didaktik. Mehr als zwanzig sind es allein seit dem Jahr 2000 gewesen. Wir haben deshalb einen etwas umfangreicheren **Rezensionsteil** in den Schwerpunkt der vorliegenden Nummer aufgenommen. **Matthias Baer** und allen Rezensenten danken wir für ihre Beiträge.

Im Forumsteil beschäftigt sich **Martin Rothland** kritisch mit der in vielen empirischen Arbeiten positiv referierten Kompetenzentwicklung während des Praxissemesters. Er fragt, ob Kompetenzselbsteinschätzungen tatsächlich als Abbild der vorhandenen Kompetenz verstanden werden können oder ob sie eher den Spiegel eines «idealen Selbst» darstellen. Das Thema ist insofern bedeutungsvoll, als in Untersuchungen zur Wirksamkeit der Lehrpersonenbildung fast standardmässig nach der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen, z.B. während eines Praxissemesters, gefragt wird.

**Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Annette Tettenborn, Markus Weil**

## Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser

**Zusammenfassung** Um den Ruf der Allgemeinen Didaktik ist es nicht zum Besten bestellt. Nach der empirischen Lehr-Lern-Forschung haben ihr mittlerweile auch die Fachdidaktiken den Rang abgelaufen. Gehörte die Allgemeine Didaktik einst zum Rückgrat der Berufsbildung von Lehrpersonen, so ist sie – zumindest ihrem Namen nach – aus zahlreichen Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in der Schweiz) verschwunden und ihr theoriebildender Diskurs ist zum Erliegen gekommen. Der vorliegende Text argumentiert dafür, dass es trotz des Bedeutungsverlusts auch in Zukunft eine allgemeindidaktische Perspektive in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht.

**Schlagwörter** Allgemeine Didaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Unterricht

### General pedagogy – quo vadis?

**Abstract** The reputation of general pedagogy is not the best anymore. According to empirical research on learning and instruction, subject-specific pedagogy has increasingly taken precedence over it. Although general pedagogy had once been the backbone of teacher education, it has now almost disappeared – at least by name – from numerous teacher preparation programmes (in Switzerland). This contribution argues that, despite the comprehensible loss of significance, teacher education shall still be in need of the perspective of general pedagogy even in the future.

**Keywords** general pedagogy – teacher education – classroom teaching

Lange Zeit galt die Allgemeine Didaktik – in der ehemals seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung oft als «Methodik» bezeichnet – als Leitdisziplin in der Ausbildung von Lehrpersonen. Über Jahrzehnte gehörten allgemeindidaktische Lehrveranstaltungen zum Pflichtpensum angehender Volksschullehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. Mit dem Aufstieg von Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung sowie dem Erstarken der Fachdidaktik hat sich dies geändert und die Allgemeine Didaktik ist innerwissenschaftlich und disziplinpolitisch unter Druck gekommen. Wie die im vorliegenden Heft publizierten Kurzporträts aus schweizerischen Hochschulen illustrieren, figuriert die Allgemeine Didaktik nur mehr an wenigen Orten als Referenzdisziplin in den Studienplänen. An die Stelle der ehemals üppig (mit teils mehr als einem Dutzend Semesterwochenstunden) dotierten Allgemeinen Didaktik sind die Fachdidaktiken sowie zahlreiche, unter keinen einheitlichen Nenner zu bringende pädagogisch-psychologische und bildungswissenschaftliche Module getreten. Parallel zu dieser Entwicklung finden sich in der Literatur zahlreiche Diagnosen und Kom-

mentare zum Zustand der Allgemeinen Didaktik (in Auswahl: Lüders, 2018; Reusser, 2008; Rothland, 2013, 2018; Staub, 2006; Terhart, 2005, 2008, 2010, 2013; Wegner, 2016; vgl. auch in diesem Heft Seel & Zierer, 2018). Während die einen das Ableben einer mit über 40 (konkurrierenden) Modellen (vgl. Kron, 2004) als analytisch schwach geltenden, empirisch wenig fundierten, angesichts reputationsstarker Nachfolger als überflüssig betrachteten Disziplin als unvermeidlich ansehen, machen sich andere Gedanken zu Möglichkeiten einer Frischluftzufuhr für einen nach wie vor als wichtig erachteten berufswissenschaftlichen Ausbildungsinhalt. Anstelle einer sich auf die Krisenrhetorik einlassenden Diskussion von Ablebensszenarien, Verteidigungspositionen und Optionen zur Rettung der Allgemeinen Didaktik werde ich im Folgenden – zuerst systematisch, sodann in Thesenform – darlegen, warum ich dennoch von der Zukunft einer allgemeindidaktischen Perspektive in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überzeugt bin.

## **1 Marginalisierung der Allgemeinen Didaktik**

Nach der durch PISA-Schock und internationale Large-Scale-Untersuchungen verstärkten Erforschung der Leistungsfähigkeit unserer Bildungssysteme sind die Karten im disziplinären Kräftespiel um die Deutungshoheit in Bildungsfragen neu verteilt worden. Neben der Allgemeinen Pädagogik ist dabei auch die Allgemeine Didaktik inhaltlich und forschungsmethodisch unter Druck geraten. Sodann hat der Aufstieg der Fachdidaktiken als Forschungs- und Lehrdisziplinen zu einem Reputationsverlust und zum Rückbau der Allgemeinen Didaktik im Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt.

### **1.1 Der Aufschwung der pädagogisch-psychologischen Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung**

Seit den 1980er-Jahren ist die primär in der Psychologie verankerte, zu Didaktik und Erziehungswissenschaft in eher geringem Austausch stehende empirische Lehr-Lern-Forschung zur Referenzdisziplin in Bezug auf die evidenzbasierte Diskussion von Fragen nach Bildungsqualität und Bildungswirksamkeit geworden. Weiter ist die Pädagogische Psychologie als Ankerdisziplin der Unterrichtsforschung zu einem breit gefächerten – kognitive, motivational-emotionale, soziale und entwicklungsbezogene Aspekte des Lernens umfassenden – Forschungsgebiet und zu einem zentralen (Allgemeine Pädagogik und Didaktik in den Hintergrund drängenden) Teil des Curriculums der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (vgl. Richter, Souvignier, Hertel, Heyder & Kunina-Habenicht, 2019).<sup>1</sup> Die pädagogisch-psychologische Erziehungs- und Lernforschung ist für die Schule deshalb von grosser Attraktivität, weil ihre Sicht des

---

<sup>1</sup> Auch die Bildungssoziologie und die Bildungsökonomie sind zum interdisziplinären Kranz der sich mit der Erforschung von Bildungsprozessen beschäftigenden Bildungswissenschaften zu zählen. Die primäre, weil subjektwissenschaftlich ausgerichtete Referenzdisziplin dazu stellt jedoch die Pädagogische Psychologie dar.



Lernens als eines individuellen und sozial-kognitiven (Ko-)Konstruktionsprozesses anschlussfähig ist an Bildungswerte, die von Pädagogik und Didaktik seit Langem als Ziele geteilt werden. Dazu kommt, dass sich Diskussionen zur Gestaltung innovativer Lehr-Lern-Umgebungen und zur Rolle von Lehrpersonen als empirisch bearbeitbare Fragen in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung als besser aufgehoben erwiesen haben als in den sich einer empirisch-psychologischen Fundierung entziehenden Modellen der Allgemeinen Didaktik. Vor allem die *bildungstheoretische* Didaktik bekundete Mühe mit dem Anspruch, unterrichtliche Methodenfragen (WIE-Frage der Didaktik) als gleichwertig mit Bildungsinhalts- und Lehrplanfragen (WAS-Frage der Didaktik) anzuerkennen und sich damit auf *psychologischer* Grundlage auf die Gestaltung der Mikroprozesse des Lehrens und Lernens als Kernaufgabe des Unterrichts einzulassen.

So wurde die aus der konstruktivistischen Erkenntnispsychologie Jean Piagets hervorgegangene, am Lernen des Kindes orientierte *psychologische Didaktik* Hans Aebli (1951, 1963) von der deutschen Didaktik jahrzehntelang ignoriert und als «technologisch» beargwöhnt (vgl. Kiper, 2006; Messer & Reusser, 2006) – dies trotz des Umstandes, dass es sich um einen in der Tradition Herbarts und Deweys stehenden Ansatz handelt, der die *Lernprozesse individueller Schülerinnen und Schüler* auf der Tiefenebene des fachlichen Verstehens und der Denkfähigkeit ins Zentrum rückt. Die heute selbstverständlich gewordene Bedeutung kognitionspsychologischen Wissens für das Handeln der Lehrpersonen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler kommt bei Aebli bereits 1951 bzw. 1963 zum Ausdruck:

Die wissenschaftliche Didaktik stellt sich die Aufgabe, aus der psychologischen Kenntnis der Vorgänge geistiger Formung diejenigen methodischen Massnahmen abzuleiten, welche für die Entwicklung der Prozesse am besten geeignet sind. Eine solche Beziehung zwischen Didaktik und Psychologie wird nur selten bewusst und unmittelbar hergestellt. (Aebli, 1963, S. 15)

Die pädagogisch-psychologische Lern- und Unterrichtsforschung hat mittlerweile eine Vielzahl von fach- und stufenübergreifend nutzbaren Erkenntnissen hervorgebracht, die für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs essenziell sind und als Inhalte und Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung vermittelt werden sollten (vgl. Baer, Fuchs, Füglistner, Reusser & Wyss, 2006; Kunter & Trautwein, 2013). Durch die Lern- und Kognitionsforschung ist unser idealtypisches Bild von Schule, Unterricht und Lernen reichhaltiger geworden und hat sich verändert: durch Erkenntnisse zum Zusammenspiel von individuellen und sozialen Faktoren des Lernens; zum Wechselspiel von systematischem und situiertem, sozial unterstütztem und selbstständigem Lernen; zur Koproduktion von Angebots- und Nutzungshandeln im Unterricht und auf übergeordneten Ebenen des Schulsystems; zur Bedeutung adaptiver und differenzierender Lehr-Lern-Formen; zum didaktischen Umgang mit Heterogenität und der Bedeutung personalisierender Formen der Lernunterstützung; zur Gestaltung von Lernumgebungen, in denen fachliche und überfachliche Kompetenzen simultan gefördert werden; zur Entwicklung von Lernwerkzeugen und Lernmaterialien sowie zu den sich aus alledem

ergebenden Anforderungen an ein erweitertes Rollenverständnis von in pädagogischen Teams agierenden Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern.

## 1.2 Das Erstarren der Fachdidaktik(en)

Gegenüber der Bildungsforschung verzögert, für die Allgemeine Didaktik jedoch nicht minder folgenreich, haben sich in den letzten Jahrzehnten auch die Fachdidaktiken entwickelt und als Lehr- und Forschungsbereiche an den Hochschulen und in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert. Nachdem zahlreiche Fachdidaktiken lange Zeit kaum mehr als fachmethodische Anhängsel ihrer Fachdisziplinen waren, haben sie sich zu empirisch forschenden und eigenständigen Einheiten fortentwickelt (Reusser, 1991; Terhart, 2010). Die fachdidaktische (Lehr-Lern-)Forschung hat dabei zunehmend zum tieferen Verständnis von Prozessqualitäten von Unterricht beigetragen (Klieme & Rakoczy, 2008). Auch wenn diese Entwicklung auf der Forschungsseite längst nicht abgeschlossen ist, haben die *Fachdidaktiken* mit ihrem Anspruch auf disziplinäre Autonomie und durch die Entwicklung fachspezifischer Referenzrahmen für Lehren und Lernen der Allgemeinen Didaktik auch auf dem engeren Terrain didaktischer Fragestellungen in den meisten Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Rang abgelaufen.<sup>2</sup> Vor allem jene Fachdidaktiken, welche früh mit der Lehr-Lern-Forschung zusammengearbeitet und sich international positioniert haben (wie die Mathematik-, Naturwissenschafts-, Geschichts- oder Fremdsprachendidaktik), orientieren sich selten (mehr) an traditionellen Didaktikmodellen, sondern an eigenen Systematisierungen und Ordnungsvorstellungen – oder an solchen der Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung. Aber auch diejenigen Fachdidaktiken, die der empirischen Unterrichtsforschung bis heute eher distanziert gegenüberstehen, sind in ihrem Selbstverständnis erstarkt, entwickeln sich weiter und beanspruchen Präsenz in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Nimmt man die beiden Herausforderungen – empirische Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktik – zusammen, so zeigt sich, dass zahlreiche ehemals von der Allgemeinen Didaktik bearbeitete und von ihr als generisch betrachtete Fragestellungen – insbesondere das breite Themenfeld der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsqualität und der Unterrichtswirksamkeit – zunehmend in einer sich fachlich und fachdidaktisch spezialisierenden Lehr-Lern-Forschung aufgehen (Terhart, 2010). Dass diese Entwicklung nicht nur positiv ist, lässt sich in zahlreichen Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Zersplitterung des erziehungswissenschaftlichen Feldes und am Fehlen einer gemeinsamen Theorie- und Fachsprache innerhalb und zwischen der Lehr-Lern-Forschung und den Fachdidaktiken ablesen (Wyss & Reusser, 1985; vgl. auch in diesem Heft Schalk & Stern, 2018). Dabei handelt es sich um eine Hypothek, die vor allem zulasten der Studierenden geht, die sich im Wirrwarr von Gleiches oder Ähn-

<sup>2</sup> Die Entwicklung der Fachdidaktiken hin zu selbstständigen Ausbildungsbereichen hat in der Schweiz mit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) eingesetzt. Zum gegenwärtigen Stand der Stellung der Allgemeinen Didaktik im Verhältnis zu den Fachdidaktiken vgl. den Teil «Kurzporträts» in diesem Heft.

liches meinenden Konzepten kaum mehr orientieren können. Das Problem akzentuiert sich noch, wenn man die ebenfalls eigenen Traditionen verpflichteten Stufendidaktiken dazunimmt: So artikulieren die Kindergarten- und die Grundschulpädagogik, aber auch die Gymnasialpädagogik ihre didaktischen Konzepte und Fragestellungen oftmals auf andere Weise als die klassischen Schulfächer. Wenn es eine allgemeindidaktische Betrachtung von Lehr-Lern-Phänomenen auch künftig braucht, dann u.a. deshalb, weil die mit Lehren und Lernen assoziierten Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge in ihrer Gesamtheit nicht nur fachdidaktisch different sind, sondern auch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Unterrichtsqualität und die Qualität didaktischen Handelns sind immer sowohl fachdidaktisch als auch allgemeindidaktisch zu bestimmen. Das bedeutet, dass vor dem Hintergrund gemeinsamer Ausbildungsaufgaben die unterschiedlichen Disziplinen zusammenarbeiten müssen.

## 2 Das Handlungsfeld «Unterricht» und die Aufgaben von Lehrpersonen

Unterricht als systematische Vermittlung und Aneignung kulturbedeutsamer fachlicher und überfachlicher Inhalte und Kompetenzen ist die schulische Kernaufgabe (Reusser, 2009). Damit die Bildungsziele erreicht werden, bedarf es produktiver Lernumgebungen und einer förderlichen Unterstützung durch Lehrpersonen. Wie dies gelingen kann, damit beschäftigt sich als Theorie und Handlungslehre seit jeher die Didaktik, in jüngerer Zeit auch die Lehr-Lern-Forschung (Klieme, 2018; Reusser, 2008). Als «Allgemeine Didaktik» thematisiert sie Lehren und Lernen in seinen grundsätzlichen, schultypen- und schulstufenübergreifenden Voraussetzungen, Prozessqualitäten und Ergebniserwartungen. Als «Fachdidaktik» beschäftigt sie sich mit der fachspezifischen Inhalts- und Prozessqualität von Lehren und Lernen und deren Voraussetzungen und Ergebnissen. Mit der Konkurrenz der Didaktik durch die Lehr-Lern-Forschung sind die Vorstellungen bezüglich der Qualitäten von Unterricht im Hinblick auf den Erwerb von Wissen und die Entfaltung mündiger Persönlichkeiten empirisch reichhaltiger und präziser geworden. So weiss man heute sehr viel mehr darüber, welche allgemeinen und spezifischen Merkmale von Lehr-Lern-Prozessen mit der Erreichung pädagogischer Bildungs- und Entwicklungsziele zusammenhängen. Gleichzeitig ist die Zahl der Partner und Disziplinen, die dieses Wissen repräsentieren und die in der Bildung von Lehrpersonen zusammenarbeiten müssen, grösser geworden.

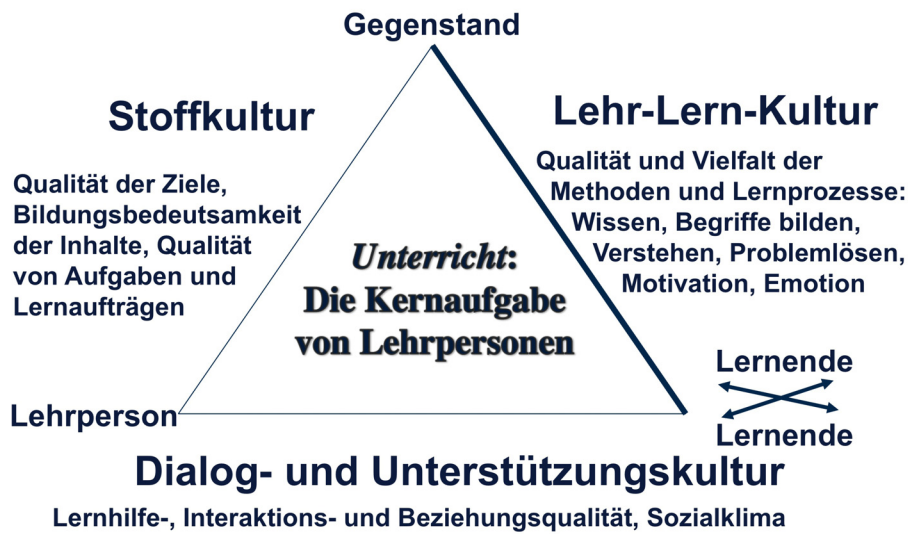
Damit ungleiche Partnerinnen und Partner zusammenfinden, bedarf es – noch vor aller fach- und stufenbezogenen Ausdifferenzierung von Unterricht – einer Verständigungsbasis über die Grundkonstellation von Lehren und Lernen. Mit dem «*didaktischen Dreieck*» bietet sich eine Denkfigur an, die dank ihrer Inhaltsneutralität und Anschlussfähigkeit an die traditionellen «Theriefamilien» der Didaktik geeignet ist, die Grundsituation didaktischen Handelns und die Aufgaben von Lehrpersonen bei der Gestaltung produktiver fachlicher Lehr-Lern-Umgebungen zu klären (Reusser, 2006, 2014).

Der sowohl *epistemisch als auch handlungstheoretisch* zu verstehende Deutungsrahmen steht zum einen für das durch Merkmale des Schulkontexts gerahmte Wechselspiel der Reflexion zwischen den Polen «Bildungsgegenstand» (Kulturinhalte), «Lernende» (als Individuen und Gruppen) und «Lehrpersonen» und damit für die Kernstruktur des didaktischen Fragezusammenhangs. Zum anderen steht er für die kognitive, soziale und motivational-emotionale Dynamik eines über die Zeit sich erstreckenden, interaktiven Geschehens, das wir «Lehren» bzw. «Unterricht» nennen und dessen Steuerung der Verantwortung von Lehrpersonen obliegt. Lehren meint dabei nicht bloss das, was Lehrpersonen in völliger Autonomie bestimmen, sondern das, was diese in Interaktion mit den Lernenden unter Nutzung von Lehrmethoden und -materialien abhängig von Fächern, Stufen, personalen und sozial-kontextuellen Voraussetzungen und Vorgaben tun. Dazu gehört, dass Lehrpersonen ihre stofflichen Gegenstände so auswählen und aufbereiten müssen, dass diese für die Lernenden einer Zielstufe fasslich werden und in geeigneten Lehr-Lern-Settings mit ihrer Unterstützung angeeignet werden können.

Der *heuristische* Wert des didaktischen Dreiecks besteht darin, dass es ermöglicht, die *operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens*, die sich als *globale, fachübergreifende Basiskulturen des Unterrichts* in zahlreichen Modellen der Allgemeinen Didaktik spiegeln, in den Blick zu nehmen. Bei den didaktischen Handlungsaufgaben handelt es sich um die Herstellung einer *bildungsinhaltlichen Ziel- und Stoffkultur*, einer *prozessbezogenen Lern- und Verstehenskultur* sowie einer *personalen Unterstützungs- und Interaktionskultur*. Die drei Kulturen stehen in ihrer Interdependenz für die transfachlichen Qualitätsfelder von Unterricht und die damit assoziierten psychologisch-didaktischen Merkmale von Lehr-Lern-Qualität (vgl. Abbildung 1).

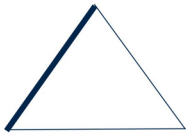
## 2.1 Stoff- und Aufgabenkultur – die fachlich-fachdidaktische Dimension von Unterricht

Fachlehrpersonen – auf der Metaebene: Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Lehrmittelautorinnen und Lehrmittelautoren – aller Stufen und Fächer müssen sich fragen: *Was soll wann* und in welcher *Abfolge*, mit welchem *Bildungsanspruch*, in welcher *Inhaltsqualität oder sachlichen Ordnung* und mit welchen *Bildungs- und Sozialisationszielen* gelehrt werden? Welche Stoffe und Lernaufgaben ermöglichen auf exemplarische Weise Zugänge zu Wissen und Verstehen in einem Fach? In den meisten Schulen erfolgt die Festlegung von Unterrichtszielen und Bildungsinhalten über Lehrpläne und darauf aufbauende Lehrmittel. Auch im Zeitalter von Bildungsstandards und Rechenschaftslegung stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, Bildungsinhalte auszuwählen, zu analysieren, pädagogisch und fachdidaktisch aufzubereiten (zu rekonstruieren, oftmals zu «reduzieren») und in sachhaltige, adressatengerechte Aufgaben und Lernaufträge mit Potenzialen zum Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu verwandeln (Reusser, 2018). Systematisch hat sich lange Zeit vor allem die *geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik* – unter der Leitidee von Bildung als «Begegnung der jungen Menschen mit Kultur» (Terhart, 2008, S. 15) – mit der Auswahl von Bildungsinhalten und der Reflexion damit verbundener Ziele auseinandergesetzt



**Ziel- und Stoffkultur**

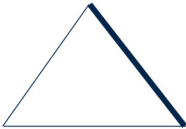
– die fachdidaktische Dimension von Unterricht



- Fachstandards, Bedeutsamkeit und Qualität der Lerninhalte
- Klarheit bezüglich fachlicher und überfachlicher Bildungsziele und Kompetenzen
- Qualität von Lehrmitteln, Lernaufgaben und Lernmedien

**Lehr-Lern-Kultur**

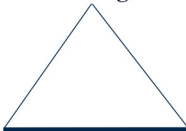
– die psychologische Dimension der Artikulation von Unterricht



- Klassenführung und Lernzeitstrukturierung
- Methoden, Sozial- und Inszenierungsformen
- Kognitiv und motivational aktivierende Impulse und Settings
- Qualität des kognitiven Strukturaufbaus
- Sinnstiftende Unterrichtsgespräche, dialogische Interaktion
- Kultivierung von personalen Kompetenzen und Lernstrategien

**Dialog- und Unterstützungskultur**

– die personale und soziale Dimension von Unterricht



- Positives Sozial- und Interaktionsklima
- Durch taktvolle Zuwendung geprägte Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern
- Diagnostisch fundierte individuelle Lernunterstützung und Lerncoaching, formative Beurteilung und Rückmeldung

Abbildung 1: Das didaktische Dreieck: Basisdimensionen und Tiefenqualitäten des didaktischen Handlungsfeldes im Wechselspiel von Stoffinhalt, Lernenden und Lehrperson (Reusser, 2006).

(Weniger, 1952). Wolfgang Klafki hat 1958 mit seinem bekannt gewordenen Aufsatz «Didaktische Analyse» zum ersten Mal einen fachübergreifenden Orientierungsrahmen vorgelegt, der Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung unterstützen soll, Stoffe und Lehrinhalte hinsichtlich ihres Bildungssinns und ihrer Bedeutsamkeit für die adressierten Kinder und Jugendlichen zu befragen. Heute gehört die bildungsinhaltliche Analyse von Stoffen und Lernaufgaben zu den *genuinen Aufgaben der Fachdidaktik*. Fachlehrpersonen stehen fast täglich vor der Aufgabe, konkrete Stoffe und Lernaufgaben auf ihren «Kompetenzwert» hin zu befragen, d.h. das fachlich-fachdidaktische und das überfachlich-persönlichkeitsbildende Potenzial von Lernaufträgen und Lerninhalten zu erkennen und dieses im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu nutzen (Reusser, 2017).

## 2.2 Lehr-Lern-Kultur – die psychologische Dimension der Artikulation von Unterricht

Wissen und Lernleistung werden in einem sozialkonstruktivistischen Verständnis nicht mehr einfach als Produkte, sondern auch als Prozesse gefasst (Bruner, 1974), deren Qualitäten von der Lehr-Lern-Forschung ausbuchstabiert werden. Wenn Unterricht zu intelligentem, beweglich nutzbarem Inhaltswissen und damit verbundenen personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen führen soll, müssen auch die Lernprozesse entsprechend gestaltet werden. Die zweite Gruppe von Überlegungen, mit denen sich die didaktische Reflexion seit jeher beschäftigt – und mit denen sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung ebenfalls befassen müssen – bezieht sich auf die Choreografie und die methodische Inszenierung von Lehren und Lernen und die damit intendierten Lerntätigkeiten und Prozesse. Die Kernfrage lautet: Wie, d.h. *auf welche Weise* (mit welchen Methoden, Handlungs-, Sozial- und Unterrichtsformen), *in welcher zeitlichen Ordnung* (Artikulation, Lernzyklus) und *in welchen Prozessqualitäten* (einerseits: z.B. Wissen, Verstehen, das Gelernte anwenden; andererseits: Erwerb von Arbeitsmethoden sowie Lernstrategien und Reflexion des eigenen Lernens) soll – in Ansehung gegebener Kontextbedingungen und der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – gelehrt und gelernt werden? Welche Aneignungs- und Aufbauprozesse sollen in welcher Qualität und Verarbeitungstiefe durch methodisches Lehrhandeln bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst und kultiviert werden? Mit Methodenfragen des Unterrichts und den damit verbundenen Lerntätigkeiten hat sich seit jeher nicht nur eine vielfältige *Methodenliteratur*, sondern in grundsätzlicher Weise erstmals auch die *lehrtheoretische* («Berliner», später: «Hamburger») *Didaktik* um Heimann, Otto und Schulz (1965) beschäftigt. Heimann schlug vor, den empirisch schwer zugänglichen Bildungsbegriff durch die beobachtungsnähere Kategorie des *Lernens* zu ersetzen. Allerdings bestand der Mangel dieses Ansatzes darin, dass vor allem in abstrakten «Strukturmodellen» abgebildete Strukturmomente des Lehrens, kaum jedoch empirisch-psychologische Prozessqualitäten des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler thematisiert wurden. Als Beispiel eines frühen didaktischen Ansatzes, der den *problem- und verständnisorientierten Wissensaufbau bei den Lernenden* zum seinem Ankerpunkt machte, sei hier nochmals die kognitionspsychologische Didaktik von Aebli (1983)

angeführt. Im Unterschied zu gängigen Didaktikmodellen hat Aebli Unterricht systematisch aus der Perspektive der bei Schülerinnen und Schülern auszulösenden *Lernprozesse* interpretiert. In allen Fächern und Stufen sollen Lernprozesse «vier Stufen durchlaufen: problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben und zur Anwendung anleiten» (Aebli, 1983, S. 275). Ziel des psychologischen Lernzyklus ist es (und hier trifft sich Aebli mit Klafkis bildungstheoretischem Anspruch), Schülerinnen und Schüler zu selbstständig handelnden, eigenständig denkenden und kooperationsfähigen Menschen heranzubilden.

Wie bereits erwähnt hatte die empirisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft über Jahrzehnte einen schweren Stand. Dadurch fehlte insbesondere dem allgemeindidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum über lange Zeit die *lernprozessbezogene Tiefenschärfe*. Ein Grund dafür war, dass das *methodische* Denken (im Sinne der psychologischen Durchdringung von Lehr-Lern-Prozessen) gegenüber dem bildungsinhaltlich verstandenen didaktischen Denken («Primat der Didaktik gegenüber der Methodik») abgewertet wurde – dies, obgleich psychologische Vorstellungen zur Natur des Lernens und der Lernfähigkeit in der Erziehungswissenschaft durchaus eine Tradition aufweisen (z.B. Meumann, Lay, Dewey, Claparède; vgl. Depaepe, 1993). Mit dem Aufstieg der empirischen und der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung hat sich dies grundlegend geändert, indem diese zu prägenden Kräften in der Erforschung generischer und fachdidaktischer Dimensionen der Unterrichtsqualität (Klieme, 2018; Lipowsky, Drollinger-Vetter, Klieme, Pauli & Reusser, 2018) geworden sind.

### 2.3 Unterstützungs- und Interaktionskultur – die personale Dimension von Unterricht

Der dritte Schlüsselbereich einer jeden Didaktik bezieht sich auf die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen sozialen und personalen Unterstützung, Anleitung und Interaktion im Unterricht. *Womit*, d.h. durch *welche förderlichen Instruktions-, sozialen Interaktions- und Kommunikationsformen* kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler kognitiv, motivational und emotional *unterstützt* und gefördert werden? Seit es Unterricht gibt, spricht man von seiner Sozial- und Beziehungsdimension und der mit einem positiven Sozial- und Lernklima verbundenen erzieherischen Wirkung. Seit den frühen Arbeiten von Lewin, Rogers und dem Ehepaar Tausch gibt es eine reichhaltige Forschung (vgl. Cornelius-White, 2007; diverse Kapitel in Schweer, 2017), welche die Bedeutung einer taktvollen, pädagogisch förderlichen Interaktion und Beziehungsgestaltung belegt. In der Tradition der Allgemeinen Didaktik hat sich die als «Theoriefamilie» ehemals ebenfalls viel zitierte «kommunikationstheoretische Didaktik» mit der Interaktion in Klassenzimmern beschäftigt (Winkel, 1997). Allerdings hat diese ihr Augenmerk weniger auf die Interaktionsdynamik der fachlichen Instruktion als auf sozialpsychologische Strukturmerkmale der Unterrichtskommunikation und ihre Wirkungen gerichtet. Mittlerweile ist auch das Wissen über die sozialen und motivational-emotionalen Determinanten einer lernwirksamen Interaktion im Unterricht sehr viel

präziser geworden (vgl. Thiel, 2016). Bildung und Lernen als Erschließung von Kulturinhalten erfolgen damit nicht nur über direktinstruktionale Prozesse, sondern ganz bedeutsam auch über interpersonalen Austausch und Sozialisation. Durch ihre Präsenz als Fachexpertinnen und Fachexperten und Repräsentantinnen und Repräsentanten von disziplinären Weltzugängen und als kommunikationsstarke, gedanklich einfühlende Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner fordern Lehrpersonen die besten Kräfte der Schülerinnen und Schüler heraus: indem sie sie ermutigen, sie mit Blick auf formulierte Ansprüche adaptiv unterstützen und dadurch zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit beitragen. Die Qualität einer kognitiv empathischen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden beeinflusst nicht nur die Motivation und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sondern auch Lernstrategien und personale Kompetenzen. In welchem Ton kommuniziert wird, Fehler und Lernschwierigkeiten bearbeitet, Zumutungen formuliert, Ziele und Grenzen gesetzt werden, trägt ebenso zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Lernenden bei wie die kognitive Instruktionsqualität des Unterrichts.

Die drei Kanten des didaktischen Dreiecks stehen – in der Ausdifferenzierung als generische und fachdidaktische Qualitätsmerkmale – für den Kern dessen, was heute unter lernwirksamem und entwicklungsförderlichem Unterricht verstanden wird und womit sich angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung beschäftigen sollten. Zahlreiche im Unterricht beobachtbare Merkmale weisen als didaktische Prinzipien des Unterrichts eine lange Tradition auf, so beispielsweise die Prinzipien der Kindgemässheit, der Anschauung, der Selbsttätigkeit, des Übens, der Lebensnähe, der Aktivierung, des Stoffaufbaus (vom Leichten zum Schweren) oder des genetischen und sokratischen Lehrens. In ihrer Gesamtheit verweisen sie auf die Komplexität der Anforderungen, mit denen Lehrpersonen in ihrem täglichen Handeln umgehen müssen – und dies auf jeder Stufe, in jedem Fach und idealiter simultan in jedem Moment, in dem sie einer Klasse, einer individuellen Schülerin oder einem individuellen Schüler gegenüberstehen.

Selbstverständlich sind mit der Entfaltung des allgemeinen operativen Handlungsfeldes von Unterricht nicht alle Voraussetzungen, Aufgaben und Qualitätsmerkmale angesprochen, die für das pädagogisch erfolgreiche Handeln von Lehrpersonen von Bedeutung sind und als allgemeindidaktische Perspektive – in Verbindung mit für die Studierenden bedeutsamen fachdidaktischen und/oder stufenbezogenen Perspektiven – in der Ausbildung von Lehrpersonen thematisiert werden sollten. Zahlreiche weitere Themen und Kontexte, die hier aus Raumgründen nicht angesprochen werden, müssen dazukommen.

### **3 Zur Stellung der Allgemeinen Didaktik in der Lehrpersonenbildung**

Braucht es noch eine Allgemeine Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In welcher Funktion und Ausrichtung? Diese Frage stellen sich heute nicht nur deren



Vertreterinnen und Vertreter und selbst ernannte Erben, sondern alle, die in der Berufsbildung von Lehrpersonen tätig sind. Anstelle der weiteren Elaboration des dargelegten Grundgerüsts wird nachfolgend in fünf Thesen dargelegt, warum es eine allgemeindidaktische Perspektive auf Unterricht nach wie vor braucht. Ich stütze mich dabei auf systematische Argumente, richte mich jedoch vor allem an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zu deren Ausbildungscurriculum die Allgemeine Didaktik auch weiterhin gehören sollte.

***These 1:** Ein privilegiertes Verständnis von Allgemeiner Didaktik als Theorie und Wissenschaft, in der das Handlungsfeld des Unterrichts auf exklusive Weise theoretisch reflektiert und erforscht wird, hat ausgedient. Zu einer theoretisch und schulpraktisch befriedigenden Erhellung von Voraussetzungen, Prozessmerkmalen und Handlungsformen gelingenden Unterrichts braucht es in der Ausbildung von Lehrpersonen das Zusammenwirken vieler Disziplinen, Perspektiven und Wissensbestände.*

Zum wissenschaftlich reflektierten Verständnis pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns tragen zahlreiche Disziplinen mit je unterschiedlichen Beiträgen bei. An die Stelle von wechselseitigen Abwertungen, dogmatischen Positionsbezügen und dem Führen disziplinpolitischer Abgrenzungs- und Grabenkämpfe um Macht und Deutungshoheit sollte eine Haltung des wechselseitigen Austauschs treten – oder wie es Schalk und Stern (2018) in diesem Heft als Frage formulieren: «Wer erklärt eigentlich was wie?» Die Allgemeine Didaktik kann nur überleben und sich weiterentwickeln, wenn sie sich transdisziplinär öffnet und bei der theoretischen Rahmung von Lehren und Lernen – insbesondere bei Fragen des pädagogischen Designs von «bildungs- und lernwirksamem Unterricht» – unterschiedlichen Erklärungsebenen (Allgemeine Pädagogik, Didaktik/Fachdidaktik, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, pädagogisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung) Raum gibt und sie als Zugänge und Sichtweisen integriert. Eine hohe Bedeutung unter den Zugängen kommt dabei der Pädagogischen Psychologie zu, die sich als «*Subjektwissenschaft*» mit den Prozessen des Lernens, Denkens, Fühlens und Handelns heranwachsender Menschen beschäftigt. Deren Erkenntnisse sind gerade für Lehrpersonen, deren Aufgabe es ist, mentale (in Individuen ablaufende) Prozesse differenziert wahrzunehmen und zu unterstützen, von besonderer Wichtigkeit. Pädagogik und Didaktik sollten ihre langjährigen Vorbehalte und Abwehrreflexe gegenüber dem Nutzen (kognitions)psychologisch-didaktischer Denkformen ablegen (vgl. Terhart, 2005). Eine Allgemeine Didaktik, die sich (zu lange) in abstrakten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Reflexions- und Strukturmodellen erschöpft hat oder sich (im kompletten Gegenteil) an praxisbezogener Methodenliteratur (wie es sie zuhauf gibt) orientiert, führt nicht zu unterrichtsbezogener Handlungsfähigkeit (vgl. Messner & Reusser, 2006; Staub, 2006).

**These 2:** *Bei aller empirischen Fundierung ist Didaktik mehr als allgemein und domänenspezifisch ausgerichtete empirische Lern- und Unterrichtsforschung. Als reflexive pädagogische Disziplin beschäftigt sie sich immer auch mit ausserhalb des primären Sinnhorizonts empirischer Bildungsforschung liegenden normativen Fragen wie der Legitimation von materialen und formalen Bildungszielen, z.B. im Kontext der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln. Bei aller Öffnung gegenüber multiplen Zugängen darf diese normative Reflexion nicht verloren gehen.*

Während sich die empirisch-psychologische Forschung mit Lernen als einer *kognitiven Grundfunktion* befasst, beschäftigen sich Instruktionsforschung und Didaktik mit *Prozessen des Lehrens und Lernens im pädagogischen Kontext*, d.h. unter Bedingungen von *fachinhaltlichem Gegenstandsbezug* (etwas lernen), von *Lehren bzw. Lernen unter Anleitung* (von jemandem lernen) und von *intendierter Zielerreichung* (lernen, um Bildungsziele zu erreichen). Vor allem die bildungstheoretische Didaktik hat Fragen der Reflexion und der Rechtfertigung von Zielen und Inhalten präsent gehalten. Es handelt sich um Fragen, die bekanntlich streitbar sind und denen eine werthafte, auch politische Dimension innewohnt, indem sie die Grundfrage betreffen, von welchen human-kulturellen Werten die Gesellschaft will, dass die Schule sie vertritt und in ihrem pädagogischen Handeln fördert und als Sinnhorizonte hochhält (Biesta, 2012, 2015; Bruner, 1999; Staub, 2006). Diese Reflexionsebene darf auch dann nicht verloren gehen, wenn sich das Gravitationszentrum bildungswissenschaftlicher Diskussionen – aus guten Gründen – in Richtung «evidenzbasierter» empirischer Lern- und Bildungsforschung verschoben hat. Was nicht geschehen sollte, ist, dass sich grundsätzliche, normativ aufgeladene Themen in rein deskriptiv angelegten, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Modulen auflösen.

**These 3:** *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht auch in Zukunft einen kohärenzstiftenden, allgemeindidaktischen Ausbildungsrahmen als Korrektiv einer um sich greifenden Spezialisierung. Ein interdisziplinärer Kranz von fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Modulen – auch eine «Allgemeine Fachdidaktik» – vermögen den Aufbau eines gemeinsamen Grundverständnisses von Unterricht sowie von Grundkompetenzen nicht zu sichern.*

Lehrpersonen brauchen zur Erfüllung ihrer professionellen Aufgaben einen fächerübergreifenden (nicht ausschliesslich fach-, stufen- oder lernfeldbezogenen) Orientierungsrahmen, dies gemeinsam mit einem Grundbestand an allgemein- und fachdidaktischem Wissen zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterrichtsprozessen und zu ihren Qualitätsdimensionen.<sup>3</sup> Ein solides Verständnis der psychologisch-didaktischen Prozesse des Verstehenlehrens und des Könnensaufbaus (Aebli, 1983; Gruschka, 2013; Klieme, 2018; Reusser, 1989, 2018), einschliesslich eines Spektrums von Inszenie-

<sup>3</sup> Dieser Grundbestand kann auch als auf die kardinalen Aufgaben des Unterrichtens gerichtete «core practices» gefasst werden (vgl. in diesem Heft Fraefel & Scheidig, 2018).

rungsformen, Methoden und Unterstützungstätigkeiten, gehört ebenso dazu wie die Fähigkeit, fachunterrichtliche Lernzyklen im Wechselspiel von Angebots- und Nutzungshandeln zu planen und zu gestalten. Auch wenn in zahlreichen Studiengängen eine explizite Allgemeine Didaktik als Leitdisziplin und eigenständiges Fach nicht mehr vorkommt (vgl. die acht Kurzporträts und die Synopse in diesem Heft), sind deren Inhalte nach wie vor präsent. An vielen Orten werden diese entlang berufsrelevanter Themen und Handlungsfelder, die sich auf allgemeine und spezifische unterrichtsbezogene Kompetenzen beziehen, in die Module der Berufsstudien und der Bildungswissenschaften integriert – oder wie es Luthiger und Fuchs in ihrem Kurzporträt der Pädagogischen Hochschule Luzern formulieren: «... im Verbund mit den Fachdidaktiken, den Bildungswissenschaften und der Lernpsychologie ist sie [die Allgemeine Didaktik] für den Aufbau der Unterrichtskompetenzen unverzichtbar: Angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen einen Orientierungsrahmen – den bietet die Allgemeine Didaktik in Kooperation mit anderen Disziplinen» (Luthiger & Fuchs, 2018, S. 414).

*Allgemeine Fachdidaktik als «Didaktik des Allgemeinen»? – Ob eine «Allgemeine Fachdidaktik» (vgl. Rothgangel, 2017) als Versuch, einen Wissensbestand des «Allgemeinen in der Didaktik» aus spezifischen fachdidaktischen Wissens- und Denkformen heraus zu formulieren, zu einem tauglichen Ersatz für eine Allgemeine Didaktik führen wird, ist meines Erachtens zweifelhaft, obgleich ich es für durchaus sehr ertragreich halte, *innerhalb* disziplinär ähnlicher Fächergruppen *induktiv* nach prozess- und zielbezogenen Gemeinsamkeiten zu suchen. Das für die Schweiz prominenteste Beispiel dazu findet sich im neuen Volksschullehrplan 21, wo es im Fachbereich NMG («Natur, Mensch, Gesellschaft») gelungen ist, «aus dem Inneren» einer disziplinär sehr heterogenen Fächergruppe heraus ein für das ganze Fächerspektrum gemeinsames, «generisches» Kompetenzmodell einschliesslich zugehöriger (*über*)*fachlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* zu entwickeln. Was sich schwer vorstellen lässt, ist, dass man über weitere induktive Schritte am Ende zu etwas anderem kommt als zu bildungs- und lehr-lern-theoretisch verankerten Konzepten und Rahmungen, wie sie eine modernisierte, bildungstheoretisch und pädagogisch-psychologisch informierte Allgemeine Didaktik bieten kann. Zudem lässt sich fragen, ob die Bezeichnung «Allgemeine Fachdidaktik» nicht einen semantischen Widerspruch in sich selbst darstellt. Die Skepsis gegenüber dem Begriff diskreditiert dennoch nicht die Produktivität induktiver Analysen, d.h. dass es sich – theoriebildend und für die Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – durchaus lohnt, über das «gemeinsame Allgemeine» in multiplen, je besonderen fachdidaktischen Feldern nachzudenken. Allerdings verlaufen die Differenzen, d.h. das, was ein Thema oder Lernfeld gegenüber einem anderen «besonders» macht, oftmals nicht *zwischen* Fachgrenzen, sondern manifestieren sich *innerhalb* desselben Fachs – dies, zumal sich Disziplingrenzen ständig verschieben.*

**These 4:** *Hinsichtlich der Gestaltung von Studienplänen sollte der theoriesprachlichen Fragmentierung und organisatorischen Zersplitterung des berufswissenschaftlichen Ausbildungsfeldes entgegengetreten werden. Eine auf den Erwerb von Kompetenzen*

*gerichtete Lehre erfordert (insbesondere in einer modularisierten Ausbildung) Absprachen bezüglich der Frage, was wann und wo gelehrt wird. Module unterschiedlicher disziplinärer Herkunft sollten gebündelt und über Ausbildungsphasen synchronisiert werden. Ein allgemeindidaktischer Referenzrahmen mit Brückenfunktion kann dazu einen Beitrag leisten.*

Für den Aufbau von zu beruflicher Handlungsfähigkeit führenden Unterrichtskompetenzen ist das Fehlen einer integrativen Theorie- und Fachsprache zwischen Modulen und Ausbildungsteilen ein seit Längerem erkanntes Problem (Wyss & Reusser, 1985). Unbefriedigend ist, wenn Fachdidaktik und Lehr-Lern-Forschung ohne Bezugnahme auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis in Ausbildungsmodulen ihr eigenes, oftmals abgrenzendes fachdisziplinäres Verständnis von Unterricht entwickeln. Denn dann ist es kein Wunder, wenn sich die Studierenden (insbesondere die mehrere Fächer unterrichtenden angehenden Volksschullehrpersonen) als Folge davon in babylonischen Sprachverwirrungen wiederfinden. Bei aller präsent zu haltenden fachlich-fachdidaktischen Differenz und ohne Illusion, sich *im Detail* auf ein «allgemeingültiges Unterrichtsmodell» einigen zu wollen, braucht es innerhalb von Studiengängen einen in Studienaufbau, Verzahnung, Modulsynchronisation und Grundbegrifflichkeit sichtbaren Minimalkonsens über das Verständnis der übergreifenden pädagogischen Handlungsaufgaben und damit verbundener zentraler Qualitätsvorstellungen von Unterricht (vgl. die Ausführungen zum didaktischen Dreieck in Abschnitt 2 als Anregung dazu). Dabei kann es sich um einen für alle Akteurinnen und Akteure – insbesondere auch für Studierende und Praxislehrpersonen – sichtbaren gemeinsamen Orientierungsrahmen handeln, der sich auch in wichtigen ausbildungsdidaktischen Verfahren (z.B. in den Instrumenten der Unterrichtsplanung) niederschlägt.

***These 5:*** *Allgemeine Didaktik als fächerübergreifende wissenschaftliche Theorie vom Unterricht in seinen vielfältigen Formen und Inhaltsbezügen kann sich nur behaupten, wenn sie sich als forschende und forschungsorientierte Disziplin weiterentwickelt. Dazu muss sie mit Lehr-Lern-Forschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zusammenarbeiten. Designexperimente und Projekte einer nutzeninspirierten (fach)didaktischen Grundlagen- und Entwicklungsforschung (Stokes, 1997) stellen dazu die Forschungsstrategie der Wahl dar.*

Damit sich Didaktik und Bildungsforschung näherkommen, braucht es zwei Dinge: eine in der empirischen Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung verankerte Didaktik und eine gegenüber allgemein- und fachdidaktischem Denken aufgeschlossene pädagogisch-psychologische Lernforschung. Nur eine (Fach-)Didaktik, die sich kognitionswissenschaftlicher Forschung öffnet, und nur eine Lernforschung, die sich für pädagogisch-bildungstheoretische Denkhorizonte interessiert und das Ziel der Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen in Forschungsdesigns mitberücksichtigt, tragen zum Erkenntnisfortschritt in Bezug auf die Qualität und die Bildungswirksamkeit von Unterricht bei. Oftmals werden sich zwischen Disziplinen unterscheidende Sichtweisen auf Lehren

und Lernen erst in der konkreten Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit überhaupt sichtbar und handlungsnah diskutierbar. Vor allem *designbasierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte* (Brown, 1992) sowie nutzeninspirierte Grundlagen- und Interventionsstudien, die darauf abzielen, nicht nur *Erklärungswissen*, sondern durch Umsetzung von Forschungserkenntnissen auch *Handlungswissen* zu erzeugen, haben sich als Forschungstypus für eine solche Zusammenarbeit bewährt. Beispiele einer produktiven Forschungszusammenarbeit, aus der neben fachübergreifend nutzbaren Erkenntnissen zur Gestaltung von Lernumgebungen auch fachdidaktische Materialien und konkrete Unterrichtsentwürfe hervorgegangen sind, gibt es immer zahlreicher. Exemplarisch erwähnt seien das Kasseler DISUM-Projekt (Schukajlow, Blum, Messner, Pekrun, Leiss & Müller, 2009) im Bereich der mathematischen Modellierung oder das Münsteraner Projekt zum «anspruchsvollen naturwissenschaftlichen Verstehen» auf der Grundstufe (Hardy, Jone, Möller & Stern, 2006; Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009) sowie die daran anschließende Schweizer MINT-Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Grundstufe (Stern, Schumacher & MINT-Lernzentrum der ETH Zürich, 2011–2014). In allen Projekten stand bzw. steht die forschungsgeleitete Entwicklung (Design) innovativer Lernumgebungen und Unterrichtsmaterialien gemeinsam mit engagierten Lehrpersonen im Zentrum, und auf der Ebene der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wird bzw. wurde überprüft, ob die pädagogisch gewollten Entwicklungsziele auch tatsächlich erreicht werden (vgl. als weiteres Beispiel das in diesem Heft vorgestellte Projekt «Socrates 2.0», Pauli & Reusser, 2018).

#### 4 Abschluss

Unterrichtskompetenz als didaktische Handlungskompetenz kann bei angehenden Lehrpersonen nur aufgebaut werden, wenn alle Disziplinen, die zu deren Erklärung beizutragen vermögen, in der Ausbildung – für Lehramtsstudierende sichtbar und in Studienplänen auf stimmige Weise aufeinander bezogen – zusammenarbeiten. Wichtiger als Bezeichnungen und kategoriale Abgrenzungen sind dabei die Erklärungskraft und der Nutzen von Konzepten für die Ausbildung des pädagogischen Sehens und Denkens. Dazu braucht es neben der Bündelung disziplinärer Perspektiven nach wie vor eine sich multiplen Zugängen öffnende Allgemeine Didaktik, die ihre genuin integrative, fächer- und stufenübergreifende Perspektive forschend weiterentwickelt und diese als bildungstheoretisch *und* pädagogisch-psychologisch informierte Theorie des Unterrichts in die Ausbildung einbringt.

#### Literatur

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett.

- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H.** (Hrsg.). (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep.
- Biesta, G.** (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35–49.
- Biesta, G.** (2015). Educational philosophy. In L. J. Smelters & P. B. Baltes (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences, Volume 7* (2. Auflage) (S. 255–260). Oxford: Elsevier.
- Brown, A. L.** (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Bruner, J.** (1999). Some reflections on education research. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Hrsg.), *Issues in education research. Problems and possibilities* (S. 399–409). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J.** (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann.
- Cornelius-White, J.** (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.
- Depaepe, M.** (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fraefel, U. & Scheidig, F.** (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344–364.
- Gruschka, A.** (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E.** (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of «floating and sinking». *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307–326.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.** (1965). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Kiper, H.** (2006). Rezeption und Wirkung der Psychologischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 74–85). Bern: hep.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450–471.
- Klieme, E.** (2018). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K.** (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Kron, F. W.** (2004). *Grundwissen Didaktik* (4. Auflage). München: Reinhardt/UTB.
- Kunter, M. & Trautwein, U.** (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh: UTB.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M.** (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritt in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1083–1103.
- Luthiger, H. & Fuchs, M.** (2018). Der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 414–419.
- Messner, R. & Reusser, K.** (2006). Aebli's Didaktik auf psychologischer Grundlage im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 52–73). Bern: hep.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Tröbst, S.** (2009). Die forschungsgeleitete Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 415–423.

- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 365–377.
- Reusser, K.** (1989). Verstehen lehren. Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 131–147.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9)* (S. 219–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K.** (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (2014). *Aus 40 mach 1!? Ein Versuch der Integration der Allgemeinen Didaktik vor dem Hintergrund von Lernforschung und Fachdidaktik*. Referat im Symposium «Didaktische Modellbildung: gestern – heute – morgen» im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE, Berlin, 12. März 2014.
- Reusser, K.** (2017). Produktive Aufgabenstellungen sind der Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzförderlichen Lehr-/Lernkultur. *Lehren & Lernen*, 43 (5), 21–28.
- Reusser, K.** (2018). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129–166). Münster: Waxmann.
- Richter, T., Souvignier, E., Hertel, S., Heyder, A. & Kunina-Habenicht, O.** (2019). Positionspapier zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 70 (2), 109–118.
- Rothgangel, M.** (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Band 1* (S. 22–30). Münster: Waxmann.
- Rothland, M.** (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 629–645.
- Rothland, M.** (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 369–382.
- Schalk, L. & Stern, E.** (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinenschwung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 398–406.
- Schukajlow, S., Blum, W., Messner, R., Pekrun, R., Leiss, D. & Müller, M.** (2009). Unterrichtsformen, erlebte Selbständigkeit, Emotionen und Anstrengung als Prädiktoren von Schülerleistungen bei anspruchsvollen mathematischen Modellierungsaufgaben. *Unterrichtswissenschaft*, 73 (2), 164–185.
- Schweer, M. K. W.** (Hrsg.). (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, N. & Zierer, K.** (2018). Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 378–389.
- Staub, F. C.** (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 169–191). Bern: hep.
- Stern, E., Schumacher, R. & MINT-Lernzentrum der ETH Zürich.** (2011–2014). *Die Schweizer MINT Studie*. Online verfügbar unter: [www.educ.ethz.ch/lernzentren/mint-lernzentrum/Schweizer\\_MINT\\_Studie.html](http://www.educ.ethz.ch/lernzentren/mint-lernzentrum/Schweizer_MINT_Studie.html) (30.05.2019).

- Stokes, D. E.** (1997). *Pasteur's quadrant*. Washington: Brookings Institution Press.
- Terhart, E.** (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 1–13.
- Terhart, E.** (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 13–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E.** (2010). Guter Unterricht: Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (S. 39–52). Münster: Aschendorff.
- Terhart, E.** (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: ein Kommentar. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 3, 219–228.
- Thiel, F.** (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wegner, A.** (Hrsg.). (2016). *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weniger, E.** (1952). *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.
- Winkel, R.** (1997). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.). *Didaktische Theorien* (9. Auflage) (S. 93–112). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Wyss, H. & Reusser, K.** (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 71–79.

## **Autor**

**Kurt Reusser**, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, reusser@ife.uzh.ch



## **Das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer Allgemeinen Fachdidaktik**

**Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt**

**Zusammenfassung** Was ist das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Interviewartikel von rund 200 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bzw. Lehrpersonen von elf Schulfächern beigezogen. Die Texte wurden mittels lexikometrischer Verfahren ausgewertet; es wurde eine Frequenzanalyse durchgeführt und mit einer explorativen Faktorenanalyse nach einer korrelativen Struktur gesucht, um abschliessend hierarchische Cluster der Fächer im Hinblick auf ausgewählte Merkmale wirksamen Fachunterrichts zu erstellen. Es zeigte sich, dass den Merkmalen «Kognitive Aktivierung» und «Konstruktive Unterstützung» je nach Schulfach unterschiedliche Bedeutung beigezogen wird. Ergebnisse empirischer Studien, denen häufig nur Mathematik- oder Physikunterricht zugrunde liegt, können deshalb möglicherweise nur mit Vorsicht verallgemeinert werden. Dieses Ergebnis wird u.a. als Hinweis gedeutet, den Ansatz einer Metawissenschaft «Allgemeine Fachdidaktik» weiterzuverfolgen.

**Schlagwörter** Allgemeine Fachdidaktik – Experteninterviews – Fachunterricht – Frequenzanalyse – Clusteranalyse

### **The transversal and the specifics of effective specialist teaching – An approach to a general pedagogy of subject-specific education**

**Abstract** What is the transversal and what are the specifics of effective teaching in different school subjects? To answer this question, we compiled a corpus containing approximately 200 interviews with education experts and teachers from eleven school subjects. The texts were analyzed by means of lexicometric methods. We made use of frequency analysis and exploratory factor analysis in order to search for a correlative structure and to form hierarchical clusters of school subjects with regard to selected features of effective teaching. The analyses showed that the emphasis that is given to the features «Cognitive Activation» and «Constructive Support» varies depending on the school subject. This implies that the results of empirical studies, which often exclusively relate to mathematics or physics education, ought to be generalized with caution. We interpret this result as an indication that it is worth pursuing the approach of a general pedagogy of subject-specific education conceived of as a meta-science.

**Keywords** general pedagogy of subject-specific education – expert interviews – subject-specific education – frequency analysis – cluster analysis

## 1 Einleitung

Empirische Studien der Instruktionspsychologie scheinen ein eindeutiges Bild von relevanten Merkmalen sogenannter «Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts» (Klieme & Rakoczy, 2008) zu zeichnen. So sind es u.a. Zeit- und Klassenmanagement (Ditton, 2009; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011), Motivierungsqualität, Adaptivität (Ditton, 2009), strukturelle Klarheit (Drollinger-Vetter, 2011), kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung (Kunter et al., 2011), Zielorientierung (Seidel & Prenzel, 2006), Vollständigkeit und Abgeschlossenheit von Lernzyklen (Geller, 2015) oder Begriffsvielfalt und Begriffsverknüpfungen (Viiri & Helaakoski, 2014). Letztlich bleibt aber eine Frage offen: Handelt es sich bei den oben angeführten Basisdimensionen um domänenübergreifende oder domänenspezifische und also um allgemeindidaktisch-transversale Merkmale oder um fachdidaktisch-spezifische? Welche Differenzen und Ähnlichkeiten qualitätsvollen Unterrichts sind zwischen den Fächern feststellbar und welche Implikationen ergeben sich daraus?

## 2 Problemsituation

«Didaktik ist eine deutsche Eigenheit» (Bohlmann, 2016, S. II), oder genauer, sie ist spätestens seit der «Didactica magna» von Jan Amos Comenius eine Eigenheit der Lehrpersonenbildung des deutschen Sprachraums. Zwar hat sich der Begriff der Didaktik im skandinavischen Raum durchgesetzt und ist in den meisten Sprachen Osteuropas ebenso bekannt wie im romanischen Sprachraum (Meyer, 2012). Selbst im englischen Sprachraum wird von «German Didaktik Tradition» gesprochen (Bohlmann, 2016). Doch es gilt zu beachten, dass zwar auf die herbartische Tradition der Allgemeinen Didaktik verwiesen, aber meistens nicht an sie angeknüpft wird (Blömeke, 2009). Besonders deutlich wird dies in Frankreich und der französischsprachigen Schweiz. Hier hat sich eine eigenständige Tradition der «didactiques» etabliert, die im Gegensatz zur deutschen Tradition einen teilweise starken Inhalts- bzw. Curriculumbezug aufweist und somit eine stärkere Nähe zu den Fachdidaktiken hat. Das zeigt sich mitunter an der im französischen Sprachraum diskutierten Frage, ob von «didactiques» oder der deutlich selteneren Form einer «didactique» zu sprechen sei (Ligozat, Coquidé, Marlot, Verscheure & Sensevy, 2014).

Die Allgemeine Didaktik des deutschen Sprachraums ist – durchaus der herbartischen Tradition verpflichtet – zwar eine normative, theoriebildende und reflektierende Wissenschaft über die Lehre und für die Lehre (Bohlmann, 2016), aber dem an die Allgemeine Didaktik gerichteten Vorwurf, sie sei zu normativ (vgl. Rucker, 2018, S. 468), wird im Zuge der empirischen Wende mit entsprechend erweiterten Ansprüchen an die Allgemeine Didaktik begegnet (Blömeke 2009, S. 16): «Was die Allgemeine Didaktik im Kern leisten sollte, ist die Erzeugung und Integration empirischer Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund eines normativ reflektierten Bildungsverständnisses sowie

eine Generalisierung fachspezifischer Erkenntnisse auf einem fachübergreifenden Niveau.» Eine empirische Wende der Allgemeinen Didaktik zeigt sich in mindestens vier Forschungsfeldern:

- (1) Psychometrische Messungen mittels Grossstudien zum aktuellen Zustand des Bildungswesens, z.B. PISA, und ihre Implikationen für das Unterrichten bzw. die Allgemeine Didaktik (z.B. Frederking, Heller & Scheunpflug, 2005);
- (2) Metaanalysen als quantitative akkumulierende Zusammenfassungen fachbezogener Einzelstudien (z.B. Hattie, 2012);
- (3) instruktionspsychologische Zugänge in einem Fach, mit dem Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit, z.B. Folgerungen aus COACTIV (z.B. Baumert & Kunter, 2006);
- (4) Prüfungen allgemeindidaktischer Grundmodelle über mehrere Fächer hinweg (z.B. Zierer, Werner & Wernke, 2015).

Insbesondere die ersten drei Felder der Bildungsforschung sind seit Jahren anhaltender Kritik ausgesetzt, weil im Sinne von Blömeke, Herzig und Tulodziecki (2007b, S. 356) «ein allgemeindidaktisches Modell weder einseitig ein Kondensat empirisch-psychologisch orientierter Forschungsergebnisse sein noch auf Ergebnisse spezifischer Fragestellungen der fachdidaktischen Forschung reduziert werden kann». Zudem warnt – insbesondere mit Blick auf die Forschungsfelder (2) und (3) – Terhart (2005, S. 52) vor einer «Substitution der Allgemeinen Didaktik durch eine Aufsummierung fachdidaktischer Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung». Auch das Forschungsfeld (4) kann kritisiert werden, weil bei ihm die Gefahr droht, auf die Sichtstruktur der Didaktik (für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013), z.B. auf die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, zurückgeworfen zu werden. Vor dem Hintergrund dieser Probleme scheint die Rückbesinnung auf die Stärken der Allgemeinen Didaktik, das Normative, zumindest diskutierbar. So gehen Hallitzky, Heinze, Herfter und Spendrin (2018, S. 87) davon aus, «dass eine Didaktik, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will ..., nicht rein normativ angelegt sein kann, es aber zugleich keine normfreien Didaktiken gibt». Sie wollen wieder verstärkt die «Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung» (Hallitzky et al., 2018, S. 87) in den Vordergrund rücken und nutzbar machen.

Dieser Gedanke könnte im Hinblick auf die immer wieder zu diskutierende Rollenklärung zwischen der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken hilfreich sein, denn wie Terhart (2002, S. 84) ausführt, hat die Fachdidaktik den Vorteil, näher bei der Praxis zu stehen: «Man kann nicht über nichts unterrichten. Den verschiedenen Fachdidaktiken kommt die Aufgabe zu, die allgemeinen Reflexionen über Lehren und Lernen im Blick auf einen bestimmten Inhaltsbereich, im Blick auf ein bestimmtes Fach, im Blick auf einen bestimmten Lern- und Kompetenzbereich umzusetzen.» Blömeke (2009, S. 22) formuliert die Problematik noch deutlicher: «Allgemeindidaktische Modelle können insofern gar nicht unmittelbar einer empirischen Prüfung unterzogen werden. Sie können nur in Form von modellbasierten Unterrichtskonzepten einer empirischen

Kontrolle zugänglich gemacht und damit auch nur in fachspezifischen Kontexten empirisch geprüft werden.» Umgekehrt gilt es aber zu bedenken, dass es den einzelnen Fachdidaktiken an grossen – also fachübergreifenden – Theorien mangelt. Sie können sich – aufgrund der bewussten Einschränkung auf ihre Disziplin bzw. ihr Fach – immer nur mit fachlich begrenzten Theorien auseinandersetzen (Bohlmann, 2016). Aber, und das ist entscheidend, auch fachdidaktisches Denken beruht auf einer jeweils ausgearbeiteten Theorie der Domäne und des domänenspezifischen Denkens, die es ihr ermöglicht, fachdidaktische Perspektiven für Lernverläufe zu entfalten (Körper & von Borries, 2008, S. 307).

Während die Allgemeine Didaktik normativ gesetzt und bildungstheoretisch begründet Reflexionsarbeit über und mit transversalen Theorien leisten kann, können die einzelnen Fachdidaktiken dank der Fachunterrichtsnähe stärker empirisch arbeiten, jedoch aufgrund ihres Fokus auf eine Disziplin bzw. ein Schulfach hauptsächlich fachspezifische Modelle entwickeln und beforschen. Aufgrund dieser Überlegungen scheint es zumindest prüfenswert zu sein, über eine *Allgemeine Fachdidaktik* als Metadisziplin (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) nachzudenken, die über die Fachdidaktiken einen induktiven Zugang zu einer allgemeinen (Fach-) Didaktik verfolgt. Dabei gilt es zu bedenken, dass der Begriff der Allgemeinen Fachdidaktik nicht neu ist (Achtenhagen, 1981; Grammes, 1998), unterschiedlich besetzt ist (Bayrhuber et al., 2017) und seit Beginn an kontrovers diskutiert wird (Meyer & Plöger, 1994). So ist auch die Verortung der drei Zugänge (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Allgemeine Fachdidaktik) bisher noch nicht abschliessend geklärt und muss weiter diskutiert werden (Arnold & Roßa, 2012, S. 15). Erste Ansätze dazu liefern beispielsweise Luthiger, Wildhirt, Wilhelm und Wespi (2018) sowie Rothgangel (2017). Solche Ansätze bieten die Grundlage, um zu prüfen, inwiefern es empirische Hinweise gibt, die dafür sprechen, eine Allgemeine Fachdidaktik als neue Metadisziplin weiterzuverfolgen. Dazu müssten sich im Sinne der Transversalität über die Fachdidaktiken hinweg analoge Modelle zu Merkmalen wirkungsvollen Unterrichts empirisch erhärten lassen, wie sie in der Allgemeinen Didaktik postuliert werden. Im Sinne der Spezifität sollten sich diese Merkmale aber fachspezifisch unterscheiden.

### 3 Methoden

Der vorliegenden Studie liegt ein Buchprojekt zugrunde, bei dem mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie mit Lehrpersonen schriftliche Interviews geführt wurden, welche anschliessend formal redigiert und veröffentlicht wurden (Reinhardt, Rehm & Wilhelm, 2018). Alle Interviewteilnehmenden haben zu den gleichen acht Fragen aus der Perspektive der jeweiligen fachdidaktischen Forschung bzw. der jeweiligen Unterrichtspraxis Stellung genommen (Reinhardt et al., 2018). So wurde beispielsweise gefragt: Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Fachunterricht für essenziell? Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets

im kompetenzorientierten Fachunterricht besonders zu achten? Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung Ihrer Meinung nach im Fachunterricht aus?

Insgesamt liegen Daten in Form von 196 Interviewartikeln mit Expertinnen und Experten vor sowie zusätzlich 22 Rahmenartikel der Bandherausgebenden (vgl. Tabelle 1), die in einem systematischen Review quantitativ ausgewertet wurden. Es handelt sich um ein Vorgehen, das sich gemäss Bohlmann (2016) in der medizinischen Forschung inzwischen etabliert hat und hier für die Analyse der Interview- und Rahmenartikel adaptiert wurde. *Systematische Reviews* sind systematische Zusammenfassungen mehrerer Studien zu einem gemeinsamen Ergebnis. Solche systematischen Zusammenfassungen können aggregativ oder konfigurativ sein. Aggregative Reviews versuchen, eine bestimmte Aussage über alle Einzelartikel hinweg zu akkumulieren, analog zu Metaanalysen; konfigurative Reviews fokussieren einzelne Faktoren (Indikatoren) und deren Relationen, beispielsweise über Clusteranalysen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um Indikatoren wirksamen Fachunterrichts, die mittels eines konfigurativen Reviews erfasst wurden.

Tabelle 1: Wirksamer Fachunterricht: Übersicht über die der vorliegenden Studie zugrunde liegende Buchreihe

Band	Bereich	$N_{\text{Interviewartikel}}$	$N_{\text{Rahmenartikel}}$	Herausgebende
1	Wirksamer Biologieunterricht	17	2	Wilhelm (2018)
2	Wirksamer Chemieunterricht	14	2	Rehm (2018)
3	Wirksamer Deutschunterricht	17	2	Grundler (2018)
4	Wirksamer Englischunterricht	18	2	Prusse-Hess & Prusse (2018)
5	Wirksamer Geografieunterricht	18	2	Rempfler (2018)
6	Wirksamer Geschichtsunterricht	20	2	Kuchler & Sommer (2018)
7	Wirksamer Mathematikunterricht	19	2	Vogel (2018)
8	Wirksamer Physikunterricht	18	2	Brovelli (2018)
9	Wirksamer Politikunterricht	20	2	Reinhardt (2018)
10	Wirksamer Technikunterricht	15	2	Geißel & Gschwendtner (2018)
11	Wirksamer Wirtschaftsunterricht	20	2	Weber (2018)
		<b>196</b>	<b>22</b>	

Die Interview- und Rahmenartikel wurden mit lexikometrischen Verfahren ausgewertet (Dzudzek, Glasze, Matissek & Schirmel, 2009). In einem ersten Schritt wurde eine Frequenzanalyse erstellt. Als Grundlage dienten absolute Häufigkeiten eines bestimmten Suchbegriffs bzw. einer Gruppe von Wörtern (Lexeme) innerhalb des jeweiligen

fachdidaktischen Bandes (Korpus). Die der Frequenzanalyse zugrunde liegenden Lexeme sind sprachliche Ausprägungen von 11 Indikatoren (vgl. Tabelle 2). Sie wurden theoretisch begründet. Es handelt sich dabei um eine Auswahl von Gütekriterien nach Meyer (2004), fächerübergreifenden Qualitätsbereichen nach Helmke (2012), unterrichtsbezogenen Einflüssen auf die Lernleistung mit hoher Effektstärke ( $d > 0.6$ ) nach Hattie (2012) sowie Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen nach Kunter und Trautwein (2013). Eine Gesamtübersicht dazu findet sich in Wilhelm (2018, S. 15). Die Lexeme der 11 Indikatoren bilden keine abschliessenden Begriffsgruppen, sondern nehmen heuristisch die Eigenheiten der untersuchten Fächer auf (vgl. Tabelle 2). So wird beispielsweise der Indikator «Vorstellungen» je nach Fachdidaktik unterschiedlich benannt: In der Mathematikdidaktik dominiert der Begriff «Fehlvorstellung», der in der Wirtschaftsdidaktik nicht existent ist und dort mit «Präkonzept» ersetzt wird.

Tabelle 2: Indikatoren mit den Suchbegriffen für die Frequenzanalyse im Rahmen des lexikometrischen Verfahrens

Indikatoren	Suchbegriffe (Lexeme)
Lernprozess	Lernprozess* / Unterrichtskonzept* / Lernzykl* / Basismodell*
Vorstellungen	Präkonzept* / Alltagskonzept* / Fehlkonzept* / Schülerkonzept* / Misskonzept* / Schülervorstellung* / Alltagsvorstellung* / Fehlvorstellung* / Vorwissen
Konzepte	Verständnis* / Konzept* / Lernkonzept* / Unterrichtskonzept*
Aktivierung	kognitiv aktiv* / kognitive* Aktivierung* / kognitiv zu aktivieren*
Problemlösen	kognitiv* Konflikt* / problemlösen*
Üben	üben* / Übung*
Regeln	Regeln / verstehen* / verstand*
Differenzierung	heterogen* / individualisier* / differenzier*
Unterstützung	Feedback / Diagnos* / Unterstütz* / Fehler*
Methodenvielfalt	Methodenvielfalt / Vielfalt der Methode* / methodische* Vielfalt / Unterrichtsmethode* / Angebotsvielfalt / Vielfalt der Angebote
Motivation	interess* / motivation* / motivier*

*Anmerkung:* Mit Ausnahme des Indikators «Methodenvielfalt» ist zu erwarten, dass die Indikatoren dem Konstrukt «Tiefenstruktur des Unterrichts» zuzuordnen sind (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001).

Im Anschluss an die Frequenzanalyse wurden als exploratives Tool der Diskursanalyse multivariate Analyseverfahren von Differenzbeziehungen eingesetzt (Dzudzek et al., 2009). So wurde im vorliegenden Datensatz mittels explorativer Faktorenanalyse (EFA) nach einer korrelativen Struktur gesucht. Dazu wurde eine Hauptkomponentenanalyse (Principal component analysis, PCA) durchgeführt, um die wichtigsten unabhängigen Faktoren zu extrahieren. Um nicht nur die korrelativen Strukturen der Indikatoren zueinander zu klären, sondern auch die Lage der Korpora (fachdidaktische Bände) bzw. der Teilkorpora (Interviewartikel) zueinander, wurde abschliessend eine

hierarchische Clusteranalyse (Kombination skaliertes Abstandscluster) durchgeführt, die mithilfe einer Unähnlichkeitsmatrix als Dendrogramm dargestellt wurde. Die Zahl der Cluster wurde explorativ dort festgelegt, wo es zwischen zwei Fusionierungen zu einem grossen Abfall der Distanz der Unähnlichkeit kommt.

#### 4 Resultate

Die Hauptkomponentenanalyse (mit Varimax-Rotation) führte zu einem Modell mit zwei Faktoren (vgl. Tabelle 3). Alle Indikatoren mit Faktorladungen über 0.6 sind eindeutig einem Faktor zuordenbar. Der Indikator «Lernprozess» lädt mit .921 am stärksten auf Faktor 1, der Indikator «Üben» mit .924 auf Faktor 2. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) ist mit .601 mässig erfüllt. Der Bartlett-Test ist hochsignifikant ( $p = .001$ ), was eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Indikatoren darstellt, um eine Hauptkomponentenanalyse durchzuführen. Eine Überprüfung des Kaiser-Kriteriums und des Scree-Plots rechtfertigte die Extraktion von zwei Faktoren, die zusammen insgesamt 77.6% der Varianz der Indikatoren erklären. An den Kommunalitäten ist abzulesen, dass die Varianz jedes einzelnen Items zu teilweise weit über 50% durch die beiden Faktoren erklärt wird. Das ist ein akzeptables Ergebnis (Bühner, 2006). Am tiefsten ist der Wert des Items «Problemlösen» ( $h^2 = .547$ ), am höchsten der Wert des Indikators «Aktivieren» ( $h^2 = .942$ ). Es liegt hier also kein Hinweis darauf vor, dass ein oder mehrere Indikatoren von der Faktorenanalyse ausgeschlossen werden müssen. Als weitere Prüfgrösse wurden die MSA-Werte («measure of sampling adequacy») beigezogen, die sich inhaltlich ähnlich interpretieren lassen wie das KMO-Mass (Bühner, 2006). Bei den MSA-Werten könnten Hinweise vorliegen, die darauf hindeuten, dass die beiden Indikatoren «Differenzierung» (MSA = .434) und «Vor-

Tabelle 3: Faktorladungen, MSA und Kommunalitäten für «Tiefenstruktur des Unterrichts»

Konstrukt	Indikatoren	MSA	Kommunalität	Faktor 1	Faktor 2	
Tiefenstruktur des Unterrichts	Lernprozess	.707	.860	.921		Kognitive Aktivierung
	Vorstellungen	.496	.812	.897		
	Konzepte	.742	.816	.841		
	Aktivierung	.646	.942	.805		
	Problemlösen	.657	.547	.631		
	Üben	.617	.859		.924	Konstruktives Unterstützen
	Regeln	.563	.842		.897	
	Differenzierung	.434	.703		.837	
	Unterstützung	.675	.607		.709	
Eigenwerte der Faktoren (vor Rotation)				3.661	3.327	
Summe der quadrierten Ladungen (nach Rotation)				3.556	3.433	
Erklärter Varianzanteil der Zweifaktorenlösung (nach Rotation)						77.6%

Anmerkungen: Ladungen < .6 werden nicht angezeigt; KMO: .601; Bartlett-Test: Chi-Quadrat(36) = 69.729;  $p = .001$ .

stellungen» (MSA = .496) von der Faktoranalyse ausgeschlossen werden müssen, da sie Werte von knapp unter 0.5 aufweisen. Weil aber alle anderen Prüfwerte ausreichen und auch keine Argumente der Theorie dafür sprechen, wurde auf einen Ausschluss verzichtet.

Die hierarchische Clusteranalyse des in der Folge so benannten Konstrukts «Tiefenstruktur des Unterrichts» (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001) führte zu einem Dendrogramm mit durchschnittlichen Verknüpfungen zwischen den Schulfächern. Der Datensatz wurde z-transformiert. Das entstandene Dendrogramm (vgl. Abbildung 1) zeigt das absolute euklidische Distanzmass. Die Distanzen zwischen den Fächern sind gross, mit Ausnahme des Geografie-, Wirtschafts- und Politikunterrichts bzw. des Geschichts- und Technikunterrichts. Auf der Höhe der normierten Clusterdistanz 18 kann im Dendrogramm (vgl. Abbildung 1) ein bedeutender Abfall der Distanz der Unähnlichkeit konstatiert werden. Somit ergeben sich vier Cluster, von denen das erste Cluster fünf Elemente enthält (Geografie-, Wirtschafts-, Politik-, Geschichts- und Technikunterricht), das zweite Cluster zwei Elemente (Englisch- und Deutschunterricht), das dritte Cluster drei Elemente (Physik-, Chemie- und Biologieunterricht) und das vierte Cluster lediglich ein Element (Mathematikunterricht).

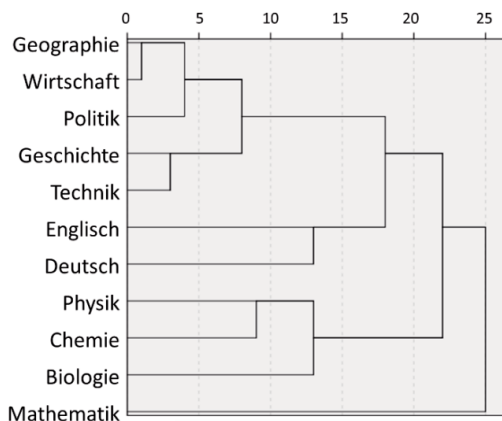


Abbildung 1: Dendrogramm des Konstrukts «Tiefenstruktur des Unterrichts» mit durchschnittlicher Verknüpfung zwischen den Schulfächern (Datensatz z-transformiert; absolut euklidisches Distanzmass; Clusterdistanzen auf den Wertebereich [0; 25] normiert).



Die hierarchische Clusteranalyse des Faktors «Kognitive Aktivierung» (vgl. Abbildung 2a) wie auch diejenige des Faktors «Konstruktive Unterstützung» (vgl. Abbildung 2b) führten zu Dendrogrammen mit geringeren Distanzen zwischen den Fächern als noch beim Konstrukt «Tiefenstruktur des Unterrichts». Bereits auf der Höhe von 20 kann im Dendrogramm des Faktors «Kognitive Aktivierung» (vgl. Abbildung 2a) ein bedeutender Abfall der Distanz der Unähnlichkeit nachgewiesen werden. Man könnte daher von drei Clustern ausgehen, die in ihrem Umfang äusserst unterschiedlich und damit kaum vergleichbar wären. Folglich drängt sich erneut eher eine Aufteilung in vier Cluster auf, mit einem ersten Cluster zu drei Elementen (Geografie-, Wirtschafts- und Politikunterricht), einem zweiten Cluster zu vier Elementen (Englisch-, Geschichts-, Deutsch- und Technikunterricht), einem dritten Cluster mit wiederum drei Elementen (Physik-, Biologie- und Chemieunterricht) und einem letzten Cluster, das wiederum nur das Element «Mathematikunterricht» enthält. Auch das Dendrogramm des Faktors «Konstruktive Unterstützung» (vgl. Abbildung 2b) lässt sich in vier Einheiten aufteilen, und zwar in Cluster 1 (Biologie-, Technik- und Geschichtsunterricht), Cluster 2 (Wirtschafts-, Politik- und Geografieunterricht), Cluster 3 (Englisch-, Physik- und Chemieunterricht) und Cluster 4 (Deutsch- und Mathematikunterricht). Cluster 4 mit Mathematik und Deutsch trennt sich von den anderen drei Gruppen jedoch mit rund doppelter Distanz, weshalb auch nur von einer Zweiteilung ausgegangen werden könnte.

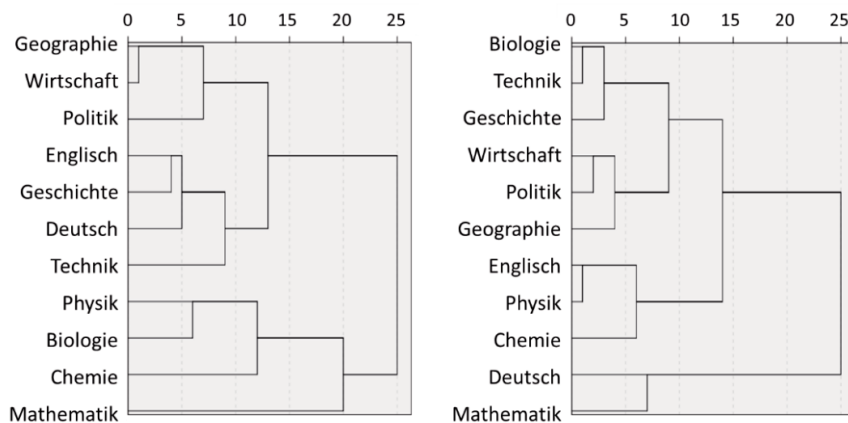


Abbildung 2: (a) Dendrogramm des Faktors «Kognitive Aktivierung» und (b) Dendrogramm des Faktors «Konstruktive Unterstützung» mit durchschnittlicher Verknüpfung zwischen den Schulfächern (Datensatz z-transformiert; absolut euklidisches Distanzmass; Clusterdistanzen auf den Wertebereich [0; 25] normiert).

## 5 Diskussion

Sowohl ältere Studien (Hugener, Pauli & Reusser, 2007; Kunter & Baumert, 2006; Pauli & Reusser, 2003; Seidel & Prenzel, 2006) als auch aktuelle Untersuchungen (Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy & Klieme, 2014) belegen die Herausforderungen, die sich bei der Einschätzung der Unterrichtsqualität hinsichtlich Lernwirksamkeit anhand von Unterrichtsbeobachtungen (Unterrichtsvideos) ergeben. Bei pädagogisch-psychologische Aspekte des Unterrichtens wie dem Klassenraummanagement und der individuellen Unterstützung scheinen die Herausforderungen deutlich geringer zu sein (Praetorius et al., 2014). Auch didaktische Aspekte der Oberflächenstruktur des Unterrichtens wie unterschiedliche Inszenierungsmuster sind zuverlässig zu identifizieren, doch sie scheinen wenig bedeutend für die Nachtstleistungen der Schülerinnen und Schüler zu sein (Kunter & Baumert, 2006; Seidel & Prenzel, 2006). Als besonders anspruchsvoll erweist sich die Einschätzung von Unterrichtsqualität hinsichtlich des fachdidaktischen Aspekts der kognitiven Aktivierung, sogar im vergleichsweise fachlich gut eingrenzbaeren Mathematikunterricht (Praetorius et al., 2014). Trotzdem hat sich in der Allgemeinen Didaktik, insbesondere aufgrund der Lehr-Lern-Forschung im Mathematikunterricht (u.a. Kunter et al., 2011), die Überzeugung durchgesetzt, dass Lernprozesse mit einer kognitiv aktivierenden Aufgabenkultur oder intelligentes Üben besonders effektiv sind (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007a).

Wenn nun die Resultate des systematischen Reviews über die 196 Interview- und 22 Rahmenartikel beigezogen werden, so sticht einerseits das erwartungskonforme zweifaktorielle Modell zum Konstrukt «Tiefenstruktur des Unterrichts» hervor, welches sich widerspruchsfrei den beiden bekannten Faktoren «Kognitive Aktivierung» und «Konstruktive Unterstützung» zuordnen lässt (vgl. Tabelle 3). Andererseits zeigt sich aber auch, dass die 11 Fachdidaktiken die untersuchten Indikatoren äusserst unterschiedlich gewichten. So hebt sich die Mathematik hinsichtlich des Gesamtkonstrukts «Tiefenstruktur des Unterrichts» von allen anderen Fächern ab (vgl. Abbildung 1). Die von den Expertinnen und Experten geäusserten Ansprüche an einen wirksamen Fachunterricht hinsichtlich des Faktors «Kognitive Aktivierung» zeigen ein vergleichbares Bild (vgl. Abbildung 2a). Zwar weisen die Ansprüche an den Mathematikunterricht eine Ähnlichkeit mit den Ansprüchen auf, die an die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik gestellt werden, doch die Clusterdistanz (8 von 25 Einheiten) zu ihnen ist sehr gross und weit entfernt von allen anderen Fächern (12 von 25 Einheiten). Auch der Faktor «Konstruktive Unterstützung» (vgl. Abbildung 2b) zeigt, dass sich die Ansprüche an den Mathematikunterricht deutlich von den Ansprüchen in allen anderen Fächern unterscheiden (11 von 25 Einheiten). Eine Ausnahme bildet der Deutschunterricht.

Die Mathematikdidaktik scheint folglich gegenüber den anderen Fächern deutlich verschieden zu sein. Aufgrund dieses Ergebnisses wird die Problematik offenkundig, dass ein Grossteil der Bildungsforschung, auf die sich die Allgemeine Didaktik seit der empirischen Wende stützt, über Mathematikunterricht verläuft und somit möglicherweise

die Spezifitäten fachunterrichtlicher Kulturen in den Fachdidaktiken zu wenig berücksichtigt. Zahlreiche Modelle der Allgemeinen Didaktik können möglicherweise der Komplexität der Unterrichtsrealität in den verschiedenen Fächern nur bedingt gerecht werden. Erschwerend kommt gemäss Blömeke (2009) dazu, dass allgemeindidaktische Modelle nicht unmittelbar einer empirischen Prüfung unterzogen werden können, sondern dies lediglich über ein Fach möglich sei. *Die Allgemeine Fachdidaktik hätte unter diesen Umständen die Aufgabe, empirisch gestützt das Vereinende, aber auch das Trennende der fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse theoriebildend zu ergründen. Sie müsste also mehr leisten als die Allgemeine Didaktik nach der empirischen Wende, von der lediglich «eine Generalisierung fachspezifischer Erkenntnisse» (Blömeke 2009, S. 16) erwartet wurde, nicht aber die Klärung des Trennenden, des Nichtgeneralisierbaren.*

Im Anschluss an die theoriegeleitete Begründung einer Metadisziplin «Allgemeine Fachdidaktik» durch Bayerhuber et al. (2017) ergeben sich aus der vorliegenden Studie erste empirische Hinweise darauf, dass eine solche Metadisziplin über die Fachdidaktiken hinweg zu bedeutenden und tragfähigen Erkenntnissen führen könnte, die es ermöglichen würden, empirisch gestützt das Vereinende, aber auch das Trennende der fachspezifischen Lehr- und Lernprozesse theoriebildend zu ergründen. Die Singularität der jeweiligen Fachdidaktiken kann überstiegen werden, parallel dazu wird aber nicht nur eine allgemeindidaktische Generalisierbarkeit in das Blickfeld genommen (Wilhelm, Reinhardt & Rehm, angenommen). Die vorliegenden Ergebnisse des Reviews können somit ganz im Verständnis einer Allgemeinen Fachdidaktik interpretiert werden, die von einem «differenztheoretischen Verständnis» ausgeht, «in dem gleichermaßen die Gemeinsamkeiten und (!) die Unterschiede herausgearbeitet werden» (Rothgangel, 2017, S. 158).

## 6 Limitation

Es stellt sich die Frage, inwiefern die vorliegende Untersuchung valide ist bzw. welche Limitationen diesbezüglich zu beachten sind. Im Folgenden werden dazu die sechs Validitätsaspekte nach Messick (1995) diskutiert. Es handelt sich dabei um die inhaltliche, die kognitive und die strukturelle Validität, die Verallgemeinerbarkeit sowie die externe und die konsequenzielle Validität.

Im vorliegenden Fall darf von einer unbestrittenen inhaltlichen Validität gesprochen werden. Die beiden explorativ erkannten Faktoren konnten theoretisch als konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung abgesichert werden. Die zentrale Frage nach wirksamem Fachunterricht wurde den Expertinnen und Experten mittels acht unterschiedlicher Interviewfragen gestellt. Es wurden somit acht unterschiedliche Beantwortungsmöglichkeiten derselben Aufgabe angeregt. Folglich kann von einer hohen kognitiven Validität ausgegangen werden. Auch die strukturelle Validität darf als hoch eingestuft werden. Eine akzeptable Passung des psychometrischen Messmodells der

explorativen Faktoranalyse liegt vor. Alle entsprechenden Prüfgrößen weisen akzeptable bis gute Werte auf.

Der Validitätsaspekt der Verallgemeinerbarkeit bezieht sich auf die Eignung der Interpretation, die über die Aufgaben- und Personengruppe hinausgeht. Empirische Argumente für die Verallgemeinerbarkeit der Faktoren bzw. der Cluster liegen erst bedingt vor. Der Validitätsaspekt der Verallgemeinerbarkeit kann deshalb noch nicht abschliessend beurteilt werden. Mit der zurzeit laufenden Erweiterung des Datensatzes auf 300 bis 350 Interviewartikel sowie der anstehenden qualitativen Inhaltsanalyse wird jedoch erwartet, dass dies möglich sein wird. Auch die externe Validität kann noch nicht abschliessend beurteilt werden. Zwar wurden Aussenkriterien (manifeste Merkmale), die für die diagnostische Entscheidung wichtig sind, erfasst, sie konnten jedoch noch nicht in ausreichender Form einbezogen werden. Die konsequenzielle Validität darf hingegen als hoch erachtet werden. Sowohl die explorative Faktoranalyse als auch die Clusteranalyse führten zu Modellen, die im ersten Fall eine Bestätigung der zurzeit diskutierten Modelle darstellen und im zweiten Fall sowohl hinsichtlich der allgemeindidaktischen Bildungsforschung als auch hinsichtlich deren Lehre grundsätzliche – aber noch nicht beantwortbare – Fragen aufwerfen.

## 7 Ausblick

Trotz der diskutierten Limitationen liegen empirische Hinweise vor, die zeigen, dass es sich lohnt, die Idee einer Metadisziplin «Allgemeine Fachdidaktik» weiterzuerfolgen, um auch das Desideratum von Arnold und Roßa (2012, S. 19) ernst zu nehmen: «[D]as Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik [offenbart] im Rahmen der Lehrerbildung ein umfassendes Forschungsfeld, das es zukünftig theoretisch wie empirisch genauer zu bestimmen gilt.» Die theoretische und methodische Auseinandersetzung mit der Metadisziplin der Allgemeinen Fachdidaktik könnte auch für die Weiterentwicklung der Sachunterrichtsdidaktik (Natur-Mensch-Gesellschaft-Didaktik), der Naturwissenschaftsdidaktik, der Sprachendidaktik, der Sozialwissenschaftsdidaktik und weiterer Bereichsdidaktiken von Bedeutung sein. Im Gegensatz zu den real existierenden und in der Lehrpersonenbildung präsenten Bereichsdidaktiken wird die Allgemeine Fachdidaktik jedoch kurz- und mittelfristig kaum zu entsprechenden Lehrstühlen führen (Frederking, 2017, S. 179), sondern eher eine forschungsunterstützende und normgebende Funktion innerhalb der Fachdidaktiken und in Zusammenarbeit mit der Allgemeinen Didaktik haben. Welche Möglichkeiten sich aber langfristig ergeben, scheint noch offen zu sein, zumal in der französischen Schweiz der Ansatz der «didactique comparée», einer parallelen Metadisziplin (Ligozat & Leutenegger, 2012), an der Universität Genf bereits mit einer ständigen Forschungsgruppe vertreten ist. Vielleicht wäre es ein erster Schritt, auch in der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung von der Metadisziplin «Vergleichende Fachdidaktik» statt von «Allgemeiner Fachdidaktik» zu sprechen.

## Literatur

- Achtenhagen, F.** (1981). Theorie der Fachdidaktik. In W. Twellmann (Hrsg.), *Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche* (S. 275–294). Düsseldorf: Schwann.
- Arnold, K.-H. & RoBa, A.-E.** (2012). Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J.** (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.** (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G.** (2007a). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G.** (2007b). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (4), 355–381.
- Bohlmann, A.** (2016). *Science Education. Empirie, Kulturen und Mechanismen der Didaktik der Naturwissenschaften* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 211). Berlin: Logos.
- Brovelli, D.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Physikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bühner, M.** (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Ditton, H.** (2009). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht, Band 2* (S. 177–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drollinger-Vetter, B.** (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Dzudzek, I., Glasze, G., Mattisek, A. & Schirmel, H.** (2009). Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In G. Glasze & A. Mattisek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 233–260). Bielefeld: transcript.
- Frederking, V.** (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Frederking, V., Heller, H. & Scheupflug, A.** (Hrsg.). (2005). *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißel, B. & Gschwendtner, T.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Technikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geller, C.** (2015). *Lernprozessorientierte Sequenzierung des Physikunterrichts im Zusammenhang mit Fachwissenserwerb. Eine Videostudie in Finnland, Deutschland und der Schweiz*. Berlin: Logos.
- Grammes, T.** (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundler, E.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hallitzky, M., Heinze, F., Herfter, C. & Spendrin, K.** (2018). Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 29 (56), 87–95.
- Hattie, J.A.C.** (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.

- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K.** (2007). Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell Lehren – erfolgreich Lernen* (S. 109–122). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K.** (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Körber, A. & von Borries, B.** (2008). Historisches Denken – Zur Bestimmung allgemeiner und domänen-spezifischer Kompetenzen und Standards. In S. Hellekamps, M. Prenzel & M.A. Meyer (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 293–311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuchler, C. & Sommer, A.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunter, M. & Baumert, J.** (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9 (3), 231–251.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U.** (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. & Sensevy, G.** (2014). Didactiques et/ou Didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Education & Didactique*, 8 (1), 101–115.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F.** (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66 (6), 751–771.
- Luthiger, H., Wildhirt, S., Wilhelm, M. & Wespi, C.** (2018). Analyse der Aufgabensets und Erkenntnisse. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & Wildhirt, S. (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis* (S. 321–348). Bern: hep.
- Messick, S.** (1995) Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741–749.
- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, M.** (2012). Keyword: Didactics in Europe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (3), 449–482.
- Meyer, M.A. & Plöger, W.** (Hrsg.). (1994). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Baeriswyl, F.** (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031–1065). Washington: AERA.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (3), 238–272.
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E.** (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12.
- Prusse-Hess, B. & Prusse, M.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Englischunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rehm, M.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Chemieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reinhardt, V.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Politikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M.** (2018). *Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, 11 Bände*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rempfler, A.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geographieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothgangel, M.** (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1* (S. 22–30). Münster: Waxmann.
- Rucker, T.** (2018). Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. *Pädagogische Rundschau*, 72 (4), 465–484.

- Seidel, T. & Prenzel, M.** (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16 (3), 228–240.
- Terhart, E.** (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77–86.
- Terhart, E.** (2005). Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik – und was bedeutet das für die Lehrerausbildung? In A. Pitton (Hrsg.), *Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung* (S. 44–55). Münster: Lit.
- Viiri, J. & Helaakoski, J.** (2014). Content and content structure of physics lessons and students' learning gains: Comparing Finland, Germany and Switzerland. In H. E. Fischer, K. Neumann, P. Labudde & J. Viiri (Hrsg.), *Quality of instruction in physics. Comparing Finland, Germany and Switzerland* (S. 93–110). Münster: Waxmann.
- Vogel, M.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Mathematikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weber, B.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Wirtschaftsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilhelm, M.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Biologieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilhelm, M., Reinhardt, V. & Rehm, M.** (angenommen). Fachübergreifende Merkmale wirksamen Fachunterrichts – Hinweise auf eine Allgemeine Fachdidaktik. *Lehren und Lernen*.
- Zierer, K., Werner, J. & Wernke, S.** (2015). Besser planen? Mit Modell! *Die Deutsche Schule*, 107 (4), 375–395.

## Autoren

**Markus Wilhelm**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, markus.wilhelm@phlu.ch

**Markus Rehm**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, rehm@ph-heidelberg.de

**Volker Reinhardt**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, volker.reinhardt@ph-freiburg.de

## Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

Urban Fraefel und Falk Scheidig

**Zusammenfassung** Dass zukünftige Lehrpersonen berufliche Handlungsfähigkeit erwerben, ist eines der zentralen Anliegen der Lehrpersonenbildung. Die Frage, wie hochschulseitiges Wissen den Aufbau professionellen Handelns unterstützen könne und wie Studierende die erforderlichen Transferleistungen zu erbringen vermögen, hat sich bisher als ebenso persistentes wie nicht abschliessend gelöstes Problem erwiesen. Der Ansatz der Core Practices nähert sich dieser Frage aus pragmatischer Perspektive: Angehende Lehrpersonen sollen, ausgehend von konkreten Berufsanforderungen, bedeutsame Handlungsstrategien, sogenannte «Core Practices», aufbauen und flexibilisieren, indem sie sich sowohl das erforderliche Professionswissen erschliessen, als auch die Kernpraktiken adaptiv ausüben, flexibilisieren und habitualisieren. Der vorliegende Beitrag stellt den im deutschsprachigen Wissenschaftsraum bislang noch kaum beachteten Core-Practices-Ansatz vor und diskutiert seine Potenziale für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrpersonen.

**Schlagwörter** Kernpraktiken – Berufspraktische Studien – Lehrpersonenbildung – Allgemeine Didaktik – Kompetenzaufbau

### With pragmatism to professional practice? The «core practices» approach in teacher education

**Abstract** One of the central concerns of teacher education is that prospective teachers should acquire the ability to act professionally. The questions as to how academic knowledge can support the development of professional action and as to how prospective teachers can acquire the necessary transfer skills have proved to be persistent problems that have only been incompletely solved so far. The core practices approach addresses these questions from a pragmatic perspective: Prospective teachers are to develop and flexibilize significant strategies for action that refer to concrete professional challenges – so-called «core practices» – by identifying the underlying professional knowledge and enacting these core practices adaptively in order to render them flexible and habitual. This paper presents the core practices approach, explores its potential for the professionalization of prospective teachers, and initiates the discussion on a new perspective that has received little attention in the German-speaking academic world so far.

**Keywords** core practices – studies on professional practice – initial teacher education – general pedagogy – competence



## 1 Lehrpersonenbildung von der Praxis her entfalten?

Während die Bedeutung des Wissens in seinen zahlreichen Formen – Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen (Reichenbach, 2004) oder Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Shulman, 1986) – als unbestritten gelten kann, scheint die Idee, Lehrpersonenbildung *prinzipiell von der Praxis her* zu entfalten, im deutschen Sprachraum eher verdächtig. Die Vorstellung, dass nicht eine in ein Curriculum gegossene und theoretisch, konzeptuell und empirisch elaborierte Disziplin wie etwa die Allgemeine Didaktik die unterrichtlichen Aspekte der Lehrpersonenbildung rahmt, sondern das vielgestaltige und kontingente Feld der realen Berufsausübung, mutet unkonventionell an. Wer die Praxis als Leitkategorie der Lehrpersonenbildung fokussiert, sieht sich mit nachvollziehbaren Vorbehalten konfrontiert:

- Zur vorschnellen Annahme, mehr Praxis würde linear zu einer entsprechend grösseren Fähigkeit führen, konkrete Herausforderungen der Praxis zu bewältigen (vgl. Scheidig, 2017a, 2017b; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012), fehlt es nicht an guten und empirisch belegten Gegenargumenten (z.B. Hascher 2012). Ein «Practice Turn» müsste sich vom simplifizierenden «Wunsch nach mehr Praxis» (Makrinus, 2013) abgrenzen.
- Nicht selten wird die Befürchtung geteilt, dass zu starke Anlehnung an die Praxis letztlich die unkritische Übernahme scheinbar erfolgreicher und Sicherheit bietender Handlungsmuster begünstige und zu einer vorschnellen Einsozialisierung in bestehende Praxis führe. Unter Verweis auf die Situationsspezifität und die strukturelle Offenheit pädagogischen Handelns wird davor gewarnt, einer Rezeptvermittlung Vorschub zu leisten (vgl. z.B. Neuweg, 2002, S. 24–25; Reh, 2005, S. 216–217; Scheidig, 2016, S. 123–124).
- Der Fokus auf das praktische Handeln wird nicht selten mit utilitaristischem und effizienzorientiertem Denken und einer Betonung der sogenannten «Praxisrelevanz» konnotiert, was dem Allgemeinen in Didaktik und Pädagogik, insofern es nicht auf unmittelbare Anwendbarkeit zielt, kaum mehr Raum lasse (z.B. Reichenbach, 2004).

Dabei ist die Idee keineswegs grundlegend neu, die Strukturierung des sich den (künftigen) Lehrpersonen eröffnenden didaktischen Raums bezogen auf der Praxis immanente Handlungsanforderungen und Handlungstypen vorzunehmen, statt entlang der Kategorien «Lehrende», «Lernende» und «Inhalte» bzw. «Intentionen», «Methoden», «Medien» usw. Ein solcher Zugang findet sich bereits bei Dewey (1916, S. 163): «When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something.» Im deutschen Sprachraum taucht das konkrete «Problem» als Ausgangspunkt des Lernens wieder bei Aebli (1961) prominent auf, weiter gefasst u.a. auch bei Giesecke (1987). Einen explizit handlungsbezogenen Ansatz – verstanden als unverzichtbare Anforderungen an die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen – legte Oser (1997) mit seinen 88 Standards vor. In der Folge wurden im deutschen Sprachraum

zahlreiche Standard- und Kompetenzmodelle entwickelt, die normative Setzungen zur Fähigkeit professionellen Handelns vornahmen (z.B. Kultusministerkonferenz, 2005; Pädagogische Hochschule Zürich, 2009; Terhart, 2002b).

Seit einigen Jahren intensivieren sich – traditionell weitgehend unbeachtet von der deutschsprachigen Rezeption (vgl. Criblez, 1998, S. 41–42) – im angloamerikanischen Diskurs die Stimmen, die einen «Practice Turn» in der Lehrpersonenbildung konstatieren oder nahelegen (Ball & Cohen, 1999; Grossman, Schneider Kavanagh & Pupik Dean, 2018; Janssen, Westbroek & Doyle, 2014; NCATE, 2010; Timperley, 2013; Zeichner, 2012). Die ausgesprochen pragmatische Herangehensweise sieht die konkrete Praxis und die realen beruflichen Herausforderungen als Leitprinzip der Professionalisierung; sie will aber keineswegs auf das Allgemeine und Diskursive verzichten, sondern sich diesem auf eine andere Weise nähern. Das Allgemeine wird nicht in einer disziplinären Architektur von Theorien, Methoden und Wissensbeständen gesucht, sondern erschliesst sich durch die *Untersuchung eines konkreten Gegenstands*, der sich angesichts unterrichtlicher Herausforderungen darbietet. Aus dieser Perspektive eröffnet sich Erkenntnis idealiter gewissermassen bottom-up aus der individuell erlebten und erlittenen Notwendigkeit, auf berufliche Herausforderungen sinnstiftende und zugleich handlungsleitende Antworten zu finden – ein Zugang zu professionellem Handeln, den Aebli (1983, S. 28) mit Bezug auf Schülerinnen und Schüler favorisierte: «Wir müssen in [ihrem] Denken und Verhalten Prozesse des Problemlösens anzubahnen versuchen, bei deren Lösung [sie] zu den Handlungsschemata, den Operationen und den Begriffen gelangen.» Auf die Lehrpersonenbildung übertragen wäre das Ziel eines derart abstrahierenden und Orientierung stiftenden Prozesses somit das *tiefe Verstehen* des realen Geschehens in Schule und Unterricht, das eine Grundlage für *professionelles Handeln* bildet.

Terhart (2002a, S. 84) forderte um die Jahrtausendwende, «der Pflichtkern des Lehrerbildungscurriculums sollte auf das spätere Berufsfeld sowie die dafür relevanten Wissenschaftsbereiche bezogen sein und nicht als eine Art verlängerter allgemeiner Bildung verstanden werden». Wenngleich ein Hochschulstudium per se nicht ausschliesslich die Form einer beruflichen Ausbildung annehmen kann, müssen die berufsqualifizierenden Studiengänge (z.B. Lehrpersonenbildung, Medizin) die Handlungsanforderungen und den Aufbau von professioneller Handlungsfähigkeit im Studium sehr hoch gewichten – in Abgrenzung etwa zu Studienangeboten ohne direkten Anwendungsbezug (z.B. Geschichte, Amerikanistik). Die primäre Orientierung an konkreten Handlungen im Studium liesse sich auch als eine Weiterentwicklung des bekannten Konzepts reflexiver Professionalisierung rahmen. Reflexivität im Sinne Deweys kann als von Handlungen ausgehender Lernprozess verstanden werden; sie gewinnt allerdings auch erst dann an Überzeugungskraft, wenn die Entwicklung des Handlungsvermögens im Studium unter Nutzung wissenschaftlicher Ressourcen erfolgt.

Eine konsequente Fortführung dieser Überlegungen ist der in der US-amerikanischen Lehrpersonenbildung entworfene Ansatz der Orientierung an Kernpraktiken («core practices» oder auch «high-leverage practices»). Für diesen Ansatz ist ein sachlogisch strukturiertes Curriculum nicht immer das primäre Steuerungsinstrument der Lehrpersonenbildung. Aus der Perspektive der Core Practices werden Elemente des curricular verfestigten Wissenskorpus vor allem dann in den Blick genommen, wenn sie sich angesichts konkreter Herausforderungen als erhellend erweisen können. Der vorliegende Beitrag stellt diesen Ansatz der Core Practices nun vor, lotet seine Potenziale für die Professionalisierung von Lehrpersonen aus und eröffnet die Diskussion um eine neue, im deutschsprachigen Wissenschaftsraum bislang kaum beachtete Perspektive.

## 2 Der Core-Practices-Ansatz

Die Frage der Entwicklung professioneller Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen bildet den Ausgangspunkt für den Core-Practices-Ansatz, der eine zweifache Zielsetzung hat: (1) den Aufbau solcher Praktiken im Studium anzubahnen und (2) auch den *Aufbauprozess* hin zum Verstehen, Elaborieren und Flexibilisieren von sogenannten «Kernpraktiken» einzuüben und habituell an der Weiterentwicklung von Kernpraktiken zu arbeiten. Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes beschreiben diesen Prozess als «shifting from a focus on bodies of knowledge to a focus on depictions of practice» (Kennedy, 2016, S. 6). Mit dem angestrebten «focus in all of the various pathways into teaching on more strategically teaching prospective teachers how to enact particular teaching practices that are thought to enhance student learning» (Zeichner & Bier, 2012, S. 158) wird das doppelte und insofern höchst ambitionierte Ziel verfolgt, das Studium von der künftigen Berufswirklichkeit der Lehramtsstudierenden her zu konzipieren und dabei jene Praktiken zum Gegenstand der Lehrpersonenbildung zu erheben, die wiederum mit Blick auf Schülerinnen und Schüler im weiteren Sinn lernwirksamen Unterricht versprechen. Dies verlangt von den Akteurinnen und Akteuren der Lehrpersonenbildung die Bereitschaft «to reorganize the curriculum around a set of core practices and then help novices develop professional knowledge, and skill, as well as an emerging professional identity around these practices» (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009, S. 277).

Dieser Ansatz beschreibt die wesentlichen Handlungsanforderungen von Lehrpersonen im Epizentrum des Schulunterrichts – «[with] a grain size that is more usable by new teachers and their teacher educators than either the lists of hundreds of competencies or general standards» (Zeichner, 2012, S. 378). Der Core-Practices-Ansatz beansprucht, die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte eng zu verknüpfen und theoretische, empirische und konzeptionelle Studieninhalte um das Studienziel der professionellen Handlungsfähigkeit herum zu arrangieren. Der Core-Practices-Ansatz erscheint zunächst für einphasige Systeme wie etwa jene der Schweiz anschlussfähiger, wo die Lehrpersonenbildung massgeblich an Pädagogischen Hochschulen stattfindet

und «aus einer Hand» gestaltet werden kann. Gleichwohl gibt es Anzeichen, dass dieser Ansatz in Deutschland im Rahmen des Lehramtscurriculums der ersten Phase diskutiert wird, die als wissenschaftsorientiertes Universitätsstudium konzipiert ist. Auch der zweiten Phase der Lehrpersonenbildung, zu deren Aufgaben «die Einübung von Berufsroutinen ... gezählt werden kann» (Rothland, 2008, S. 181), dürfte der Core-Practices-Ansatz neue Impulse verleihen (Thimm, 2018; Yilmaz & Kleickmann, 2018).

Dieser Ansatz hebt sich von einer Kompetenzorientierung im Studium insofern – obschon keineswegs trennscharf – ab, als auch die praktische Performanz beim Core-Practices-Ansatz konzeptionell inkludiert ist und der Fokus auf im Unterricht beobachtbares und tatsächlich prozessiertes, also auch direkt überprüfbares und thematisierbares Handeln gerichtet ist. Es wird kein linearer Kompetenzaufbau angestrebt, sondern das individuell-experimentelle Erproben, Weiterentwickeln und Kontextualisieren der Praktiken (Forzani, 2014, S. 364–365). Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes verwahren sich gegen den erwartbaren Vorwurf einer anwendungsbezogenen Engführung und betonen:

We do not mean a narrow collection of facts and procedural skills, assessed only by standardized tests. We mean conceptual understanding; the capacity for disciplined reasoning, analysis, argument, and critique ... Academic goals for students include critical and creative thinking, and the ability to solve problems related to local, national, and global issues. (Ball & Forzani, 2011, S. 19–20)

Sie gehen davon aus, dass sich zentrale Praktiken entlang wesentlicher Berufsanforderungen identifizieren lassen und dass ihr Erlernen bereits im Studium zu situieren ist. Grossman et al. (2009, S. 277) umreißen die Merkmale von Core Practices wie folgt:

- Praktiken, die im Unterricht oft vorkommen;
- Praktiken, die angehende Lehrpersonen in verschiedenen Fächern und Methoden anwenden können;
- Praktiken, die für angehende Lehrpersonen erlernbar sind;
- Praktiken, die es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mehr über Schülerinnen und Schüler und das Unterrichten zu erfahren;
- Praktiken, die die Komplexität des Unterrichts anerkennen;
- Praktiken, die forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Im Verständnis des Core-Practices-Ansatzes bilden Cluster von konkreten Aktivitäten Kernpraktiken, deren Elaborierung und habituelle Ausführung neben der eigentlichen praktischen Handlungsfacette auch die bewusste Verknüpfung mit hierauf bezogenem wissenschaftlichem Wissen sowie eigenen Erfahrungsbeständen einschliesst: «Candidates will blend practitioner knowledge with academic knowledge as they learn by doing. They will refine their practice in the light of new knowledge acquired and data gathered about whether their students are learning» (NCATE, 2010, S. ii). Die für das Handeln nutzbar zu machenden Ressourcen umfassen theoretische, deskriptive und empirische Bestände und sind nicht monodisziplinär; vielmehr verbinden sie die verschiedenen Studienbereiche der Lehrpersonenbildung und werden im Handeln selbst

um Erfahrungen, Strategien und erworbene Routinen, quasi im Sinne eines amalgamierten Professionswissens, erweitert (Scheidig, 2016; Fraefel, 2018a). Core Practices werden in dieser Lesart nicht einfach übernommen oder technisch umgesetzt, sondern von den angehenden Lehrpersonen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichem Wissen elaboriert und weiterentwickelt (vgl. Abbildung 1). Die individuelle Professionalisierung versteht sich als die gezielte, sukzessive und wiederholte Auseinandersetzung mit den Core Practices – oder genauer gesagt: mit den beruflichen Herausforderungen, auf die die Core Practices eine Antwort sein können. Ziel ist es, das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern, ihm die reflexive Auseinandersetzung bewusst zugrunde zu legen und es in habituelle und zugleich flexibel adaptierbare Cluster von Handlungsschemata zu überführen (vgl. Fraefel & Bäuerlein, 2019).

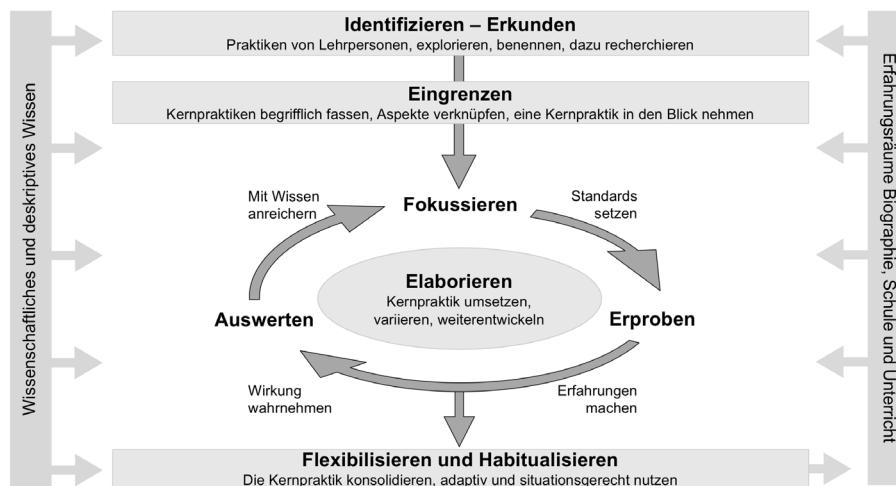


Abbildung 1: Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken.

Das Vermögen, in Handlungssituationen auf Core Practices zurückzugreifen, kann als das Ergebnis eines individuellen Lernprozesses gesehen werden. An dessen Anfang steht zumeist eine authentische Frage oder eine Herausforderung, auf die in variierenden beruflichen Situationen adäquat und erfolgreich reagiert werden soll. Die wiederholte Beschäftigung unter Einbezug von Ressourcen aller Art – wissenschaftliche und konzeptuelle Bestände, analoge Erfahrungen, Narrationen, reflexive Prozesse – begünstigt den Aufbau von flexibilisierten Schemata (vgl. Fraefel, 2012, S. 130; Scheidig, 2016, S. 78; Tenorth, 2006). Dieser kann im Studium initiiert, moderiert und unterstützt, aber nicht abgeschlossen werden. Dem Anspruch nach wird im Studium somit gerade keine Vermittlung unterkomplexer, gar rein erfahrungsbasierter Handlungsmuster praktiziert, sondern eine multireferenzielle Auseinandersetzung mit der Komplexität wesentlicher Handlungen unter Bezugnahme auf ihre wissenschaftlichen Grundlagen und praktischen Erscheinungsformen.

Die Essenz des Ansatzes ist es, aus konkreten, wiederkehrenden und als zentral erlebten Problemlagen heraus individuelle Kernpraktiken zu entwickeln, um beim Erfüllen des Bildungsauftrags flexibel handlungsfähig zu werden. Erschwerend ist, dass Core Practices nicht als geschlossenes Paket vorliegen. In einem durchaus naheliegenden Versuch, einen festen Bestand bedeutsamer Kernpraktiken zu definieren, wären wohl nicht wenige historisch variierende Konzepte zu Unterrichtsqualität und Allgemeiner Didaktik sowie zeitgeistige Präferenzen wiederzufinden (Zeichner & Bier, 2012, S. 158). Tatsächlich formulieren Grossman und McDonald (2008, S. 186) die ehrgeizige Zielstellung «[to] identify the key components of teaching both those that are common across grade levels, subject areas, students, and school context and those that are particular to specific subject matters, to specific kinds of learners ... with respect to various models of teaching», während andere Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes hierzu Bedenken anmelden (z.B. Ball & Forzani, 2011, S. 19, 21). Es ist denkbar, aus den Konvoluten von Kompetenzzielen, Standards, Unterrichtsqualitätsmerkmalen und idealtypischen Lehrpersonenmodellierungen ein konsensfähiges Set an wünschbaren Kernpraktiken zu extrahieren und sogar deren Relevanz empirisch zu untermauern (z.B. Martin-Raugh, Steinberg, Reese, Xu & Tannenbaum, 2016). Mit einem standardisierten Kanon an Kernpraktiken liefe der Ansatz aber Gefahr, sich letztlich in die lange Liste der normativen Verhaltensempfehlungen für Lehrpersonen einzureihen, wie auch Grossman betont, die den Diskurs um Core Practices wesentlich mitgeprägt hat (vgl. Grossman & Pupik Dean, 2019).

Mittlerweile wurden verschiedene Core-Practices-Frameworks vorgelegt, darunter auch fachspezifische, z.B. für den Geschichts-, Naturwissenschafts- und Englischunterricht (Fogo, 2014; Grossman, 2018, S. 164–183; Windschitl & Calabrese Barton, 2016; Windschitl, Thompson, Braaten & Stroupe, 2012). Ein Beispiel für ein fachübergreifendes Core-Practices-Framework namens «TeachingWorks» entstammt einem Programm der University of Michigan, geleitet von Deborah Ball. Die ersten vier der insgesamt 19 «high-leverage practices» heissen (vgl. [www.teachingworks.org](http://www.teachingworks.org)):

1. Leiten einer Gruppendiskussion;
2. Erklären und Modellieren von Inhalten, Abläufen und Strategien;
3. Erfassen und Deuten des Denkens einzelner Schülerinnen und Schüler;
4. Diagnostizieren bestimmter gängiger Denkmuster von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Fortschritte in einem Sachgebiet.

Es scheint konsensfähig zu sein, dass es sich um bedeutsame Praktiken handelt. Zweifellos werden sich Core Practices um die bekannten Herausforderungen gerade für Novizinnen und Novizen gruppieren, etwa Aspekte des Classroom Managements oder die Sequenzierung von Unterricht. Sobald die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, wird sich eine weitere Kategorie von Core Practices manifestieren, die die Bedingungen und die Unterstützung des individuellen Lernens betreffen.

Die obigen Beispiele von «high-leverage practices» illustrieren aber zugleich mehrere Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn Core Practices und deren Aufbau konkretisiert werden sollen:

1. Es gleicht einer veritablen Gratwanderung, Praktiken mittlerer Reichweite zu formulieren zwischen dem Pol der Globalkompetenz, z.B. «lernwirksam unterrichten», und dem Pol der konkreten Aktivitäten, z.B. «Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien usw.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen» (Oser, 1997, S. 236).
2. Es zeigen sich bereits Tendenzen, Core Practices theorie- und empiriegeleitet in ein Curriculum einzubinden und sie auf diese Weise als strukturiertes Wissenskorporum lehrbar zu machen, was die Dynamik und die situierte Ausformung des Ansatzes schwächen und ihn in die Nähe zahlreicher anderer didaktischer Empfehlungen rücken würde (z.B. Yilmaz & Kleickmann, 2018, S. 153).
3. Damit verbunden ist die Gefahr, dass das zentrale konstituierende Merkmal des Ansatzes, Kernpraktiken aus authentischen beruflichen Herausforderungen heraus zu entwickeln, in den Hintergrund rückt.
4. Die zentrale Heuristik des zyklischen Anreicherns (vgl. Abbildung 1) im steten Wechsel von Handeln, Recherchieren, Nachdenken und Elaborieren beim Aufbau von stabilen und zugleich flexiblen Kernpraktiken ist konstituierend und damit unverzichtbarer Teil des Aufbaus von Kernpraktiken («cycles of enactment and investigation», Kazemi, Franke & Lampert, 2009; Lampert et al., 2013; Reusser & Fraefel, 2017, S. 24).
5. Es erhebt sich der nicht unberechtigte Verdacht, dass das Cui bono aus dem Blick rückt: Core Practices sollen ein Mittel sein, mit dessen Hilfe die Lehrenden ihren pädagogischen Auftrag erfüllen können, der darin besteht, Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und sie bestmöglich zu unterstützen (Grossman et al., 2018, S. 3).
6. Problematisch wäre die Einschränkung des Ansatzes auf das erfolgreiche Erzielen einiger bevorzugt erwünschter Effekte, z.B. Leistungssteigerung in einem Fach oder sicheres Classroom Management. Dies liesse ausser Acht, dass es dem Core-Practices-Ansatz eigen ist, Verstehens-, Klärungs- und Handlungsbedarf in *allen* schulischen, unterrichtlichen und pädagogischen Feldern wahrzunehmen und professionelle Praktiken in den jeweiligen Bereichen zu entwickeln.

Der Ansatz der Core Practices speist sich vor allem aus der Absicht, eine Verständigung über deren *Aufbau* in der Lehrpersonenbildung zu finden. Dabei sind weniger die Strukturen und Wissensbestände der Lehrpersonenbildung im Blick, sondern vielmehr das Finden eines «common ground» hinsichtlich der Frage, wie Studierende Kernpraktiken aufbauen können. Dies machen die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes wiederholt deutlich: «Engaging teacher educators in the process of co-constructing a common understanding of what it means to prepare teachers to engage in a set of practices that are central to ambitious and equitable teaching has been at the heart of this enterprise» (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 165)

### 3 Der Core-Practices-Ansatz im Verhältnis zu anderen Perspektiven

Unter Berücksichtigung dieser Schwierigkeiten sollen die Spezifika des Core-Practices-Ansatzes in der nachfolgenden Kontrastierung mit anderen Perspektiven weiter konturiert werden. Dabei werden einerseits die Allgemeine Didaktik und andererseits die Kompetenzorientierung der Lehrpersonenbildung in den Blick genommen.

#### 3.1 Core Practices und Allgemeine Didaktik

Manchenorts hat sich – insbesondere in der einphasigen Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz – eine Deutung von «Allgemeine Didaktik» gehalten, die sich fachspezifischen Handlungsempfehlungen zuwendet und bisweilen eher als eine Methodik des Unterrichts zu verstehen ist. Auch wenn Lehrveranstaltungen mit dieser Ausrichtung in den letzten Jahren weitgehend aus den Curricula verschwunden sind, halten sich auf praktisches Handeln fokussierte Lehrwerke weiterhin (in der Schweiz z.B. Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011; Gasser, 2003; Grunder, Ruthemann & Scherer, 2007), die zuweilen einen That-works-Charakter haben (z.B. Dean, Ross Hubbell & Pitler, 2012) und sich nicht selten in der Nähe von Ratgeberliteratur verorten lassen. Der hier vorgestellte Ansatz der Core Practices sieht sich jedoch keineswegs als in einer normativ-rezeptologischen Tradition stehend.

Auch wenn die Allgemeine Didaktik als wissenschaftliche Disziplin verstanden wird, die traditionell eine bedeutsame Ressource didaktischer Reflexion darstellt, hat sie mit dem hier dargestellten Ansatz der Core Practices zunächst wenig gemein. In einer ausbildungsbezogenen Lesart der Allgemeinen Didaktik stellt sich die Frage, ob und inwieweit praxis- und handlungsorientierte Ansätze in der Lehrpersonenbildung einen Beitrag zur Allgemeinen Didaktik leisten können, ihr eine produktive Akzentuierung verleihen oder sie hinsichtlich ihrer handlungsbezogenen Funktion gar substituieren. Der Praxisbezug im Studium als ein ebenso erwartungs- wie enttäuschungsreiches Dauerthema der Lehrpersonenbildung (vgl. Scheidig, 2017a) berührt in besonderem Masse die Allgemeine Didaktik in ihrer Wahrnehmung als «Handlungswissenschaft» (Rothland, 2008, S. 179). Der studierendenseitig erhoffte oder ihnen in Aussicht gestellte (Kiel & Zierer, 2012, S. 32–33) unmittelbare Praxistransfer allgemeindidaktischer Studienanteile wird in summa kaum eingelöst, wie Rothland (2008, S. 180–181) feststellt, der hieraus ableitet, die Allgemeine Didaktik müsse sich von derlei handlungsorientierten Ambitionen dezidiert abgrenzen und sich auf das Bereitstellen von Kontextwissen, Theorien und Modellen sowie den studentischen Erwerb von schul- und unterrichtsbezogener Reflexions- und Urteilsfähigkeit konzentrieren.

Demgegenüber konzidiert Reusser (2008, S. 222), «dass auch eine breit abgestützte Lehr-Lern- und Bildungsforschung, sollte sie sich als «Erbin» der Allgemeinen Didaktik etablieren, aus sich heraus nur begrenzt zur Erhellung und zur operativen Gestaltung der schulpädagogischen Aufgaben des Lehrerhandelns beitragen kann». Er sieht durchaus Bedarf an einem Orientierungsrahmen, den das kumulative, eher fragmenta-



risch geordnete wissenschaftliche Erklärungswissen kaum aus sich heraus zu liefern imstande sei. Um wissenschaftliches Wissen für professionelles Handeln zu nutzen, brauche es in der Regel mannigfaltige Transformations- und Transferleistungen:

Auch wissenschaftliches Wissen von hoher Qualität verwandelt sich im Zuge seiner kognitiven Aneignung nicht von selbst in Professionswissen. Handlungswirksames Berufswissen nährt sich sehr selten direkt, vielmehr (wenn überhaupt) fast immer nur mittelbar – über viele, meist kleine Transfer-schritte und Erfahrungs-Rückkopplungen – aus kognitiven Prozessen des Erwerbs von Forschungswissen. (Reusser, 2008, S. 222–223)

Wenn es – im Sinne Reussers – eine wesentliche Aufgabe der Allgemeinen Didaktik wäre, solche Transformationsleistungen zu unterstützen und bei der Verknüpfung von fragmentierten Wissensbeständen sinnstiftend zu wirken, wäre eine Brücke gebaut zu handlungsorientierten Ansätzen wie den Core Practices, die für sich beanspruchen, genau solche Verknüpfungsleistungen zu fördern.

### **3.2 Core Practices und Kompetenzorientierung**

Um herauszuarbeiten, in welchem Verhältnis der Core-Practices-Ansatz zum Konzept des Kompetenzaufbaus steht, das die Lehrpersonenbildung zurzeit dominiert und zum zentralen Konstrukt zur Beschreibung und empirischen Erfassung von Bildungsprozessen geworden ist (z.B. Guerriero, 2017), verspricht ein Blick auf drei kompetenztheoretische Sichtweisen der vergangenen zwei Jahrzehnte Erhellung.

#### **Die Kompetenzdefinition von Weinert**

Auch wenn der Kompetenzdiskurs schon im letzten Jahrhundert lanciert worden war, markierte die von Weinert (2001) vorgeschlagene Definition des Begriffs «Kompetenz» einen entscheidenden Wendepunkt und dient seither als konzeptioneller Ausgangspunkt für ein grosses und noch wachsendes Spektrum theoretischer und empirischer Arbeiten zur Lehrpersonenbildung. Kompetenzen sind nach Weinert zu verstehen als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2001, S. 27–28). So ist die Dimension des realen und erfolgreichen Handelns und LöSENS von Problemen konstitutiv für diese Definition und dementsprechend ist die entscheidende Rolle des professionellen Handelns beim Erwerb von Kompetenzen durch Erfahrungen in konkreten Situationen in der Lehrpersonenbildung weithin unbestritten (König, 2014, S. 20–21).

#### **Der Fokus auf Professionswissen bei Baumert und Kunter**

Im Sinne Weinerts haben sich in der «Kompetenz» Können, Tun und Wollen vereint. Das von Baumert und Kunter (2006) vorgeschlagene Kompetenzkonstrukt betont mit Bezug auf Lehrpersonenbildung jedoch deutlich das Wissen, während andere Kompetenzbereiche wie Überzeugungen und motivationale Orientierungen zwar erwähnt,

aber weniger fokussiert werden. Kompetenzen, die als «kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen verstanden werden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen» (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), sind *internale Konstrukte* von Lehrpersonen, die nicht direkt zugänglich sind. Bedeutsam ist, dass sich dieser Ansatz der Entwicklung von Kompetenz nur auf Veränderungen in den Dispositionen der Lehrpersonen konzentriert, nicht aber auf die Performanz der Lehrpersonen im beruflichen Handeln. Wenn nun die Kompetenzen als Cluster von Dispositionen definiert werden, muss sich die Lehrpersonenbildung folgerichtigerweise darauf konzentrieren, diese Dispositionen in die gewünschte Richtung zu verändern. Das bedeutet aber auch, dass die tatsächliche *Anwendung* von Kompetenzen *über den Horizont der Lehrpersonenbildung hinausgeht*. Oser (2003, S. 74) warnt entschieden vor der Aufspaltung von «Kompetenz» in mehrere Komponenten: «Die dreiteilige Trennung macht das Wissen wirkungslos, die Skills blind und die Haltung gegenüber sich selbst oder den Lernenden oder der Institution Schule zufällig.» Es ist also bestenfalls zu erwarten, aber nicht sichergestellt, dass sogenannte «kompetente Lehrpersonen» auch lernen, in habitueller Weise professionell zu handeln. Ob die Kompetenzen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sich manifestieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln haben, muss ungewiss bleiben (Bäuerlein & Fraefel, 2017). Aus der Sicht der Berufspraxis ist es deshalb legitim, Vorbehalte gegen dieses Kompetenzverständnis zum Ausdruck zu bringen und zu fragen, inwieweit es sinnvoll ist, erhebliche Anstrengungen zur Änderung von Dispositionen zu unternehmen, wenn sie womöglich nicht in professionelles Handeln münden bzw. zugunsten anderer Verhaltensmuster inaktiv bleiben.

#### **Die Einführung von situationsspezifischen Skills bei Blömeke, Gustafsson und Shavelson**

Dieses Problem haben Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) durch die Kombination zweier Ansätze für den Kompetenzbegriff prägnant analysiert: Auf der einen Seite steht die Dispositionsperspektive, die Kompetenzen als kognitive, motivationale und affektbezogene Dispositionen definiert, und auf der anderen Seite die Verhaltensperspektive, die den Kompetenzbegriff auf beobachtetes Handeln stützt.<sup>1</sup> Die Autorin und die beiden Autoren stellen fest, dass sich aus beiden Perspektiven, sowohl aus der Dispositions- als auch aus der Verhaltensperspektive, die Frage stellt, ob und wie Personen, die alle zu einem Kompetenzkonstrukt gehörenden Ressourcen besitzen, diese Ressourcen integrieren können, sodass die zugrunde liegende Kompetenz in der Performanz hervortritt (Blömeke et al., 2015, S. 6). Dies führt sie zu der entscheidenden Frage, auf die die Mainstream-Konzepte der Kompetenzentwicklung in der Lehrpersonenbildung keine angemessene Antwort haben geben können: «Which processes connect cognition and volition-affect-motivation on the one hand and performance on the other hand?» (Blömeke et al., 2015, S. 7).

<sup>1</sup> So monierten schon Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011, S. 227), es sei oft unklar, «ob die Kompetenzmodellierung auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen ausgerichtet wurde oder auf die gelernten (Fach-)Inhalte.»

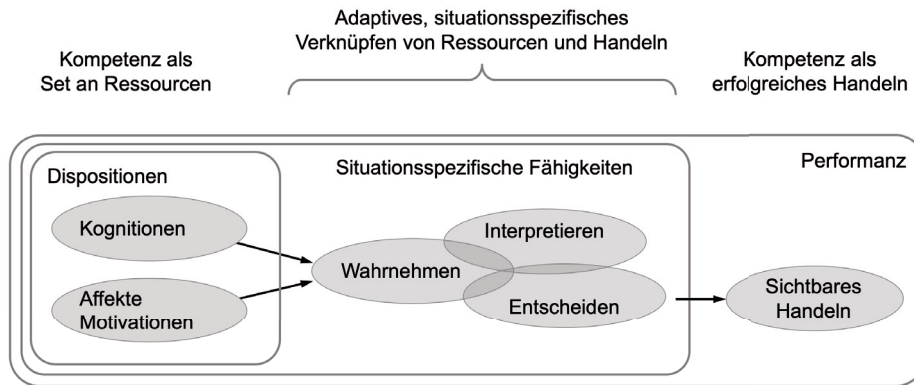


Abbildung 2: Situationsspezifische Fähigkeiten als Bindeglied von Dispositionen und Performanz (nach Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Blömeke et al. (2015) schlagen als fehlendes Bindeglied zwischen Dispositionen und Performanz die *situationsspezifischen Skills* vor: Sie umfassen (1) Wahrnehmung, (2) Interpretation und (3) Entscheidungsfindung in konkreten Situationen (vgl. Abbildung 2). Die situationsspezifischen Skills können als Zone der Adaptivität zwischen Disposition und Performanz verstanden werden. Die situativ ausgelösten Prozesse dieser Zwischenzone müssen in kleinsten Zeiträumen ablaufen – eine spezifische Situation muss erfasst, kognitiv verarbeitet und richtig gedeutet werden, und die Lehrperson muss zeitnah eine angemessene Entscheidung fällen hinsichtlich der Frage, was zu tun ist. Nicht umsonst sprechen die Autorin und die beiden Autoren von situationsspezifischen *Skills*, die im besten Fall in eine situationsangemessene Performanz münden, oder eben: in professionelles Handeln. Die Nähe der situationsspezifischen Skills zum Ansatz der Core Practices ist offensichtlich, da die Ressourcen bzw. Dispositionen mit der Performanz mediiert werden. Hier wie dort dürfte angemessene Performanz nur dann gelingen, wenn die Lehrperson quasi reflexartig und habituell die Mikroprozesse des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens initiiert. In dieser Erweiterung wird das Kompetenzkonstrukt für den Core-Practices-Ansatz anschlussfähig.

Die Bedeutsamkeit der Brückenfunktion zwischen den Dispositionen und dem Handeln zeigt sich auch darin, dass sie in verschiedensten Kontexten postuliert wurde (Messner & Reusser, 2000; Neuweg, 2002), insbesondere von Schön (1983), der die situationsspezifischen Skills zu den Konzepten «knowing-in-action» und «reflection-in-action» verdichtete. Laut Schön (1983) ist «knowing-in-action» ein Merkmal kompetenter Praktikerinnen und Praktiker:

Every competent practitioner can recognize phenomena for which he cannot give a reasonably accurate or complete description. In his day-to-day practice he makes innumerable judgments of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures. Even when he makes conscious use of research-based theories and techniques, he is dependent on tacit recognitions, judgments, and skilful performances. (Schön, 1983, S. 49–50)

Den Aufbau dieses impliziten, schnell verfügbaren und adaptiven Handlungswissens mag man einen zyklischen Reflexionsprozess nennen, der es ermöglicht, das berufliche Handeln auf der Grundlage von Erfahrungen kontinuierlich zu verbessern (Fraefel, 2017) und auch in Situationen der Ungewissheit angemessen und mit Selbstvertrauen zu handeln: «Through reflection, he [the competent practitioner] can surface and criticize the understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience» (Schön, 1983, S. 61).

#### 4 Diskussion: Core Practices und Lehrpersonenbildung

Die Bedeutung von (Kern-)Praktiken im Schulunterricht dürfte evident sein, klärungsbedürftig ist indes ihre mögliche Fokussierung in der *Lehrpersonenbildung*, wie schon mehrfach angedeutet wurde. Dies soll im Weiteren nun vertieft und aus mehreren Perspektiven erörtert werden.

##### 4.1 Core Practices, Praxisbezug und Kompetenzaufbau

Dem Core-Practices-Ansatz liegt die Absicht zugrunde, massgebliche Orientierungspunkte auf dem Weg zur professionellen Lehrperson direkt aus den praktischen Herausforderungen abzuleiten und entlang dieser Orientierungspunkte das Wissen zur Fundierung von Lehrpersonenhandlungen kontinuierlich anzureichern. Eine solche Anlage kann sich selbstredend nur auf Teile des Studiums und nicht auf das gesamte Curriculum beziehen, denn gewichtige Teile der Lehrpersonenbildung ohne direkten Lehrbezug (z.B. die Begründung und die Reflexion institutioneller Bildung und die Bedingungen von Schule) können kaum um explizit definierte Kernpraktiken des Unterrichts herum gruppiert werden. Gerade erziehungswissenschaftliche Studienanteile liefern notwendiges Orientierungswissen; sie können sich folglich nicht ausschliesslich auf den Schulunterricht konzentrieren, wohl aber dieser Perspektive mehr und expliziter Gewicht beimessen als bisher.

Im curricularen Gesamtrahmen scheint der Studienbereich der Berufspraktischen Studien für eine Zuwendung zu Core Practices prädestiniert. Ihr Praxisbezug beschränkt sich selbstredend nicht nur auf Praktika; sie greifen für den Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit auf wissenschaftliches Wissen aus anderen berufsrelevanten Studienbereichen zu, etwa aus der Pädagogischen Psychologie oder den Fachdidaktiken, die ihrerseits je einer «disziplinären Eigenlogik» folgen (Forneck, 2009, S. 212–213). Umgekehrt werden diese anderen Studienbereiche vom Druck der unmittelbaren Verwertbarkeit befreit und können sich in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung profilieren, dies unter Verweis auf das Erklärungs- und Nutzungspotenzial der Studieninhalte in anderen curricularen Kontexten. So könnte der Core-Practices-Ansatz in eine durchaus funktionale Aufteilung zweier Bereiche münden: einerseits der Berufspraktischen Studien, die – ausgehend von konkreten Handlungsfeldern – das verfügbare Wissen

bezüglich seines kontextspezifischen Orientierungsgehalts befragen; andererseits der hierfür eine Basis generierenden Studienbereiche mit grundlegend vermittelndem, forschendem und orientierendem Charakter, die vom Druck der unmittelbaren technologischen Verwertbarkeit zu befreien sind, wie Neuweg (2011, S. 22) mit Nachdruck hervorhebt: «Bei konsequenter Zuspitzung des Wissens auf seinen technologischen Gehalt ist Wissen kaum mehr als Instrument erkennbar, mit dem man vor allem besser und differenzierter sehen und analysieren kann» (vgl. auch Reh, 2005, S. 261–262).

Fraglos besteht das Risiko, dass eine Orientierung am praktischen Handeln eine theoriendistanzierte Erwartungshaltung der Studierenden befriedigt, die Akzeptanz eines Einlassens auf Wissenschaft schwindet und der spezifische Gehalt methodisch gewonnenen, intersubjektiv geprüften Wissens im Wechselspiel mit Praxisanforderungen und Professionswissen verschwimmt. In dieser Hinsicht entwickelt der Core-Practices-Ansatz jedoch Ambitionen, auch die weniger praxisbezogenen Studienanteile als massgebliche Ressource und Rahmung des Professionalisierungsstrebens zu nutzen. Er entwirft ein Szenario, in dem nicht nur die beruflichen und biografischen Erfahrungen in die aufzubauenden Denk- und Handlungsmuster eingehen sollen, sondern auch die einschlägigen wissenschaftlichen Wissensbestände. In einem durch geeignete Formate unterstützten Aufbauprozess sollen Studierende lernen, beruflich bedeutsame Kernpraktiken aus verschiedenen Quellen anzureichern und zu elaborieren, gerade auch mit dem Ziel, ebensolche Verknüpfungsleistungen habituell zu erbringen. Dazu bedarf es in der Lehrpersonenbildung geeigneter Formate, die den Aufbau sinnhafter Praktiken nicht nur unterstützen, sondern auch einfordern. Der Wunsch vieler Studierender nach Versiertheit im praktischen Handeln (Makrinus, 2013) dürfte dabei eine aussichtsreiche Ausgangslage darstellen. Die Befürchtung, Studierende würden sich einseitig nur auf praktisch verwertbares Wissen beziehen, unterschätzt das Interesse angehender Lehrpersonen an Einsichten in schulische, unterrichtliche und pädagogische Vorgänge.

Die dem Core-Practices-Ansatz innewohnenden Anstrengungen, Praxis als leitend für den Aufbau von professioneller Handlungsfähigkeit zu verstehen, können die gemeinhin in der Lehrpersonenbildung feststellbare Distanz zwischen wissenschaftlichen und praktischen Anteilen überbrücken. Neben legitimen Bedenken müssen auch die empirischen Befunde zur Kenntnis genommen werden, die zeigen, dass gerade in der zweiphasigen Lehrpersonenbildung in Deutschland junge Lehrpersonen unzureichend auf die Berufswirklichkeit vorbereitet sind (Kunter, Scheunpflug & Baumert, 2011, S. 8) und das erziehungswissenschaftliche Wissen nach der ersten Phase unzureichend abrufbar und handlungsleitend ist (Reintjes, 2006, S. 196). Vor diesem Hintergrund könnten Core Practices eine Bereicherung darstellen, wenn ausgewählte Studieninhalte situativ zur Fundierung und Elaborierung von als typisch erlebten beruflichen Handlungen von Lehrpersonen herangezogen würden.

Eine konzeptuelle Rivalität des Core-Practices-Ansatzes zum *Programm des Kompetenzaufbaus* in der Lehrpersonenbildung ist nicht von der Hand zu weisen, da beide

den Anspruch erheben, dass das «kompetente» Handeln konstitutiv für das jeweilige Konzept sei. Kompetenzmodelle sind in aller Regel hierarchisch strukturiert, ausgehend von wenigen stratosphärischen Kompetenzanforderungen und differenziert bis zu operationalisierten Einzelkompetenzen (z.B. «... kennen und unterstützen Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung von Schule und Unterricht», Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2016, S. 9), was ihren passgenauen Aufbau mit Blick auf die Berufswirklichkeiten sehr erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Darüber hinaus führen theoretische Unschärfen sowie Ungenauigkeiten in der Abgrenzung von Kompetenz und Performanz nicht selten zu Irritationen (vgl. Oser, 2003). Der Core-Practices-Ansatz unterscheidet sich hier insofern von Kompetenzmodellen, als er nicht nur Aussagen über zu erreichende Kompetenzen trifft, sondern den *Aufbau* von Handlungsfähigkeit mitdenkt. Möglicherweise deutet sich angesichts der empirisch gestützten begrifflichen Präzisierung von Blömeke et al. (2015) jedoch eine Konvergenz der beiden Konzepte «Core Practices» und «Kompetenz» an.

#### 4.2 Core Practices und Curriculum

Der hier vorgestellte Ansatz beabsichtigt, je nach Optik der jeweils fokussierten Core Practices, eine integrierende Zusammenführung von einzelnen Beiträgen unterschiedlicher Bezugsdisziplinen – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften – zu erreichen. Dies würde bereits im Studium dem Umstand Rechnung tragen, dass auch in der Schulpraxis verschiedene fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissensbereiche nicht fragmentiert zur Geltung gelangen, sondern bereits handlungsleitend integriert werden. Dass damit eher Redundanzen und Lücken im Lehramtscurriculum vermieden werden könnten, weil konkrete Anlässe studienbereichsübergreifender Verständigung generiert würden, wäre eine weitere mit dieser Neuorientierung verbundene Erwartung. Diese würde partiell mit einer Verschiebung und Neuselektion von Studieninhalten einhergehen (vgl. Criblez, 2002, S. 313), wenngleich sich weniger die Inhalte des Studiums als vielmehr die Strukturierung und die Bearbeitung der Inhalte verändern müssten – analog zu kompetenz-, forschungs- oder reflexionsorientierten Ansätzen der Lehrpersonenbildung.

Mit Sensibilität für die verschiedenen Bedingungen und Strukturen ein- und zweiphasiger Systeme der Lehrpersonenbildung eröffnen sich graduell abgestufte Szenarien der Zuwendung zu Core Practices:

- Eine grundsätzlich *formative Beurteilung in kollaborativ organisierten Praktika* (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016) könnte dazu beitragen, dass Studierende in geringerer Masse die Inszenierung funktionierenden Unterrichts ansteuern und ihr Augenmerk vermehrt auf zu entwickelnde und bereits internalisierte Praktiken richten.
- An die Stelle sequenzieller Unterrichtspläne könnte vermehrt eine *flexible, teilmodulare Unterrichtsplanung* treten, die den Studierenden in den Unterrichtssituationen mehr Spielraum verschafft, der es ihnen ermöglicht, vermehrt auch Praktiken der Lernbegleitung zu explorieren und – im Sinne von Blömeke et al. (2015) – Mikroprozesse des Diagnostizierens, Interpretierens und Entscheidens zu üben.

- In *reflexionsorientierten Seminaren* könnten Videos fremden und eigenen Unterrichts mit Fokussierung einzelner Core Practices analysiert und Handlungsfacetten und -alternativen herausgearbeitet werden.
- In an Praktika gekoppelten *Didaktikseminaren* könnten Studierende mit Unterstützung des Fachpersonals und mittels Videos und gut dokumentierter Fallbeispiele die Wirkung eigener Praktiken auf die unterrichtliche Sichtstruktur und das effektive Lernen der Schülerinnen und Schüler untersuchen.
- In *praxisimmersiven (Langzeit-)Praktika* könnten Core Practices erprobt, erfahrungsbasiert reflektiert und hinsichtlich ihrer angestrebten Wirkung weiter elaboriert werden (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017).
- Der Prozess des individuellen Eingrenzens, Elaborierens, Begründens, Erprobens und Flexibilisierens von Core Practices könnte in *einem Portfolio dokumentiert* werden. Letzteres könnte zunehmend den Charakter eines persönlichen Handbuchs zu professionellen Praktiken annehmen (Fraefel, 2018b).
- Die *summative Überprüfung* der Qualität unterrichtlichen Handelns könnte sich konsequenterweise auf den Grad der Elaboriertheit, der Angemessenheit und der adaptiven Nutzung von Kernpraktiken stützen (Bäuerlein & Fraefel, 2016).<sup>2</sup>

### 4.3 Mit Core Practices zu mehr Kohärenz in der Lehrpersonenbildung?

Aus dem Core-Practices-Ansatz lässt sich ableiten, dass die gegenständliche Bestimmung des handlungsbezogenen Kerns des Lehrberufs ein zentrales Bedürfnis darstellt. Es bleibe dahingestellt, inwieweit die zu bestimmenden Kernpraktiken eine universelle Gültigkeit mit theoretischer und empirischer Begründung haben sollen, ob Varianten lokaler und stufenspezifischer Art zuzulassen seien oder ob die Kernpraktiken in Teilen sogar einer individuellen Bestimmung erwachsen, die die einzelne Lehrperson aus ihrer jeweiligen beruflichen Situation heraus festlegt.

Dem offenkundig unbefriedigten Bedürfnis nach einer «common language» (Grossman & McDonald, 2008, S. 186; McDonald, Kazemi & Schneider Kavanagh, 2013; Reusser, 2008, S. 222) in der Lehrpersonenbildung könnte der Core-Practices-Ansatz insofern entgegenkommen, als er den *Verständigungsprozess* auf wesentliche, operationalisierbare und im Studium grundzulegende Cluster von Praktiken der Lehrpersonen zum Programm erklärt. Eine transdisziplinär angestrebte Übereinkunft im Hinblick auf die Kernelemente schulischer Lehrtätigkeit wäre – bei aller Vorläufigkeit eines solchen Unterfangens – der Kommunikation über Studium und Lehre unter allen Stakeholdern dienlich, wie dies Grossman und Pupik Dean im Rückblick auf den Entwicklungsprozess des Core-Practices-Ansatzes in den USA feststellen:

---

<sup>2</sup> Die Implementierung von curricularen Konkretisierungen des Ansatzes der Core Practices wird zurzeit an der Pädagogischen Hochschule FHNW in den Studiengängen der Sekundarstufe I exploriert. Für die zweiphasige Lehrpersonenbildung wäre exemplarisch auf bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen an der Universität Freiburg im Breisgau zu verweisen, die den Core-Practices-Ansatz aufgreifen.

Developing and revising specifications of both the practices of teaching such as facilitating discussion and the pedagogies of teacher education both surfaced disagreements and built common ground among group members. The specificity around the definitions of discussion pushed forward different conceptions around the practice, in ways that might not occur when simply agreeing about the importance of student discourse. Practice lives in the details, and only by surfacing these details, can we begin to see where we agree and disagree. This focus on specification of practice is perhaps a distinctive element of our approach to reform in teacher education. (Grossman & Pupik Dean, 2019, S. 165)

So würde sich Kohärenz in der Lehrpersonenbildung nicht als Einigung auf konsensfähige Prinzipien hohen Abstraktionsgrades verstehen; im Zentrum stünde vielmehr das Verständigen auf konkrete Elemente des Wahrnehmens, Interpretierens, Entscheidens und Handelns in der beruflichen Praxis – und die Frage, wie angehende Lehrpersonen sich solche Praktiken nachhaltig aneignen könnten.

Es wäre indessen unrealistisch, Kohärenzerwartungen zu sehr mit einer Fokussierung auf Core Practices zu verknüpfen, gerade angesichts der notwendigen Differenzierung zwischen *lokaler und individueller* Verständigung über konsensfähige Core Practices einerseits und (*inter*)nationaler Diskursführung andererseits. Ein Versuch, den Kern professionellen Lehrpersonenhandelns in eine curriculare Lehrbarkeit zu überführen (vgl. auch Criblez, 2002, S. 311; Neuweg, 2011), dürfte wenig zielführend sein und das individuell zu bestimmende professionelle Handeln einer Normierung unterwerfen, die den Core-Practices-Ansatz eines seiner Wesenszüge beraubt. Gleichwohl: Diesen Anspruch der Verständigung über den Kern professionellen Handelns von Lehrpersonen gänzlich aufzugeben, käme nicht nur einer Absage an den Core-Practices-Ansatz gleich, sondern wäre auch eine vertane Gelegenheit, interdisziplinär zu elementaren Fragen in den Diskurs zu treten; es würde letztlich die Lehrpersonenbildung als systematisches, zielgerichtetes Projekt der hochschulischen Berufsvorbereitung infrage stellen.

## 5 Fazit

Der Core-Practices-Ansatz wirft erneut die grundlegende Frage der Gestaltung der Lehrpersonenbildung auf, die bereits Aebli vor mehr als vier Dekaden benannte: «Die Erziehungswissenschaft im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik?» (Aebli, 1975). Gewiss fordert der rigorose Pragmatismus des Core-Practices-Ansatz die Akteurinnen und Akteure der (einphasigen) Lehrpersonenbildung heraus, indem er vielfach disziplinär strukturierten und fachsystematisch modularisierten Curricula einen fundamental abweichenden Entwurf gegenüberstellt, der schon wegen seiner direkten Verwurzelung in der Praxis und seiner vermutlich hohen Anschlussfähigkeit für Studierende für konzeptionelle Missverständnisse anfällig zu sein scheint. Dieser Ansatz stellt aber insbesondere fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienbereichen in Aussicht, aus der Sicht der Praxis als wichtige Ressource für ebendiese Praxis wahrgenommen zu werden.



## Literatur

- Aebli, H.** (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1975). Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik? In H. Aebli & G. Steiner (Hrsg.), *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften* (S. 19–28). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.
- Ball, D.L. & Cohen, D.K.** (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (S. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, D.L. & Forzani, F.M.** (2011). Building a common core for learning to teach and connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35 (2), 17–38.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U.** (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 212–218.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U.** (2017). *Ein Video-Portfolio zur summativen Prüfung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung: Erklärung von Diskrepanzen zwischen aufgebauten und gezeigten Kompetenzen*. Beitrag am SGBF-Kongress 26.–28.6.2017, Fribourg.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (Hrsg.). (2011). *Didaktisch handeln und denken 1*. Zürich: Pestalozzianum.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie D/1/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Criblez, L.** (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41–60.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Dean, C.B., Ross Hubbell, E. & Pitler, H.** (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2. Auflage). Boston: Pearson Education.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Fogo, B.** (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42 (2), 151–196.
- Forneck, H.J.** (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiärisierung: Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H.J. Forneck, A. Düggele, C. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.
- Forzani, F.M.** (2014). Understanding «core practices» and «practice-based» teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Fraefel, U.** (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fraefel, U.** (2018a). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U.** (2018b). *Portfolio: Ein Arbeitsinstrument für den Aufbau wirkungsvoller Praktiken*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Fraefel, U. & Bäuerlein, K.** (2019). Developing core practices: A research-based framework for teacher education. In T. Janik, I. M. Dalehefte & S. Zehelmeier (Hrsg.), *Supporting teachers, improving instruction: Examples of research-based in-service teacher education* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K.** (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202.
- Gasser, P.** (2003). *Lehrbuch Didaktik* (2. Auflage). Bern: hep.
- Giesecke, H.** (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Grossman, P.** (Hrsg.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.
- Grossman, P. & McDonald, M.** (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184–205.
- Grossman, P. & Pupik Dean, C. G.** (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157–166.
- Grossman, P., Schneider Kavanagh, S. & Pupik Dean, C. G.** (2018). The turn towards practice-based teacher education: Introduction to the work of the Core Practice Consortium. In P. Grossman (Hrsg.), *Teaching core practices in teacher education* (S. 1–14). Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U. & Scherer, S.** (2007). *Unterricht: verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guerrero, S.** (Hrsg.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98.
- Janssen, F., Westbroek, H. & Doyle, W.** (2014). The practical turn in teacher education: Designing a preparation sequence for core practice frames. *Journal of Teacher Education*, 65 (3), 195–206.
- Kazemi, E., Franke, M. & Lampert, M.** (2009). *Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction*. Paper presented at the Proceedings of the 32<sup>nd</sup> annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Kennedy, M.** (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67 (1), 6–17.
- Kiel, E. & Zierer, K.** (2012). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die allgemeine Didaktik! In K. Zierer (Hrsg.), *Studien zur Allgemeinen Didaktik* (S. 29–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- König, J.** (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv: Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17–46). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz.** (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- Kunter, M., Scheunpflug, A. & Baumert, J.** (2011). Start in den Lehrerberuf: Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 7–10.

- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H. et al.** (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64 (3), 226–243.
- Makrinus, L.** (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martin-Raugh, M. P., Steinberg, J. H., Reese, C. M., Xu, J. & Tannenbaum, R. J.** (2016). *Investigating the relevance and importance of high-leverage practices for beginning elementary school teachers* (Research Memorandum No. RM-16-11). Princeton: Educational Testing Service.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S.** (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64 (5), 378–386.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–170.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.** (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- NCATE.** (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz». *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), 17–25.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 71–82.
- Pädagogische Hochschule Zürich.** (Hrsg.). (2009). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Reh, S.** (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung: Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 259–265.
- Reichenbach, R.** (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22 (3), 326–335.
- Reintjes, C.** (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 182–198). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken – Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Rothland, M.** (2008). Allgemeine Didaktik: disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 173–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheidig, F.** (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Scheidig, F.** (2017a). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F.** (2017b). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E.** (2002a). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77–86.
- Terhart, E.** (2002b). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Thimm, M.** (2018). *Evaluation zur dritten Umsetzung des Orientierungspraktikums*. Freiburg: Fachbereichsleitung Orientierungspraktikum der Universität Freiburg.
- Timperley, H.** (2013). *Learning to practise: A paper for discussion*. Auckland: University of Auckland, Faculty of Education.
- Weinert, F.E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Windschitl, M. & Calabrese Barton, A.** (2016). Rigor and equity by design: Locating a set of core teaching practices for the science education community. In D.H. Gitomer & C.A. Bell (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (5. Auflage) (S. 1099–1158). Washington DC: AERA.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. & Stroupe, D.** (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96 (5), 878–903.
- Yilmaz, A. & Kleickmann, T.** (2018). Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem Leap-Projekt* (S. 149–159). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K.** (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376–382.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2012). The turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 153–170.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J.** (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue «Theorie-Empirie-Problem» der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 218–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Autoren

**Urban Fraefel**, Prof., Pädagogische Hochschule FHNW, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, urban.fraefel@fhnw.ch

**Falk Scheidig**, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Stabsstelle Lehrentwicklung, falk.scheidig@fhnw.ch

## **Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz**

Christine Pauli und Kurt Reusser

**Zusammenfassung** Lernwirksame Unterrichtsgespräche führen zu können, gehört zu den Kernkompetenzen von Lehrpersonen. Aufgrund des fächerübergreifenden und zugleich fachspezifischen Charakters qualitativ hochstehender Unterrichtsgespräche betrachten wir den Aufbau und die Weiterentwicklung der Gesprächsleitungscompetenz von Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung als typisches Thema einer Allgemeinen Didaktik, das gleichzeitig nach Überlegungen zur fachlichen Spezifizierung und nach einer sinnvollen Gestaltung der Schnittstellen zwischen der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken verlangt. Dies verdeutlichen wir im Folgenden am Beispiel des Führens dialogischer und zugleich fachlich gehaltvoller Unterrichtsgespräche und eines darauf bezogenen Weiterbildungsangebots für Mathematik- und Geschichtslehrpersonen.

**Schlagwörter** Unterrichtsgespräch – Allgemeine Didaktik – Lerndialog – Weiterbildung

### **Leading effective classroom dialogues – The transversal and the subject-specific of a pedagogical core skill**

**Abstract** Being able to initiate and scaffold effective classroom dialogues is one of the core skills of teachers. Due to the interdisciplinary and subject-specific nature of high-quality classroom discussions, we regard the acquisition and the development of this skill in teacher education and training as a typical topic of general pedagogy, which, at the same time, requires the specification and a well-considered design of the interfaces between general and subject-specific pedagogy. This is illustrated by the example of the ability to lead dialogical classroom discussions that are rich in content, and a related professional-development programme for mathematics and history teachers.

**Keywords** classroom discussion – general pedagogy – instructional dialogue – teacher professional development

### **1 Lernwirksame Unterrichtsgespräche führen – eine didaktische Kernkompetenz von Lehrpersonen**

Didaktische Unterrichtsgespräche und ihr Potenzial im Hinblick auf die Förderung fachlicher und überfachlicher Lernprozesse sind in den letzten Jahren zunehmend ins Zentrum des Interesses von Unterrichtsforschung und Didaktik gerückt, nachdem sie über längere Zeit mehrheitlich als wenig lernwirksames, mit problematischen Neben-

wirkungen behaftetes und deshalb möglichst zu vermeidendes Verfahren betrachtet worden waren. Der schlechte Ruf war nicht ganz unberechtigt. In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Belege dafür, dass lehrpersonengeleitete Unterrichtsgespräche im Alltagsunterricht zwar sehr häufig eingesetzt werden, unter dem Gesichtspunkt von Merkmalen eines lernwirksamen Fachunterrichts jedoch oft nicht befriedigen können (zusammenfassend z.B. Cazden, 1986; Pauli, 2006, 2010; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). Kritisch zu beurteilen ist beispielsweise die verbreitete Dominanz eines kleinschrittig angelegten Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenzmusters auf der Basis einfachster Faktenfragen (IRE-Muster, Mehan, 1979), das kognitiv oft wenig anregend ist, das didaktische Gespräch zu einem Ratespiel degradiert und die Lernenden in eine fragwürdige Rolle als Stichwortgebende drängt.

Interessant ist, dass an vielen Schulen durchaus auch Gespräche gepflegt werden, die nicht dem kritisierten Muster entsprechen. Allerdings finden solche Diskussionen häufig an den Rändern oder ausserhalb des Fachunterrichts im engeren Sinne statt, z.B. in Formaten wie dem Klassenrat, an einem Runden Tisch oder in Projekten. Im Vordergrund stehen hier zudem in der Regel weniger fachliche Lernprozesse als vielmehr etwa Fragen des Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft oder die Planung und Gestaltung gemeinsamer Anlässe. Anders als im oftmals kleinschrittigen und von Lehrpersonen durch enge Fragen gesteuerten Unterrichtsgespräch sind die Schülerinnen und Schüler hier ermächtigt, Ideen und Vorschläge zu formulieren, sich kritisch mit Argumenten anderer auseinanderzusetzen und Verantwortung für eine gemeinsam erarbeitete Entscheidung oder Problemlösung zu übernehmen. Dabei wird auch die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen wie z.B. Kommunikations- und Argumentationskompetenz angestrebt. Was demgegenüber im Schulkontext zu kurz kommt, ist die Kultivierung einer vergleichbaren Qualität der dialogischen Partizipation der Schülerinnen und Schüler und der kognitiven Aktivierung auch in den Unterrichtsgesprächen im Rahmen des Fachunterrichts. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine in diese Richtung verbesserte Gesprächsqualität sowohl den fachlichen als auch den überfachlichen Kompetenzaufbau fördern kann (vgl. u.a. Beywl & Zierer, 2018; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). Damit stellt sich die Frage, wie die Kompetenz, qualitätsvolle dialogische Klassengespräche auch in den Fächern führen zu können, in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen noch wirksamer als bisher vermittelt und entwickelt werden kann.

Einen wesentlichen Beitrag können hier innovative didaktische Gesprächskonzepte wie z.B. «dialogic teaching and learning» (Alexander, 2008) und «Accountable Talk» (Michaels, O'Connor & Resnick, 2008) leisten, die in den letzten zwei Jahrzehnten entwickelt und in verschiedenen Kontexten erprobt worden sind. Diese Konzepte weisen Ähnlichkeiten mit älteren, seit Langem bekannten Vorstellungen produktiver, fachlich gehaltvoller Unterrichtsgespräche auf, beispielsweise mit der sokratischen Gesprächsführung, wie sie u.a. Wagenschein (2008) als Teil des genetischen Lehrens für die Physikdidaktik und darüber hinaus auch als fächerübergreifenden Ansatz kultiviert hat.

Gleichzeitig stellen sie aber auch eine Weiterentwicklung dieser Ansätze auf der Basis der neueren soziokulturalistischen Lehr-Lern-Forschung dar. In deren Rahmen wurden theoretisch fundierte, fächerübergreifende Kerndimensionen dialogischer Gespräche herausgearbeitet und konkrete Anforderungen an die Gesprächsleitung bestimmt. Die gewonnenen Erkenntnisse können es (angehenden) Lehrpersonen erleichtern, Ziele und Anforderungen lernwirksamer Gespräche besser verstehen und nachvollziehen und letztlich im Unterricht unter Alltagsbedingungen tatsächlich umsetzen zu können. Anders als bei den früheren Konzepten besteht zudem der Anspruch, die Wirksamkeit im Hinblick auf multiple Bildungsziele empirisch zu überprüfen.

Die nachstehenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Frage, wie Lehrpersonen ihre Kompetenzen zum Führen von Unterrichtsgesprächen durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen verbessern können. In Abschnitt 2 stellen wir zunächst das Konzept des dialogischen Gesprächs bzw. der verantwortlichen Gesprächsteilnahme und dessen Bezug zu fachlichen und fächerübergreifenden Aspekten des Gesprächs dar. Auf dieser Grundlage skizzieren wir in Abschnitt 3 im Überblick ein Weiterbildungsangebot zur Förderung der Gesprächsleitungskompetenz von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 («Socrates 2.0»<sup>1</sup>), um abschliessend in Abschnitt 4 nochmals auf die Frage nach dem Fachlichen und dem Transversalen im dialogischen Unterrichtsgespräch und den damit verbundenen Anforderungen an die Lehrperson zurückzukommen.

## **2 «Dialogische Unterrichtsgespräche» und «verantwortliche Gesprächsteilnahme»: Konzepte lernwirksamer Unterrichtsgespräche**

In der internationalen Literatur im Kontext der Unterrichtsforschung und Didaktik haben sich in den letzten Jahren vor allem zwei miteinander verwandte Konzepte einer qualitätsvollen, lernwirksamen Gestaltung von Unterrichtsgesprächen etabliert, nämlich «dialogisches Lehren und Lernen» bzw. «dialogic teaching and learning»<sup>2</sup> (Alexander, 2008; Murphy, 2018; Reznitskaya & Wilkinson, 2017) und «verantwortliche Gesprächsteilnahme» bzw. «Accountable Talk» (Michaels et al., 2008; Resnick, Asterhan & Clarke, 2018).<sup>3</sup> Während gute Unterrichtsgespräche in der älteren pädagogisch-psychologischen Literatur vor allem an einzelnen Merkmalen – vor allem an der Art der Fragen der Lehrperson und der «wait time» – festgemacht wurden (vgl.

<sup>1</sup> Die Weiterbildung ist Teil des Forschungsprojekts «Lernwirksame Klassengespräche führen – eine Interventionsstudie zur Förderung der Gesprächskompetenz von Lehrpersonen» («Socrates 2.0»), das vom SNF unterstützt wird (Projekt-Nr. 100019-166070 / 1).

<sup>2</sup> Wir übersetzen «dialogic teaching and learning» hier bewusst nicht mit «dialogischer Unterricht» bzw. «dialogisches Lernen», weil diese Bezeichnung von Ruf und Gallin (1998) bereits in einer anderen Bedeutung verwendet wird.

<sup>3</sup> Resnick, Asterhan, Clarke und Schantz (2018, S. 7) betrachten in einer neueren Publikation «Accountable Talk» und «dialogic teaching and learning» als austauschbare Bezeichnungen, ebenso wie «dialogic pedagogy» und «argumentation».

u.a. Gage & Berliner, 1996), werden dialogische Klassengespräche heute als eigenständiges, theoretisch begründetes pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, das sich nicht auf bestimmte formale Merkmale der Gesprächsorganisation wie z.B. die Vermeidung von IRE-Sequenzen beschränkt. Vielmehr geht es hier um die Qualität und die Funktion der Dialogbeiträge von Lehrperson und Lernenden und um die Rolle der Lernenden als verantwortliche Teilnehmende an ko-konstruktiven Wissensbildungsprozessen (O'Connor & Michaels, 2007). Ziel ist es, bei möglichst allen Lernenden tiefe fachliche Verstehens- und Denkprozesse auszulösen und zu unterstützen. Beim Konzept der verantwortlichen Gesprächsteilnahme bzw. des Accountable Talk soll dies dadurch erreicht werden, dass die Gesprächsteilnehmenden zunehmend Verantwortung in drei Bereichen übernehmen (Michaels et al., 2008; Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010; Resnick, Asterhan & Clarke, 2018):

1. *Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft*, d.h. die Verpflichtung zu spüren, sich verständlich auszudrücken, aber auch den Beiträgen der anderen Gesprächsteilnehmenden Aufmerksamkeit zu schenken;
2. *Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen*, d.h. sich beim Zuhören und Sprechen der fachinhaltlichen Korrektheit und Klarheit der einzelnen Beiträge verpflichtet zu fühlen – dies im Hinblick auf die gemeinsame Erzeugung einer bestmöglichen Lösung oder Erklärung mit dem Ziel, einen Gegenstand oder Sachverhalt tiefer zu verstehen und das eigene Wissen zu erweitern;
3. *Verantwortlichkeit für folgerichtiges Denken und Argumentieren*, d.h. sich verpflichtet zu fühlen, seine Aussagen präzise zu formulieren, sie logisch bzw. schlüssig zu begründen und zu verteidigen und Beiträge anderer kritisch, aber respektvoll zu prüfen, herauszufordern und zu verteidigen oder Gegenargumente zu formulieren.

Die drei Verantwortungsbereiche sind dadurch gekennzeichnet, dass die Bedeutsamkeit der Fachlichkeit und der darauf bezogenen Qualitätsmerkmale progressiv zunimmt. So geht es bei der Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft um soziale, kommunikationsbezogene Anforderungen an die Gesprächsbeteiligung, die weitgehend fächerübergreifend sind, wie beispielsweise die Bereitschaft, anderen ernsthaft zuzuhören, sich aktiv mit Beiträgen zu beteiligen und sich dabei verständlich und adressatengerecht auszudrücken. Lehrpersonen können diese Verhaltensweisen u.a. dadurch unterstützen, dass sie sich vom klassischen Frage-Antwort-Bewertungs-Dreischnitt lösen und eine aktivere und verantwortungsvollere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zulassen und fördern, vor allem durch einen produktiveren, zum Weiterdenken einladenden Umgang mit Antworten der Schülerinnen und Schüler. An die Stelle der ständigen Bewertung von Antworten in einem kurzatmigen Frageunterricht treten andere Reaktionen und Impulse der Lehrperson wie beispielsweise Rück- oder Nachfragen oder die Einladung zu Stellungnahmen oder Folgefragen. Auch durch die Erarbeitung und die Kultivierung von allgemeinen Gesprächsregeln kann die Verantwortung gegenüber der Lerngemeinschaft unterstützt werden.



Eine höhere Ausprägung von Fachlichkeit liegt dem zweiten Verantwortungsbereich zugrunde. Hier geht es darum, sich fach- und sachgerecht an der Diskussion beteiligen zu können und sich bei den eigenen Gesprächsbeiträgen um bestmögliche Korrektheit, Präzision und Verständlichkeit der Darstellung sowie um Transparenz in Bezug auf die zugrunde liegenden Wissensquellen zu bemühen und dies umgekehrt auch von den anderen Gesprächsteilnehmenden einzufordern. Die Unterstützung dieses Verantwortungsbereichs erfordert seitens der Lehrperson insofern eine fachlich und fachdidaktisch fundierte Unterrichts- bzw. Gesprächsvorbereitung, als sie in der Lage sein muss, lernproduktive und zu authentischen Dialogen anregende Aufgabenstellungen und Gesprächsanlässe zu entwerfen, die dazu erforderlichen Ressourcen und Medien zur Verfügung zu stellen sowie während des Gesprächs den fachlichen Gehalt, die fachsprachliche Präzision und die inhaltliche Angemessenheit von Beiträgen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie für einen transparenten, ko-konstruktiven Wissensbildungsprozess nutzbar zu machen.

Auch die Unterstützung des dritten Bereichs, der Verantwortlichkeit gegenüber dem folgerichtigen Denken und Argumentieren, setzt eine gründliche, fachdidaktisch fundierte Vorbereitung voraus, geht es doch darum, das Gespräch als Lerngelegenheit in Bezug auf fach- oder domänenspezifische Standards der Genauigkeit des Denkens, Sprechens und Argumentierens zu gestalten:

Just as the science student must learn how to support a hypothesis with empirical data, a student of history should practice explaining and interpreting historical events from multiple sources of evidence. Because each discipline has its own genre of talk and criteria for evaluating sound arguments, students need opportunities to observe and practice these various forms. (Resnick, Asterhan & Clarke, 2018, S. 28)<sup>4</sup>

Dialogische Gespräche stellen in diesem Sinne wichtige Lerngelegenheiten für den Aufbau von Argumentationskompetenz dar (Kuhn, 2015; Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, 2013). Dabei gibt es gute Gründe, anzunehmen, dass Argumentationskompetenz über das Fachliche hinaus (etwa Budke, Kuckuck, Meyer, Schäbitz, Schlüter & Weiss, 2015) auch überfachliche Komponenten einschließt (Renkl, 2018).

Theoretisch wird die Lernwirksamkeit dialogischer Gespräche sowohl kognitions- als auch motivationspsychologisch begründet. Auf der Grundlage sozialkonstruktivistischer und kognitionspsychologischer Theorien des Lehrens und Lernens wird angenommen, dass die aktive Teilnahme an dialogischen Gesprächen zu einer intensiveren Verarbeitung in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand führt und auf diese Weise nachhaltige, verständnisvolle Lernprozesse fördert, sei es als Konsequenz soziokognitiver Konflikte oder sei es durch die Notwendigkeit, Ideen und Vorschläge verständlich zu erklären oder zu begründen (vgl. u.a. Chi & Wylie, 2014;

<sup>4</sup> Resnick, Asterhan und Clarke (2018) beziehen sich hier auf die Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen, während wir diese Anforderungen dem Bereich der Verantwortlichkeit gegenüber logischem Denken und Argumentieren zuordnen. Daran wird auch deutlich, dass die drei Verantwortungsbereiche selbstverständlich nicht unabhängig voneinander sind und sich teilweise überlappen.

Mercer & Howe, 2012; Resnick, Asterhan & Clarke, 2015; Reusser & Pauli, 2015; Reznitskaya & Gregory, 2013). Auf der Basis soziokultureller Lern- und Entwicklungstheorien werden dialogische Klassengespräche als wichtige Lerngelegenheiten für den Erwerb von überfachlichen, d.h. transversalen sozial-kognitiven und kommunikativen Kompetenzen betrachtet (Mercer & Littleton, 2007; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018; Reusser & Pauli, 2015). Dem liegt die auf Vygotsky (1981) zurückgehende Annahme zugrunde, dass höhere mentale Funktionen kulturellen Ursprungs sind und – als «kulturelle Denkinstrumente» – durch soziale Interaktionen erworben werden. Schliesslich werden dialogische Klassengespräche u.a. auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2009) auch als förderlich in Bezug auf motivational-affektive Aspekte des Lernens betrachtet, indem davon ausgegangen wird, dass sie die für die Motivations- und Interessenentwicklung wichtigen Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie sozialer Einbindung besser gewährleisten als eng geführte Klassengespräche (Kierner, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015; Ledergerber, 2015).

Ergebnisse empirischer Untersuchungen, die sich auf unterschiedliche Unterrichtsfächer beziehen, stützen diese Wirkungsannahmen zunehmend, wobei sich die vorliegenden Ergebnisse mit wenigen Ausnahmen (hier sind vor allem die Projekte «Dialogue» und «Dialogue II» der Forschungsgruppen um Seidel und Gröschner zu nennen, vgl. z.B. Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles & Seidel, 2018; Pehmer, Gröschner & Seidel, 2015) bisher vor allem auf Forschung im englischen Sprachraum beschränken (Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018; van der Veen & van Oers, 2017). Dass qualitativ hochstehende dialogische Klassengespräche im Alltagsunterricht trotz der generellen Häufigkeit von Unterrichtsgesprächen nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel darstellen (Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018; van der Veen & van Oers, 2017), dürfte nicht zuletzt auch damit zusammenhängen, dass die Gestaltung solcher Unterrichtsgespräche hohe Anforderungen an die Lehrpersonen (aber auch an die Schülerinnen und Schüler) stellt und langfristige Lernprozesse sowie ein gewisses Durchhaltevermögen voraussetzt. Denn die erhoffte Qualitätssteigerung und die positiven Wirkungen stellen sich oft nicht kurzfristig, sondern erst mit einer gewissen Verzögerung ein (Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). Resnick und Mitarbeitende vermuten, dass nicht wenige Lehrpersonen, die ihre Gesprächsleitungscompetenz im Rahmen von Weiterbildungskursen verbessern möchten, ihre Bemühungen vorzeitig abbrechen, weil sie kurzfristig keinen Erfolg ihrer Anstrengungen sehen. Umso drängender stellt sich die Frage, ob und wie Lehrpersonen diese Kompetenz erwerben können.

Den Urheberinnen des Konzepts des Accountable Talk kommt das Verdienst zu, dass sie sich auch um dessen Erlernbarkeit und Umsetzung gekümmert und ein entsprechendes Trainingsprogramm entworfen haben, das durch seinen fächerübergreifenden Charakter in nahezu allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden kann und dabei auch fachspezifische Anforderungen an das Gespräch berücksichtigt (Michaels et al., 2010;

Resnick, Asterhan & Clarke, 2018; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). Im Zentrum stehen handlungsnah, theoretisch gut begründete und verständlich formulierte Leitfäden, die es Lehrpersonen erleichtern, die verantwortliche Gesprächsteilnahme der Lernenden gezielt in Bezug auf die drei Verantwortungsbereiche einzufordern und zu unterstützen (Michaels et al., 2010; Resnick, Asterhan & Clarke, 2018), beispielsweise durch die Verwendung bestimmter Prompts bzw. Moves bei der Gesprächsleitung.<sup>5</sup> Dabei wird auch das häufige Missverständnis, wonach dialogische Unterrichtsgespräche einen kompletten Rückzug der Lehrperson von ihrer Gesprächsleitungsfunktion erforderten, korrigiert: «Overall, the teacher’s goal is to sustain a *teacher-led* but *student-owned* process of shared reasoning that ultimately leads to a more fully developed, evidence-backed conclusion, solution, or explanation» (Resnick, Asterhan & Clarke, 2018, S. 15, Hervorhebung im Original).

### 3 Dialogische Unterrichtsgespräche führen lernen – Beispiel einer Weiterbildung für Lehrpersonen

Eine mögliche Umsetzung solcher Trainings illustrieren wir im Folgenden am Beispiel des Projekts «Socrates 2.0», einem Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1, dessen Ziel in der Weiterentwicklung der Gesprächsleitungskompetenz in Richtung dialogischer Unterrichtsgespräche besteht. Es richtete sich an Mathematik- und Geschichtslehrpersonen. Zentrales Element der Weiterbildung bildet in Anlehnung an die Trainingsprogramme zum Accountable Talk (Michaels et al., 2010) und weitere Programme (insbesondere Reznitskaya & Wilkinson, 2017) ein «kognitiver Werkzeugkasten» mit praxisnahen Umsetzungshilfen für die Gestaltung dialogischer Unterrichtsgespräche. Dazu gehört einerseits ein Lehrtext, der die Zielsetzung und die Kernanliegen dialogischer Unterrichtsgespräche darstellt und begründet, und andererseits eine Sammlung von Gesprächsprompts (Moves), die verschiedenen Zielen im Zusammenhang mit der Gesprächsleitung entlang der drei Verantwortungsbereiche (Dimensionen von Accountability: Lerngemeinschaft, Wissen, Denken/Argumentieren) zugeordnet sind (Pauli, Reusser, Moser, Wischgoll & Zimmermann, 2018). In der Weiterbildung wurden diese Prompts den Lehrpersonen auch als Sortiment von handlichen Kärtchen zur Verfügung gestellt, die sie in den Praxisphasen des Kurses sowie im Alltagsunterricht während der Durchführung von Unterrichtsgesprächen als Handlungsimpulse und Erinnerungshilfen nutzen konnten. Inhaltlicher Ausgangspunkt und Basis der Prompts waren zunächst die von Michaels et al. (2010) vorgeschlagenen Gesprächsmoves. Obgleich allgemein gehalten und fächerübergreifend einsetzbar, eignen sie sich aufgrund ihrer Formulierung teilweise besonders für den Mathematikunterricht. Dies zeigte sich beim Einsatz in den Unterrichtsgesprächen der Geschichtslehr-

<sup>5</sup> Entsprechende Prompts für Lehrpersonen hat auch Wagenschein (in Anlehnung an Nelsons sokratische Methode) formuliert, beispielsweise in einem 1965 gehaltenen Vortrag (Wagenschein, 2008, S. 118). Aktuelle Umsetzungshilfen für dialogische Unterrichtsgespräche findet man zudem u.a. bei Reznitskaya und Wilkinson (2017), Lefstein und Snell (2017) oder Murphy (2018).

personen, und zwar vor allem bei jenen Prompts, die der Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen und dem folgerichtigen Denken/Argumentieren zugeordnet waren, also in jenen Qualitätsbereichen, in denen dem Fachlichen gegenüber dem Transversalen ein stärkeres Gewicht zukommt (vgl. oben). Nach einer ersten Erprobungsphase wurden die eher allgemeinen Prompts von Michaels et al. (2010) teilweise fachlich zugespitzt und vor allem durch weitere fachspezifische Prompts ergänzt, die von uns aufgrund geschichts- und mathematikdidaktischer Überlegungen entwickelt wurden. Aufgrund der oben erwähnten Nähe der Originalprompts zum Fach Mathematik beschränkte sich die Erweiterung in diesem Fach auf einige wenige zusätzliche Prompts, während sich für das Fach Geschichte mehr und weiter gehende Anpassungen und Ergänzungen aufdrängten. Insgesamt spiegelt sich in den Prompts das Zusammenspiel fachlicher und transversaler Aspekte dialogischer Unterrichtsgespräche wider, sowohl in Bezug auf ihr Potenzial für den Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler als auch in Bezug auf die Anforderungen an die Impulsgebung und die Gesprächsleitungs-kompetenz der Lehrpersonen. In Tabelle 1 sind zur Illustration einige Gesprächsprompts aus dem fachspezifisch ergänzten Werkzeugkasten der beiden Fächer aufgeführt (Pauli et al., 2018).

Tabelle 1: Ausgewählte Gesprächsprompts in den fachspezifisch erweiterten Werkzeugkästen

Verantwortlichkeit	Mathematik	Geschichte
I. Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kannst du das bitte nochmals sagen?</li> <li>– Du sagst also, dass ...</li> <li>– Kann jemand nochmals in eigenen Worten wiederholen, was A gesagt hat?</li> <li>– Wer möchte hier noch etwas beifügen?</li> </ul>	
II. Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verstehe ich richtig, dass ...</li> <li>– Erkläre uns das noch genauer!</li> <li>– Was stellt ihr fest, wenn ihr das vergleicht?</li> <li>– Gilt das in jedem Fall?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verstehe ich richtig, dass ...</li> <li>– Erkläre uns das noch genauer!</li> <li>– Worauf beziehst du dich da? Wo genau steht das im Text?</li> <li>– Wie verwendest du das Wort xy?</li> </ul>
III. Verantwortlichkeit für folgerichtiges Denken und Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie begründest du deine Antwort?</li> <li>– Inwiefern widerspricht deine Idee jener von Y?</li> <li>– Was würde passieren, wenn wir anstatt xx zz einsetzen würden?</li> <li>– Gäbe es noch einen anderen Weg, dieses Problem zu lösen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie begründest du deine Antwort?</li> <li>– Inwiefern widerspricht deine Idee jener von Y?</li> <li>– Was wäre passiert, wenn A anstatt xy zz gemacht hätte?</li> <li>– Hätte es noch andere Wege gegeben, dieses Problem zu lösen?</li> <li>– Was bedeuten die unterschiedlichen Blickwinkel für unsere Erklärung?</li> </ul>

Die in den Spalten der beiden fachlich ausgerichteten Verantwortungsbereiche II und III identisch erscheinenden Prompts weisen darauf hin, dass auch unter einer fachlichen Perspektive ein Grundstock von Prompts formuliert werden kann, die fächerübergreifend anwendbar sind. Aus solchen Prompts setzen sich auch die Move-Listen zusammen, die – in englischer Sprache – in der Originalliteratur zu Accountable Talk (Michaels et al., 2010) und verwandten Konzepten (Reznitskaya & Wilkinson, 2017)

vorgeschlagen werden. Eine weitere Komponente des eingesetzten Werkzeugs waren Hilfestellungen und Anregungen zur Gestaltung ergiebiger Aufgaben und Gesprächsanlässe sowie zur wirksamen Orchestrierung von gesprächsbasierten Unterrichtseinheiten. So wurde den teilnehmenden Lehrpersonen in Anlehnung an Stein, Engle, Smith und Hughes (2015) gezeigt, wie sich durch eine gezielte Beobachtung und systematische Nutzung vorbereitender Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler die Qualität des nachfolgenden Unterrichtsgesprächs steigern lässt. Auch diese Hilfestellungen bezogen sich sowohl auf allgemeindidaktische als auch auf fachdidaktische Aspekte des dialogischen Unterrichtsgesprächs.

Der zweifache Bezug zu allgemeinen und fachspezifischen Aspekten dialogischer Unterrichtsgespräche bildete sich auch in der Struktur der Weiterbildung ab, die sich aus Präsenz- und daran anschließenden, mehrwöchigen Erprobungs- und Übungsphasen zusammensetzte. So bestanden die Präsenzphasen einerseits aus allgemeindidaktisch ausgerichteten Elementen, an denen die Mathematik- und Geschichtslehrpersonen gemeinsam teilnahmen, und andererseits aus fachdidaktischen Elementen, die getrennt nach den beiden Fächern für die teilnehmenden Fachlehrpersonen durchgeführt wurden und eine fachbezogene Auseinandersetzung mit der Rolle von Unterrichtsgesprächen für das Lernen und Denken im Mathematik- bzw. Geschichtsunterricht ermöglichten (vgl. u.a. Erath, Prediger, Quasthoff & Heller, 2018; Havekes, van Boxtel, Coppen & Luttenberg, 2017; Smith & Stein, 2011).<sup>6</sup> Beispielsweise wurde für das Fach Geschichte ein ergänzender Lehrtext verfasst, der u.a. auch die Funktion dialogischer Gespräche aus geschichtsdidaktischer Sicht noch besser verdeutlichte, insbesondere bezogen auf die Förderung des historischen Denkens («historical reasoning»). Fachdidaktische Kriterien dialogischer Gespräche flossen entsprechend auch in das Coaching während der Erprobungsphasen ein.

Die Präsenzphasen boten neben Inputs der Kursleitung Gelegenheit zum Austausch unter den Teilnehmenden und zum gemeinsamen Vorbereiten dialogischer Unterrichtsgespräche. Die zwei mehrmonatigen Praxisphasen dienten dem praktischen Erproben und Üben des Gelernten im eigenen Unterricht mithilfe des «didaktischen Werkzeugkastens». Dabei wurden die Lehrpersonen durch ein professionelles Coaching individuell unterstützt. Diese Unterstützung bestand aus insgesamt sieben videobasierten Coaching-Zyklen in Anlehnung an Allen, Pianta, Gregory, Mikami und Lun (2011), die teils online und teils im Rahmen von Unterrichtsbesuchen von fachdidaktisch kompetenten Projektmitarbeitenden durchgeführt wurden. Jeder Zyklus umfasste die Videoaufzeichnung einer Lektion mit mindestens einem Unterrichtsgespräch, eine Kommentierung und Reflexion der Lehrperson anhand des online zur Verfügung gestellten Videos und ein darauf Bezug nehmendes, ebenfalls online eingefügtes Feedback durch den Coach sowie im Anschluss daran ein individuelles Coaching-Gespräch.

---

<sup>6</sup> Aus Platzgründen kann der fachspezifische Bezug hier nicht näher erläutert werden. Die Rolle der fachdidaktischen Vertiefung ist zudem auch Gegenstand des begleitenden Forschungsprojekts, auf das hier ebenfalls nicht eingegangen werden kann.

Insgesamt orientierte sich das Weiterbildungsangebot in seiner Prozessgestaltung – durch die Verschränkung von Input- und Praxisphasen im eigenen Unterricht mit Feedback und Coaching, den Fokus auf fachliche Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie die relativ lange Dauer über ein Schuljahr – an empirisch erhärteten Kriterien erfolgreicher Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen (Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Desimone & Garet, 2015; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Lipowsky, 2014; Prediger, Quasthoff, Vogler & Heller, 2015).

#### 4 Abschluss und Ausblick

Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüssel zum Schulerfolg, und ihre Förderung stellt eine kategoriale Bildungsaufgabe aller Fächer bzw. Fachbereiche dar. So soll gemäss Lehrplan 21 «Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 10). Qualitativ hochwertigen dialogischen Unterrichtsgesprächen kommt damit eine zweifache Bedeutung zu: Einerseits stehen sie für Lernsituationen im Dienste des Aufbaus von Fachwissen und fachnahen Argumentations- und Denkformen, andererseits stellen sie Lerngelegenheiten für den Aufbau überfachlicher Kompetenzen wie Dialogfähigkeit, aktives Zuhören, adressatengerechtes Sprechen, sozial-kognitive Perspektivenübernahme und Empathie dar. Im vorliegenden Beitrag wurden die Anforderungen an lernwirksame Unterrichtsgespräche anhand des Konzepts des Accountable Talk – von uns als «verantwortliche Gesprächsteilnahme» übersetzt – beschrieben. Das auf einer Systematisierung von fächerübergreifend gültigen Dimensionen eines gehaltvollen dialogischen Sprachgebrauchs beruhende Konzept steht für eine allgemein- und fachdidaktische Merkmale umfassende Kompetenz, welche Lehrpersonen in ihrer Ausbildung erwerben sollten. Deren Grundstruktur sei hier abschliessend nochmals herausgestellt.

Stehen bei der Qualitätsdimension «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» sozial-kommunikative, im Hinblick auf die Fähigkeit zur Teilnahme am demokratischen Prozess unabdingbare Aspekte der dialogischen Sprachverwendung im Vordergrund – beispielsweise die Bereitschaft und die Kompetenz, sich adressatengerecht verständlich zu machen, anderen Gesprächsteilnehmenden zuzuhören und auf ihre Beiträge konstruktiv einzugehen –, sind die beiden anderen Dimensionen fachlich geprägt. Dennoch lassen auch sie sich durch allgemeine Merkmale charakterisieren. Die Qualitätsdimension «Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen» ist gekennzeichnet durch das Bemühen um grösstmögliche sachliche Korrektheit und Präzision beim Sprechen sowie durch die Offenlegung und die Glaubwürdigkeit der Quellen, auf die Bezug genommen wird – eine Qualität deliberativer Diskursivität (Habermas, 1983; Michaels et al., 2008), deren Bildungsgewicht und Nutzen im Zeitalter von Fake News wohl kaum überschätzt werden können. Ähnlich verhält es sich mit der Qualitätsdimension «Verantwortlichkeit für folgerichtiges Denken und Argumentieren»: Auch hier geht es sowohl um fachliche als auch um überfachliche Facetten des diskursiven

Sprachgebrauchs, die im Hinblick auf die künftigen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, von grosser Bedeutung sind.

Schliesslich steht die Fähigkeit von Lehrpersonen, dialogische Unterrichtsgespräche zu initiieren, in Gang zu halten und niveau- und schülergerecht zu kultivieren, für einen seit Jahrzehnten unterschätzten, in der Literatur allzu oft vor allem negativ konnotierten Unterrichtsbereich, nämlich jenen des *mündlichen Unterrichts*. Das Konzept der «verantwortlichen Gesprächsteilnahme» adressiert diesen Bereich in seinen überfachlichen tiefenstrukturellen Qualitäten. Es ist zu wünschen, dass sich sowohl die (fach)didaktische Forschung als auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diesem Stiefkind der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung und der (Fach-)Didaktik vermehrt zuwenden.

Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte allgemeindidaktische Konzept der dialogischen Gesprächsführung hat in Ansehung der bisher vorliegenden empirischen Evidenz das Potenzial, einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität des mündlichen Fachunterrichts zu leisten. Seine Grunddimensionen lassen sich auf unterschiedliche Gesprächskontexte und Fächer übertragen, wenn fachliches und fachdidaktisches Wissen dabei berücksichtigt werden. Dem wurde in unserer Weiterbildung dadurch Rechnung getragen, dass der allgemeindidaktische Kursteil mit einer fachdidaktischen Vertiefung ergänzt wurde. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies, nach Wegen zu suchen, die es ermöglichen, zentrale didaktische Kompetenzen wie jene zum Führen von Unterrichtsgesprächen in der Verknüpfung von allgemein- und fachdidaktischen Lehrgefässen grundständig zu vermitteln und gemäss den Ausbildungserfordernissen für Zielstufen fachspezifisch zu vertiefen.

## Literatur

- Alexander, R.** (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. Auflage). York: Dialogos.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J.** (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037.
- Beywl, W. & Zierer, K.** (2018). 10 Jahre «Visible Learning» – 10 Jahre «Lernen sichtbar machen». *Pädagogik*, 70 (9), 36–41.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich.** (Hrsg.). (2017). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K.** (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (Band 7) (S. 548–556). Oxford: Elsevier.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G.** (Hrsg.). (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster: Waxmann.
- Cazden, C. B.** (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 432–462). New York: MacMillan.

- Chi, M. T. H. & Wylie, R.** (2014). The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49 (4), 219–243.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Desimone, L. M. & Garet, M. S.** (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7 (3), 252–263.
- Erath, K., Prediger, S., Quasthoff, U. & Heller, V.** (2018). Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: The case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics*, 99 (2), 161–179.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C.** (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 915–945.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T.** (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
- Habermas, J.** (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havekes, H., van Boxtel, C., Coppen, P.-A. & Luttenberg, J.** (2017). Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The role of the teacher. *Historical Encounters*, 4 (2), 71–93.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T.** (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94–103.
- Kuhn, D.** (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44 (1), 46–53.
- Ledergerber, C.** (2015). *Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens*. Münster: Waxmann.
- Lefstein, A. & Snell, J.** (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Lipowsky, F.** (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Mehan, H.** (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. & Howe, C.** (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12–21.
- Mercer, N. & Littleton, K.** (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. B.** (2008). Deliberate discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (4), 283–297.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B.** (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Institute for Learning.
- Murphy, P. K.** (2018). *Classroom discussions in education*. New York: Routledge.
- O'Connor, C. & Michaels, S.** (2007). When is dialogue «dialogic»? *Human Development*, 50 (5), 275–285.
- Pauli, C.** (2006). «Fragend-entwickelnder Unterricht» aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 192–206). Bern: hep.
- Pauli, C.** (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Pauli, C., Reusser, K., Moser, M., Wischgoll, A. & Zimmermann, M.** (2018). *Dialogische Klassengespräche: Werkzeugkasten für die Gesprächsführung* (unveröffentlichte Kursunterlage). Fribourg: Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T.** (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108–119.
- Prediger, S., Quasthoff, U., Vogler, A.-M. & Heller, V.** (2015). How to elaborate what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by «moves supporting participation in classroom discussions». *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (2), 233–257.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S.** (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83 (4), 483–520.
- Renkl, A.** (2018). Scientific reasoning and argumentation: Is there an over-emphasis on discipline specificity? In F. Fischer, C.A. Chinn, K. Engelmann & J. Osborne (Hrsg.), *Scientific reasoning and argumentation. The roles of domain-specific and domain-general knowledge* (S. 194–200). New York: Routledge.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. & Clarke, S. N.** (Hrsg.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington: AERA.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. & Clarke, S. N.** (2018). *Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind*. Genf: IBE.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., Clarke, S. N. & Schantz, F.** (2018). Next generation research in dialogic learning. In G. E. Hall, L. F. Quinn & D. M. Gollnick (Hrsg.), *Wiley handbook of teaching and learning* (S. 323–338; Preprint: S. 2–29). New York: Wiley.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2015). Co-constructivism in educational theory and practice. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Band 3, 2. Auflage) (S. 913–917). Oxford: Elsevier.
- Reznitskaya, A. & Gregory, M.** (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48 (2), 114–133.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A.** (2017). *The most reasonable answer. Helping students build better arguments together*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ruf, U. & Gallin, P.** (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 171–195). New York: Routledge.
- Smith, M. & Stein, M. K.** (2011). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. & Hughes, E. K.** (2015). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 375–388). New York: American Educational Research Association.
- van der Veen, C. & van Oers, B.** (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1–4.
- Vygotsky, L. S.** (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Hrsg.), *The concept of activity in Soviet psychology* (S. 144–188). Armonk: Sharpe.
- Wagenschein, M.** (2008). *Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

## Autorin und Autor

**Christine Pauli**, Prof. Dr., Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,  
christine.pauli@unifr.ch

**Kurt Reusser**, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,  
reusser@ife.uzh.ch

## Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist

Norbert M. Seel und Klaus Zierer

**Zusammenfassung** Trotz interdisziplinärer Verschiebungen und bildungspolitischer Veränderungen, die die Position der Allgemeinen Didaktik immer wieder infrage stellen, wird im vorliegenden Beitrag dargelegt, dass sie die zentrale Disziplin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war, ist und auch in Zukunft sein kann. Entscheidend dafür ist zum einen eine Rückbesinnung auf bildungstheoretische Traditionen und zum anderen eine Neuorientierung in Richtung empirischer Bildungsforschung. Beide Perspektiven sind notwendig, um die Frage nach einem «guten» Unterricht umfassend beleuchten zu können. Aufgrund ihres wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsmethodischen Zugangs und Anspruchs bietet die Allgemeine Didaktik ein disziplinäres Alleinstellungsmerkmal für diese zukunftsweisende Herausforderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**Schlagwörter** Allgemeine Didaktik – Instructional Design – Eklektik – Evidenz

### **Focusing on «good» instruction – Some thoughts on why general pedagogy is indispensable**

**Abstract** Interdisciplinary shifts and changes in educational policy have repeatedly called the position of general pedagogy into question. Our article shows that general pedagogy was, is, and can continue to be the central discipline in teacher education. The decisive factors are, on the one hand, a return to the traditions of educational theory and, on the other hand, an orientation towards empirical educational research. Both perspectives are necessary in order to be able to examine the question of «good» instruction in a comprehensive way. Due to its theoretical and methodological approach, general pedagogy as an academic discipline provides a unique perspective on this forward-looking challenge in teacher education.

**Keywords** general pedagogy – instructional design – eclecticism – evidence

## **1 Eine Rückschau als Einleitung**

«Manchmal muss man zurückblicken, um vorwärtszukommen.» So abgenutzt dieser Spruch auch wirken mag, so enthält er doch einen wahren Kern – zumindest was die Allgemeine Didaktik betrifft.

Der Blick zurück: Fünfzig Jahre ist es her, seit der Erstautor eine Vorlesung von Josef Dolch (1899–1971) über die Allgemeine Didaktik erleben durfte. Dabei arbeitete Dolch

systematisch das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft heraus. Wenig später gab Detlef C. Kochan (1970) zum selben Themenkomplex eine Sammlung ausgewählter Texte aus den Jahren 1953 bis 1969 heraus, in denen auch der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Allgemeinen Didaktik nachgespürt wurde. Damals etablierte sich die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik und wurde zum festen Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Am Anfang stand eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Didaktik, die dann – dem jeweiligen Zeitgeist folgend – durch kritisch-konstruktive, lerntheoretische, systemtheoretische, entwicklungslogische, dialektische, kommunikative und andere Ansätze herausgefordert und teilweise ersetzt wurde (vgl. Arnold & Zierer, 2015). Insgesamt aber war die Allgemeine Didaktik über Jahrzehnte hinweg als ein «auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und anderen Lehr- und Lernsituationen» (Blankertz, 1969, S. 17) unumstritten. In eine veritable Krise geriet sie um die Jahrtausendwende als Folge des schlechten Abschneidens des deutschen Schulsystems bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA).

Der durch diese Studien ausgelöste bildungspolitische Schock löste eine Suche nach den Ursachen aus und rasch gerieten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in ihrem Zentrum die Allgemeine Didaktik in den Fokus der Kritik. Der Vorwurf lautete, dass die Allgemeine Didaktik nicht zu einer empirisch validen und praxistauglichen Forschung imstande sei und es ihr auch an internationaler Anschlussfähigkeit mangle. Der Befund war klar: Die Allgemeine Didaktik sei nicht mehr zeitgemäss und eigentlich so gut wie tot. Gleiches wurde damals auch der Disziplin «Instructional Design» attestiert (vgl. Gordon & Zemke, 2000), die als nordamerikanische Variante der Allgemeinen Didaktik betrachtet werden kann. In beiden Fällen wurde der morbiden Metaphorik mit einem trotzigem «Totgesagte leben länger» (Kiel & Zierer, 2011) geantwortet und weder die Allgemeine Didaktik noch das Instructional Design sind von der Bildfläche verschwunden.

Der Blick zurück lehrt uns, dass die Allgemeine Didaktik im Verlauf der Jahrzehnte einige Paradigmenwechsel vollzogen hat, was auf eine Vielfalt, womöglich im Sinn Thomas S. Kuhns (1976) auf eine substanzielle Unsicherheit, in Bezug auf ihre epistemologische Grundlegung hinweist. Zugleich deuten die Paradigmenwechsel auch auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung hin, da Erkenntnisse aus Psychologie, Soziologie, Kybernetik und Kommunikationsforschung aufgegriffen und inkorporiert wurden. Jeder Paradigmenwechsel hat letztendlich dazu geführt, dass das Verständnis dessen, wie Unterrichten effektiv zu planen, zu gestalten und zu implementieren sei, nachhaltig verbessert wurde.

Nach den einleitenden Bemerkungen wollen wir uns nun den Fragen zuwenden, die uns die BzL gestellt haben. Dabei geht es im Grunde darum, den Markenkern der Allgemeinen Didaktik in ihrem Verhältnis zur Lehr-Lern-Forschung zu bestimmen.

Damit verbunden ist die grundsätzliche Frage, ob eine Allgemeine Didaktik überhaupt noch gebraucht wird. Und wenn ja: In welcher Funktion und in welcher thematischen und methodischen Ausrichtung? Um diese Fragen zu beantworten, erscheint es uns zweckmässig, zunächst unser Verständnis der Allgemeinen Didaktik zu klären. An den Anfang setzen wir das folgende Theorem: *Allgemeine Didaktik ist die Wissenschaft vom «guten» Unterricht.*

## **2 Allgemeine Didaktik ist die Wissenschaft vom «guten» Unterricht**

Entsprechend der Herleitung des Begriffs «Didaktik» aus dem griechischen «didáskein» (= «Lehren und Unterweisen», aber auch «Lernen und Belehrtwerden») hat Josef Dolch die «Didaktik als die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren» definiert, aber nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sie es auch mit jenen Formen des Lehrens und Lernens zu tun habe, «die nicht Unterricht oder Lernen im Unterricht sind» (Dolch, 1965, S. 45). Abgesehen davon, dass andere Definitionen die Bedeutung von Bildungsinhalten und des Lehrplans hervorheben, hat sich die Definition Dolchs bis auf den heutigen Tag behauptet (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 270).

Eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen zu sein, beansprucht auch die vornehmlich in der Psychologie verankerte Lehr-Lern-Forschung für sich, was die Frage nach ihrem Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik aufwirft. Darüber ist in der Vergangenheit viel geschrieben worden, wobei sich die Auffassung durchgesetzt hat, dass Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung nicht in einem sich wechselseitig ausschliessenden Konkurrenzverhältnis stehen, sondern sich ergänzen. Laut Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Rudolf Messner und Jörg Schlömerkemper (2009) erreicht die Allgemeine Didaktik durch eine Synergie mit der Lehr-Lern-Forschung eine empirisch gesicherte Grundlage, während diese ihrerseits ein beträchtliches Mass an theoriegeleiteter Reflexion gewinnt, da die Allgemeine Didaktik auf eine «Einsicht in das Wesen der Bildung» zielt, «sofern diese durch Lehre entfaltet oder ermöglicht wird» (Siewerth, 1962, S. 77). Damit wird auf das zentrale Feld der Allgemeinen Didaktik hingewiesen: Sie setzt sich mit Bildung und nicht nur mit Lernen auseinander und richtet damit den Fokus auf einen «guten» Unterricht.

Um den Markenkern und die Reichweite der Allgemeinen Didaktik näher zu bestimmen, greifen wir auf das *Quadrantenmodell von Wilber* (2002) zurück (vgl. Abbildung 1), das vier Zugänge zur Erkenntnis unterscheidet, die aus zwei sich schneidenden Dimensionen resultieren: (1) «Individualität vs. Kollektivität» und (2) «Subjektivität (Innenansicht) vs. Objektivität (Aussenansicht)».

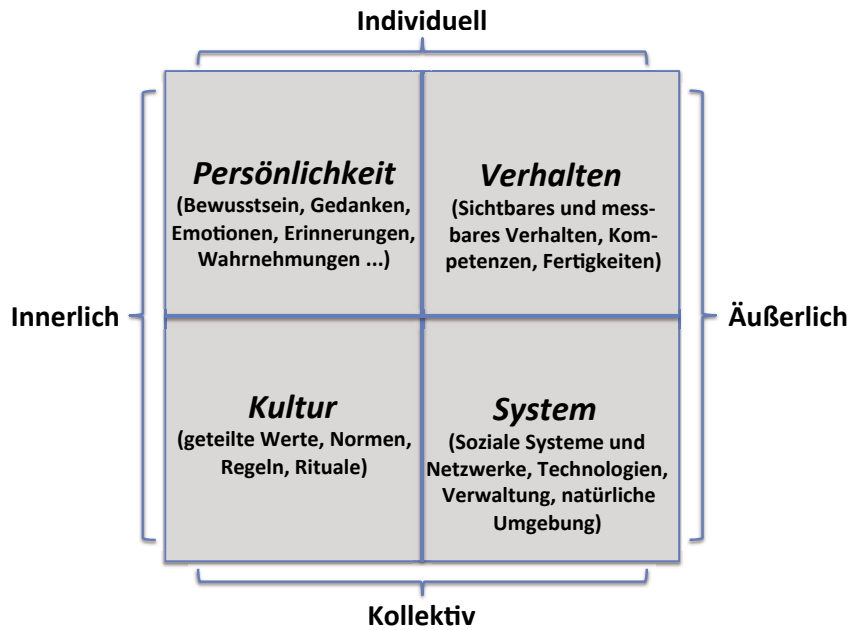


Abbildung 1: Das Quadrantenmodell der Erkenntnis von Wilber (2002).

Der *obere linke Quadrant* befasst sich mit personenspezifischen Aspekten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger (Lehr- und Lernpersonen), z.B. mit deren Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Interessen, Wünschen und Erinnerungen. Naturgemäß sind diese Aspekte nicht der unmittelbaren Beobachtung zugänglich, sondern setzen Mitteilungen (vornehmlich sprachlicher Natur) voraus, die interpretiert werden müssen, damit die subjektiven Befindlichkeiten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger erschlossen werden können. In das Zentrum des pädagogischen Erkenntnisinteresses rückt die Frage, was ein «freudvoller» Unterricht sein könnte, der die Interessen, Wünsche und Gefühle von Lehrenden und Lernenden aufgreift und kultiviert. Ob die Schule den Lehrplan umsetzt und Kompetenzen vermittelt, ist von sekundärer Bedeutung; primär geht es darum, ob die Zeit in der Schule von den Handlungsträgerinnen und Handlungsträgern als erfüllte Lebenszeit wahrgenommen wird. Es geht darum, wie Lehrpersonen und Lernende Unterricht und Schule *erleben*. In diesem Sinn forderte die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen bereits 1995, der Individualität der am Unterricht beteiligten Personen gerecht zu werden und die Schule als ein *Haus des Lernens* zu begreifen, als Ort, «an dem ... die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart ... ihren Platz findet» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 86).

Der *obere rechte Quadrant* rückt das beobachtbare Verhalten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger in den Mittelpunkt. Beobachtungen und Tests sichern den objektiven Zugang zur Erkenntnis, was die Festlegung normorientierter Kriterien der Effektivität voraussetzt. In der derzeitigen Bildungsforschung steht eine Qualitätssicherung durch Bildungsstandards im Vordergrund. Daran ist viel Kritik geübt worden (z.B. Schott & Ghanbari, 2012), die wir mit dem Hinweis auf Ann L. Brown (1992) dahingehend zusammenfassen, dass die «richtigen Dinge» (z.B. kritisches Denken, Problemlösen) zu messen sind, wenn es um den Erfolg von Unterricht geht. Ungeachtet der unterschiedlichen Auffassung in Bezug auf die Erfassung der Effektivität stimmen Bildungsforschung und Allgemeine Didaktik in der Auffassung überein, dass Effektivität ein Bestandteil von «gutem» Unterricht ist. Hilbert Meyer (2011) charakterisiert diese Effektivität anhand von zehn Merkmalen, darunter u.a. eine klare Strukturierung des Unterrichts, ein lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren und transparente Leistungserwartungen. Die genannten Merkmale entsprechen weitgehend den von John Hattie (2013) auf der Grundlage zahlreicher Metaanalysen herausgearbeiteten Faktoren erfolgreichen Lehrens und Lernens, weswegen sein Werk «Lernen sichtbar machen» zu Recht als Meilenstein der empirischen Lehr-Lern-Forschung bezeichnet werden kann. Obschon aus dem Kreis der Allgemeinen Didaktik deutliche Kritik an einer einseitigen Interpretation dieser Betrachtungsweise von Effektivität als Merkmal «guten» Unterrichts geübt wird, sie war (Willmann, 1889), ist und muss aus unserer Sicht eine Perspektive der Allgemeinen Didaktik bleiben.

Dabei gilt Sam S. Wineburgs (1989) Verdikt, wonach jede Lerntheorie, die nicht hinreichend in einer Lehrtheorie «situiert» ist, die Welt des Klassenzimmers praktisch unberührt lässt. Ein erfolgreiches «Lehren als Lernenmachen» setzt eine Professionalisierung der didaktischen Planung ebenso voraus wie die Entwicklung eines *pädagogischen Inhaltswissens*, das laut Lee Shulman (1986) zum einen aus der empirischen Forschung resultiert, zum anderen aber seinen Ursprung in der «Weisheit der Praxis» hat. Anders formuliert: Das Entstehen pädagogischen Inhaltswissens setzt eine *reflektierende Praxis* voraus, die viele Jahre an Erfahrung erfordert, die notwendigerweise einer intensiven und fortgesetzten Reflexion zu unterziehen ist, um letztendlich Expertentum zu erzeugen (vgl. Ericsson, 1996).

Die Effektivität von Unterricht hängt nicht nur von den Lehrpersonen und den Lernenden ab, sondern auch von Eltern und anderen Personengruppen, die mehr oder weniger direkt am schulischen Geschehen beteiligt sind. Dem entspricht der *untere rechte Quadrant*, in dem der funktionale Zusammenhang der Schule im Sinn eines sozialen Systems mit anderen Systemen (z.B. Milieu, Familie, Gleichaltrige, Wirtschaft, Politik, Informationstechnologien) thematisiert wird. Jedes dieser Systeme folgt eigenen Regeln, dient unterschiedlichen Funktionen und trägt nicht nur gesellschaftliche Erwartungen an die Schule heran, sondern konstituiert auch deren institutionelle Rahmenbedingungen. Bildungs- und Lernprozesse lassen sich in ihrer Komplexität nur unter Beachtung der Einflüsse der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Umge-

bung erschliessen. Das ist in der Lehr-Lern-Forschung ebenso unbestritten wie in der Allgemeinen Didaktik. So macht PISA beispielsweise den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg sichtbar. Und das zeigt auch die kritisch-kommunikative Didaktik, welche die Auswirkungen institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen aus der Sicht der kritischen Theorie thematisiert und zur Überwindung sozialer und ökonomischer Ungleichheiten beitragen will. «Guter» Unterricht ist demzufolge nicht nur «freudvoll» und effektiv, sondern er ist auch *systemisch passend*.

Ausgangsgrundlage hierfür ist eine diskursive und argumentative Auseinandersetzung in der Gesellschaft in Bezug auf Werte und Normen, Regeln und Rituale, die dem System «Schule» handlungsleitend auferlegt werden. Damit ist der *untere linke Quadrant* des Modells angesprochen, der die *kulturelle Passung* von Schule und Unterricht in den Blick nimmt. In diesem Quadranten geht es um den Bildungsauftrag, die Bildungsziele und die Bildungsinhalte, die stets aufs Neue ausgehandelt werden müssen. Derzeit wird diese Thematik unter dem Schlagwort der Kompetenzen für das 21. Jahrhundert diskutiert. So hat beispielsweise die Europäische Union acht Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft proklamiert (Europäische Kommission, 2007). Über die «4Ks» – Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität – hinausgehend werden auch Fremdsprachenkompetenz, digitale Kompetenz, soziale und staatsbürgerliche Kompetenz, kulturelle Bewusstheit und Unternehmensgeist als Bildungsziele postuliert. All das ist aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik nicht neu, entspricht es doch der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik, die auf die Auswahl von Inhalten und Zielen sowie deren Begründung fokussiert und damit dem von Holm Tetens (2013) genannten wissenschaftlichen *Ideal der Erklärung und des Verstehens* entspricht. Während sich die Lehr-Lern-Forschung primär mit der Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehren und Lernen befasst, geht es der Allgemeinen Didaktik darum, nicht nur das *Was* und das *Wozu* pädagogischer Handlungen zu erklären, sondern auch zu verstehen, *warum* gehandelt werden soll.

Das Ideal wissenschaftlicher Erkenntnis besteht für Ken Wilber darin, dass alle vier Quadranten zur Geltung kommen. Jeder Versuch, einen der Quadranten auszuklamern, wird reduktionistisch. Diesbezüglich schreiben wir – zugegebenermassen etwas provokativ – der Allgemeinen Didaktik als einzigem Spieler im Forschungsfeld des «guten» Unterrichts das Potenzial zu, alle vier Quadranten abzudecken, während die Lehr-Lern-Forschung lediglich die beiden rechten Quadranten in den Blick nimmt – dies dafür in einer ausserordentlichen Qualität und Quantität. Anders formuliert: Lehr-Lern-Forschung kann besser als die Allgemeine Didaktik eine Antwort darauf geben, was *effektiver* Unterricht ist. Aber im Grunde ist nur die Allgemeine Didaktik in der Lage, die Frage zu beantworten, was ein *guter* Unterricht ist. Denn dazu sind auch die Fachdidaktiken nicht in der Lage, weil sie aus dem Blick ihrer Fächer argumentieren und üblicherweise die inter- und auch transdisziplinäre Perspektive ausser Acht lassen.

Wie jede wissenschaftliche Disziplin befolgt auch die Allgemeine Didaktik bestimmte Regeln und Methoden der Erkenntnisgewinnung, die ebenso zu reflektieren sind wie ihr Gegenstandsbereich. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Methodik formulieren wir das folgende Postulat: *Die Allgemeine Didaktik verbindet die kritische Reflexion mit der empirischen Forschung.*

### **3 Die Allgemeine Didaktik verbindet die kritische Reflexion mit der empirischen Forschung**

Die Allgemeine Didaktik gewinnt ihre Erkenntnisse zu einem Teil vermittelt der Hermeneutik, dem «klassischen» Zugang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie als «reflexive Bildungsforschung» zu begreifen (Blömeke, 2009), ist daher konsequent. Zugleich stützt sie sich auf empirisch geprüfte Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und generiert diese auch zu gewissen Teilen selbst. Für manche Autorinnen und Autoren (z.B. Arnold, 2009; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007) ist die Lehr-Lern-Forschung ein Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik und liefert ihr den empirischen Teil. Nun hat aber die Lehr-Lern-Forschung über die letzten Jahrzehnte eine derart grosse Menge an empirischen Befunden zu allen möglichen Faktoren des Unterrichts produziert, dass die Gefahr besteht, den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr zu sehen.

Daher plädieren wir aus allgemeindidaktischer Sicht, auf Metaanalysen zurückzugreifen, wie sie beispielgebend von John Hattie (2013) durchgeführt wurden. Der besondere Reiz von Metaanalysen liegt darin begründet, dass sie mittels Effektstärken die praktische Bedeutsamkeit empirischer Befunde aufzeigen und dabei die Spreu vom Weizen trennen – empirischen Studien mangelt es ja selten an signifikanten Ergebnissen, aber leider häufig an evidenten Schlussfolgerungen. Infolgedessen filtern Metaanalysen die Substanz der hinreichend gesicherten empirischen Erkenntnis heraus. Dazu nur ein Beispiel: Freiarbeit ist als Unterrichtsmethode immer wieder Thema von Diskussionen. Obschon Studien nachweisen konnten, dass dieses Verfahren Lernerfolge bewirken kann, weisen Metaanalysen nach, dass das Leistungsniveau der Lernenden ein entscheidender Moderator ist. Freiarbeit wirkt folglich bei manchen Lernenden, aber nicht bei allen – ein Ergebnis, das metaanalytisch deutlich zutage tritt (vgl. Hattie & Zierer, 2017).

In der neueren Literatur wird offenkundig eine Integration von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung angestrebt. Allein dadurch können aber die bisherigen Versäumnisse der Allgemeinen Didaktik in der empirischen Prüfung ihrer Modelle und Kernaussagen nicht aus dem Weg geräumt werden – das ist aus unserer Sicht eine der grössten Herausforderungen für die Allgemeine Didaktik. Was die empirische Prüfung der Effektivität der von der Allgemeinen Didaktik bereitgestellten Planungsmodelle betrifft, ist der Anfang gemacht (vgl. Wernke, Werner & Zierer, 2015; Zierer, Werner & Wernke, 2015) und sollte zukünftig weiter ausgebaut werden.



Darüber hinausgehend beurteilen wir die *Methodik der Mehrebenenanalyse* als besonders geeignet, um fachübergreifende strukturelle Komponenten von Unterricht und deren Zusammenhänge mit dem gesellschaftlichen Kontext empirisch zu erforschen. In der nordamerikanischen Erziehungswissenschaft werden Mehrebenenanalysen seit Jahrzehnten verwendet, um Bildungseffekte, die durch Merkmale der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger verursacht werden, bei expliziter Kontrolle der Effekte von Familie und Bezugsgruppen, Schulklassen, sozialen Milieus etc. ex post facto zu analysieren (vgl. Raudenbush, 1988). Wir beurteilen die Mehrebenenanalyse als die Methode, die dem Grundverständnis der Allgemeinen Didaktik am besten entspricht.

Nach der bisherigen thematischen und methodischen Standortbestimmung, wonach sich die Allgemeine Didaktik sowohl inhaltlich als auch methodisch als eklektische Disziplin ausweist (vgl. Zierer, 2010), wenden wir uns der Frage zu, wozu eine Allgemeine Didaktik auch in Zukunft gebraucht wird. Als Postulat formulieren wir: *Im Zentrum der Allgemeinen Didaktik steht das Allgemeine.*

#### **4 Im Zentrum der Allgemeinen Didaktik steht das Allgemeine**

Wird eine Wissenschaft als «allgemein» bezeichnet, so wird damit nicht nur die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Erkenntnisinteresses betont, sondern oft auch die Bedeutsamkeit des Besonderen heruntergespielt. Dementsprechend wird der Allgemeinen Didaktik die Aufgabe zugewiesen, der fortschreitenden Spezialisierung in spezialisierte (Fach-)Didaktiken als Korrektiv entgegenzuwirken, um das Ganze nicht aus dem Auge zu verlieren. Beispielhaft sei auf die Konzeption des modellbegründeten Lernens und Lehrens verwiesen, die in den Fachdidaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften seit Jahren eine bedeutende Rolle spielt, deren Leitideen und Gestaltungsprinzipien grundsätzlich aber auch auf andere Unterrichtsfächer (z.B. Wirtschaft, Geografie, Geschichte) übertragbar sind (vgl. Seel, 2017). Die fachübergreifenden strukturellen Komponenten des modellbegründeten Lehrens und Lernens herauszuarbeiten, ist eine zentrale Aufgabe der Allgemeinen Didaktik.

Das Allgemeine kommt in der Allgemeinen Didaktik in Handlungsmodellen für die pädagogische Praxis zur Geltung, die einen gemeinsamen, fächerübergreifenden Rahmen für die Planung, Gestaltung, Implementation und Evaluation von Unterricht konstituieren und zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Die Notwendigkeit des Planens wird generell akzeptiert; woran sich die Geister scheiden, ist die Frage des adäquaten Gebrauchs allgemeindidaktischer Modelle. Getragen von der Auffassung, dass das Gelingen von Unterricht als komplexes Geschehen die Verwendung von «Rezepten» voraussetzt (vgl. Grell & Grell, 1979), hat z.B. die systemtheoretische Didaktik eine extensive Detaillierung der Entscheidungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen der Unterrichtsplanung vorgenommen, was jedoch mit Blick auf den Aufwand für eine routinemässige Unterrichtsplanung als unverhältnismässig erscheint. Gleiches

lässt sich für die didaktischen Modelle von Wolfgang Klafki und Wolfgang Schulz festhalten, wenn sie – wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lange üblich – als rigide Ordnungsschemata verwendet werden. Schon 1970 betonte Klafki, dass die beobachtbare Dogmatisierung der «Didaktischen Analyse» nicht gewollt sei, da diese nur einen Orientierungsrahmen für eine kritische und produktive Unterrichtsplanung bieten sollte – mit viel Freiraum für Kreativität. Dementsprechend hat Karl-Heinz Flechsig (1991) darauf hingewiesen, dass allgemeindidaktische Entwürfe nichts anderes als Arbeitsmodelle sein können, d.h. theoretisch begründete und empirisch abgesicherte Handlungsanweisungen.

Die empirische Forschung zum Problemlösen bestätigt diese Position, indem sie feststellt, dass komplexe Probleme (wie z.B. die Planung von Unterricht) zunächst eine grobkörnige Planung – im Sinn eines umfassenden Modells – erfordern und sich eine Feinplanung erst im Verlauf des Prozesses ergibt. Insofern zeigt sich erfolgreiche Planung immerzu als taktisch und strategisch flexibles Vorgehen. In der Literatur zum Instructional Design wird dieses Vorgehen als «Rapid Prototyping» bezeichnet (vgl. Seel, Lehmann, Blumschein & Podolskiy, 2017). Anstatt das umfangreiche Regelwerk eines der üblichen Planungsmodelle Schritt für Schritt umzusetzen, beginnt die Planung mit dem Entwurf eines Prototyps, der den zunächst besten Versuch darstellt, dem Endprodukt so nahe wie möglich zu kommen. Dieser Prototyp wird dann so lange – gedanklich – ausprobiert und revidiert, bis eine Lehr-Lern-Einheit entsteht, die den Erwartungen entspricht. Kognitionspsychologisch entspricht der Prototyp einem mentalen Modell (vgl. Seel, 1991) und dementsprechend operieren konstruktivistische Instructional-Design-Ansätze (z.B. Shambaugh & Magliaro, 2001; Silber, 2007) mit diesem Konzept.

Das Verfahren des Rapid Prototyping kann auf Planungen unterschiedlicher Körnung und Reichweite angewandt werden – vom «Spickzettel» für routinierte Lehrkräfte bis hin zu elaborierten Unterrichtsentwürfen. Der Handlungsrahmen wird – ganz im Sinn einer eklektischen Didaktik (Zierer, 2010) – durch ein dem jeweiligen Zweck entsprechendes didaktisches Modell bereitgestellt, das eine Orientierungsverallgemeinerung (vgl. Wilber, 2002) ist, aber genügend Freiräume für individuelle und kreative Problemlösungen bietet. So zu planen, erfordert Übung – ganz im Sinn einer «reflektierten Praxis», die auf der Grundlage allgemeindidaktischen Wissens mittels Wiederholungen spezifischer Verhaltensweisen in Kombination mit metakognitivem Bewusstsein zu elaborierten und effizienten Routinen des Planens führt (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Das Endergebnis reflektierter Praxis besteht in einer mehr oder weniger routinierten Ausführung eines Plans oder Skripts.

«Übung macht den Meister!» lautet eine Handlungsmaxime, die auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Hause ist, wenn man bedenkt, dass es Professionstheorien gibt, die davon ausgehen, dass man nur lange genug Lehrkraft gewesen sein muss, um eines Tages erfolgreiche Lehrkraft zu sein (vgl. Gruber, Harteis & Rehl, 2006).

Aber anders als beim Einüben von Rapid Prototyping steht der Plan bzw. das Skript am Anfang des Trainings, da ein didaktisches Modell auf elementare Prozesse und Entscheidungen heruntergebrochen wird. Abgesehen von dem erforderlichen Zeit- und Arbeitsaufwand führt das selten zu den gewünschten Ergebnissen: «Teaching students a set of principles and heuristics, specifically if done in the absence of context, will not help students learn to make decisions» (Jonassen, 2008, S. 26). Ähnlich argumentieren Donald A. Stepich und Peggy A. Ertmer (2009): Lehranfängerinnen und Lehranfänger haben zwar während des Studiums viel konzeptuelles Wissen über Unterrichtsplanung erworben, sind aber überfordert, dieses Wissen auf die Probleme anzuwenden, denen sie in der Praxis begegnen. Besser wäre es daher, den Studierenden dabei zu helfen, die Fähigkeit zum komplexen Problemlösen zu entwickeln – was wiederum auf den Nutzeffekt einer reflektierten Praxis verweist. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ist in diesem Sinn nicht nur Wissen und Können im Fach, in der Pädagogik und in der Didaktik, sondern auch Haltung und basiert damit als begründetes Agieren immer auf einem Wollen und auf Werten (vgl. Hattie & Zierer, 2017) – auch das ein Anspruch des Allgemeinen.

Die Allgemeine Didaktik könnte viel vom Instructional Design lernen – und umgekehrt gilt dies auch. Dem steht aber bis heute (!) eine geringe *Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Didaktik* an die internationale Forschung im Weg. Dies könnte leicht verändert werden, wenn sich Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik dazu entschliessen könnten, mehr in internationalen Zeitschriften zu publizieren. Die überraschend grosse Nachfrage nach einem von uns veröffentlichten Artikel über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Allgemeiner Didaktik und Instructional Design (Zierer & Seel, 2012, mit über 27000 Downloads «highly accessed») deutet auf eine grosse internationale Akzeptanz dieses Themenkomplexes hin.

## 5 Ein Ausblick: Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne

«Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter?» – dies war vor Jahren die zentrale Frage von Gerd Heursen (2005) im Hinblick auf die Zukunft der Allgemeinen Didaktik. Seine Antwort lautete: «Gelingt ihr [der Allgemeinen Didaktik] ... die Integration der Lehr-Lernforschung, ohne die eigenen traditionellen Positionen und Fragestellungen aufzugeben, stehen wir am Beginn des didaktischen Frühlings» (Heursen, 2005, o.S.).

Aus unserer Sicht sind bereits erste Ergebnisse in diese Richtung erzielt worden: Das EEPAD-Projekt («Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik», vgl. z.B. Wernke et al., 2015), das als erster Schritt in Richtung der empirischen Erforschung allgemeindidaktischer Modelle gesehen werden kann, Hatties Metaanalysen oder auch die immer stärkere Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit Ergebnissen des Instructional-Design-Ansatzes – all diese Prozesse weisen darauf hin,

dass die Allgemeine Didaktik in der Lage ist, die Entwicklungen im wissenschaftlichen Feld zu meistern und auch in Zukunft die zentrale Disziplin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sein.

## Literatur

- Arnold, K.-H.** (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J.** (Hrsg.). (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Zierer, K.** (Hrsg.). (2015). *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bildungskommission NRW.** (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Blankertz, H.** (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blömeke, S.** (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G.** (2007). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (4), 355–382.
- Brown, A.L.** (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Dolch, J.** (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (6. Auflage). München: Ehrenwirth.
- Ericsson, K.A.** (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (S. 1–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C.** (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
- Europäische Kommission.** (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Flehsig, K.-H.** (1991). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle* (3. Auflage). Nörten-Hardenberg: Zentrum für didaktische Studien.
- Gordon, I. & Zemke, R.** (2000). The attack on ISD: Have we got instructional design all wrong? *Training Magazine*, 37 (4), 42–53.
- Grell, J. & Grell, M.** (1979). *Unterrichtsrezepte*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gruber, H., Harteis, C. & Rehr, M.** (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 193–203
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen* (bearbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K.** (2017). *Ten mindframes for visible learning*. London: Routledge.
- Heursen, G.** (2005). Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter? Eine Sammelbesprechung über vier neue Einführungen in die Didaktik und ebenso viele Fragen. *EWK*, 4 (3).
- Jonassen, D.H.** (2008). Instructional design as design problem solving: An iterative process. *Educational Technology*, 48 (3), 21–26.
- Kiel, E. & Zierer, K.** (2011). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87 (2), 303–321.
- Kochan, D.C.** (Hrsg.). (1970). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kuhn, T.S.** (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H.** (2011). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Mit didaktischer Landkarte* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Raudenbush, S.W.** (1988). Estimating change in dispersion. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 13 (2), 148–171.
- Schott, F. & Ghanbari, S.A.** (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens*. Münster: Waxmann.
- Seel, N.M.** (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N.M.** (2017). Model-based learning: A synthesis of theory and research. *Educational Technology Research and Development*, 65 (4), 931–966.
- Seel, N.M., Lehmann, T., Blumschein, P. & Podolskiy, O.A.** (2017). *Instructional design for learning. Theoretical foundations*. Rotterdam: Sense.
- Shambaugh, N. & Magliaro, S.** (2001). A reflexive model for teaching instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 69–92.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Siewerth, G.** (1962). Didaktik als Wissenschaft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 38, 77–102.
- Silber, K.H.** (2007). A principle-based model of instructional design: A new way of thinking about and teaching ID. *Educational Technology*, 47 (5), 5–19.
- Stepich, D.A. & Ertmer, P.A.** (2009). «Teaching» instructional design expertise: Strategies to support students' problem-finding skills. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 7 (2), 147–170.
- Tetens, H.** (2013). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. München: Beck.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S.** (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werne, S., Werner, J. & Zierer, K.** (2015). Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 429–451.
- Wilber, K.E.** (2002). *Eros, Kosmos, Logos: Eine Jahrtausend-Vision* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Willmann, O.** (1889). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung* (Band 2). Braunschweig: Vieweg.
- Wineburg, S.S.** (1989). Remembrance of theories past. *Educational Researcher*, 18 (4), 7–10.
- Zierer, K.** (2010). *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. & Seel, N.M.** (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1 (15), 1–22.
- Zierer, K., Werner, J. & Werne, S.** (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *Die Deutsche Schule*, 107 (4), 375–395.

## Autoren

**Norbert M. Seel**, Univ.-Prof. em. Dr., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, seel@ezw.uni-freiburg.de  
**Klaus Zierer**, Univ.-Prof. Dr., Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

## Primarstufenspezifische Didaktik

Miriam Leuchter

**Zusammenfassung** Didaktik ermöglicht die Begründung und Reflexion einer stufen- und lern-situationspezifischen Auswahl von Inhalten, Methoden und Medien, mit denen die Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern angeregt, unterstützt und gesteuert werden können. Da das Lernen von Kindern der Primarstufe in hohem Mass von Alltagserfahrungen und eigenen Interpretationen beeinflusst wird, soll in diesem Beitrag untersucht werden, wie sich davon ausgehend domänenübergreifend Perspektiven auf die Didaktik der Primarstufe finden lassen und wie diese auf die Domänenspezifität der Fächer bezogen werden können.

**Schlagwörter** Didaktik – Primarstufe – Lern- und Entwicklungsprozesse – inhalts- und prozessbezogene Kompetenzanforderungen

### Grade-specific pedagogy in primary school

**Abstract** Grade-specific pedagogy enables the justification and reflection of an appropriate selection of contents, methods, and media. These guide the design of learning situations that are aimed at stimulating and supporting the students' learning processes. Primary-school children's learning is influenced to a large extent by developmental constraints and naive conceptions. Regarding these limitations as basic conditions for learning provides a starting point for discussing domain-general perspectives on pedagogy in primary school and for relating them to the domain specificity of the subjects in primary school.

**Keywords** grade-specific pedagogy – primary school – processes of learning and development – content knowledge – process knowledge

Didaktik ist Entwicklungs- und Reflexionsinstrument zugleich und fokussiert unter anderem Lehrstoff- und Aufgabenkultur, Lernhilfe- und Unterstützungskultur sowie Lernprozess- und Interaktionskultur (Reusser, 2008). Didaktische Theorien sollten den Lehrpersonen Perspektiven für ihre Unterrichtsplanung, ihr Unterrichtshandeln sowie ihre Unterrichtsreflexion unter Einbezug der gesellschaftlich gesetzten Zieldimensionen und Kompetenzanforderungen bieten. Dies erfolgt mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, einen verständnisorientierten Bezug zum Gegenstand aufzubauen und eigene Lernprozesse zu realisieren. Damit dies gelingen kann, sollten individuelle Vorstellungen zum Lerngegenstand und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden (Leuchter, 2017). Vor diesem Hintergrund stellt sich zunächst die Frage nach normativ gesetzten Zieldimensionen von Unterricht

und Kompetenzanforderungen der Primarstufe<sup>1</sup>, um davon ausgehend das Lernen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe zu beleuchten und Schlussfolgerungen für eine Primarstufendidaktik sowie für die Lehramtsausbildung zu ziehen.

## 1 Zieldimensionen von Unterricht in der Primarstufe

Bildungsangebote in der Primarstufe sollten es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, anhand von Lernerfahrungen in der Zone ihrer nächsten Entwicklung ihre Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen zu erweitern, zu flexibilisieren und zu vertiefen (vgl. für einen Überblick Einsiedler, Götz, Hartinger, Heinzel, Kahlert & Sandfuchs, 2011). Um diesen Anspruch gegenstandsspezifisch auszudifferenzieren, wurden in den letzten Jahren zu erreichende Grundkompetenzen für die Primarstufe formuliert: einerseits als nationale Bildungsstandards in der Schweiz für Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften (EDK, 2018) und in Deutschland für Deutsch und Mathematik (Kultusministerkonferenz, 2005a, 2005b), andererseits als Perspektivrahmen für das Fach «Sachunterricht»/«Natur-Mensch-Gesellschaft» (im Folgenden «NMG»; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013). Diese Grundkompetenzen werden durch Lehr-/Bildungspläne verbindlich gemacht und im Hinblick auf eine Förderung sowohl prozess- als auch inhaltsbezogener Kompetenzen im Unterricht konkretisiert.

Nebst fachlichen Inhalten werden insbesondere eigenständige Erkenntnisprozesse und Handlungsweisen fokussiert, z.B. im naturwissenschaftlichen Sachunterricht/in NMG unter anderem Beobachten, Fragenstellen, Vermuten, Modellieren und Argumentieren (Labudde & Möller, 2012) oder in Mathematik Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Modellieren und Darstellen (vgl. Roppelt & Reiss, 2012). Da die Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe erstmals mit dem Erlernen der Bildungssprache konfrontiert werden, wird bezüglich des fachlichen Kompetenzaufbaus dem Erwerb der Bildungssprache als Medium des fachlichen Lernens eine besondere Bedeutung eingeräumt (Schmölzer-Eibinger, 2013). Das Konstrukt der Bildungssprache verdeutlicht unter anderem die Versprachlichung kognitiver Operationen und Funktionen wie z.B. Argumentieren und stellt so einen engen Bezug zwischen sprachlichem Ausdruck, reflektiertem Alltagsleben und fachlichem Lernen her (Vollmer & Thürmann, 2013).

Wirksamem Unterricht liegen anspruchsvolle, an die Zielgruppe angepasste Aufgaben zugrunde, in denen sich die Ansprüche der Bildungsstandards spiegeln und die das Erreichen von Grundkompetenzen unterstützen (Stern & Hardy, 2005). Die während des Unterrichts realisierten Prozesse sind entscheidend für die Wirksamkeit von Bildungsangeboten. In der Unterrichtsforschung haben sich diesbezüglich *Klarheit und Strukturiertheit* des Unterrichtsablaufs und der Inhalte, *kognitive Aktivierung*, *Orientierung*

<sup>1</sup> Der Begriff «Primarstufe» bezieht sich im vorliegenden Beitrag auf die Stufe für vier- bis elfjährige Lernende.

*am Kind bzw. an den Schülerinnen und Schülern sowie unterstützende Lernbegleitung* als bedeutsam für Lernerfolg, Interesse und Motivation von Schülerinnen und Schülern erwiesen (Lipowsky, 2007). Um hohe Unterrichtsqualität zu erreichen, muss das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gestellt werden und kindliche Bedingungen von Lernprozessen müssen den Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen bilden (Einsiedler et al., 2011).

## **2 Domänenübergreifend vom Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgehen**

Lernen findet auf der Grundlage von bereits erworbenen Erkenntnissen statt, die bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe weitgehend aus Alltagserfahrungen und eigenen Interpretationen von Phänomenen bestehen (Carey, 1985). Lernen wird demgemäß als Umstrukturierungsprozess verstanden, in dem individuelle Vorstellungen wissenschaftlichen Konzepten angenähert werden. Demnach bezieht qualitativ hochstehender Unterricht die Erfahrungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ein, jedoch ist dieses insbesondere in der Primarstufe wohl kaum fachbezogenen oder akademischen Themen direkt zuzuordnen. Aus diesen Überlegungen heraus werden im Folgenden einige allgemeine Entwicklungsanforderungen beschrieben, die einerseits für Aufmerksamkeitsprozesse von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe und andererseits für den Erwerb übergeordneter, prozessbezogener Kompetenzen von Bedeutung sind. Diese Entwicklungsanforderungen wirken sich umso akzentuierter aus, je jünger die Kinder sind, und manifestieren sich bei jedem Kind unterschiedlich.

### **2.1 Grundlegende Bedingung für das Lernen: Die sich entwickelnde Arbeitsgedächtniskapazität**

Deutliche Beschränkungen der Arbeitsgedächtniskapazität, die sich allerdings bis zum Ende der Primarstufe ausgleichen, beeinflussen das für das Lernen so wichtige Verarbeiten und Behalten von Informationen. Die Gedächtnisspanne für Zahlen, Buchstaben und Wörter wächst insbesondere zwischen dem vierten und dem elften Lebensjahr (Dempster, 1981). Dennoch gilt: Je mehr Erfahrungen gemacht wurden und je mehr Wissen vorhanden ist, desto besser können neue Informationen aufgenommen und desto mehr Wissenskomponenten können schon von Schulanfängerinnen und Schulanfängern kurzzeitig behalten werden (vgl. Hasselhorn & Grube, 2006). Das Arbeitsgedächtnis steuert zudem zielgerichtetes und planvolles Handeln, was dazu führt, dass mit dem Alter zunehmend irrelevante Informationen ausgeblendet werden können und die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen gelenkt werden kann (Garon, Bryson & Smith, 2008).

Aus dem Verständnis für die Entwicklungsdefizite des Arbeitsgedächtnisses lassen sich keine direkten didaktischen Schlussfolgerungen ziehen. Sie zeigen jedoch auf, dass didaktische Überlegungen für die Primarstufe diese spezifischen Bedingungen



domänenunabhängig berücksichtigen müssen, um eine Basis für Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion zu legen. Beispielsweise kann a) der Aufbau einer grossen Wissensbasis angestrebt werden, um Limitationen des Arbeitsgedächtnisses auszugleichen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass exemplarisches Lernen, bei dem z.B. Strategien verglichen werden können, wirksamer ist als additives Lernen (vgl. Heinze, Arend, Gruessing & Lipowsky, 2018; Ziegler & Stern, 2014). Eine andere Möglichkeit besteht darin, b) die Menge der sprachlichen Informationen an die Selbststeuerungsfähigkeiten und die Verarbeitungskapazität der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Forschungsergebnisse zeigen, dass die sprachliche Anregungsqualität der Lehrperson auch beim Experimentieren in Gruppen für das Lernen eine grosse Rolle spielt (Hardy, Jön, Möller & Stern, 2006; Leuchter & Naber, 2019).

## 2.2 Bedingungen des Aufbaus prozessbezogener Kompetenzen

Der Aufbau prozessbezogener Kompetenzen bezieht sich auf Induktion und Deduktion als zwei grundlegende Denkprozesse (Dewey, 1910). Mit deren Hilfe werden einerseits Beobachtungen von Sachverhalten und andererseits konzeptuelle Vermutungen und Theorien darüber miteinander verbunden. Diese Denkprozesse spielen für domänenübergreifende, prozessbezogene Kompetenzen, z.B. Wahrnehmen, Ordnen, Kategorisieren und Beurteilen von Untersuchungsergebnissen, bei Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle und sind in der Primarstufe in Entwicklung begriffen.

Eine Vielzahl von Studien untersuchte die Bedingungen, welche das induktive und deduktive Schlussfolgern erschweren oder erleichtern (für einen Überblick vgl. Goswami, 2006). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Vorwissen für das Schlussfolgern ein wichtiger Faktor ist. Schon zweijährige Kinder sind in begrenztem Ausmass zu induktiven Schlussfolgerungen fähig: Werden sie z.B. darauf aufmerksam gemacht, dass das Rotkehlchen als prototypischer Vogel in einem Nest wohnt, schreiben sie typischen Vertretern der Kategorie «Vogel» häufiger zu, ebenfalls in einem Nest zu wohnen, als untypischen (wie z.B. dem Vogel Strauss, Gelman & Coley, 1990). Bereits Vierjährige sind zu deduktiven Schlüssen in der Lage, wenn ihnen eine Fantasiaufgabe gestellt wird, für die kein Vorwissen benötigt wird (Hawkins, Pea, Glick & Scribner, 1984). Deduktives und induktives Schlussfolgern sind darüber hinaus eine Voraussetzung für die Kategorienbildung, die im Kleinkindalter z.B. die Unterscheidung von Katzen und Hunden erlaubt (Quinn & Eimas, 1996). Kinder im Kindergartenalter können unter Umständen von der Kategorisierung nach einem ähnlichen Erscheinungsbild absehen, dennoch wird das ähnliche Erscheinungsbild oft übergeneralisiert und erschwert eine taxonomische Kategorisierung (Gentner & Namy, 1999).

Die Fähigkeit, Kovarianzen zu interpretieren und daraus Schlussfolgerungen bezüglich der theoretischen Annahme zu ziehen, verbessert sich linear mit dem Alter, wie Studien mit Kindern zwischen vier und dreizehn Jahren zeigten (Piekny & Maehler, 2013). Bei jüngeren Kindern müssen die Kovarianzmuster perfekt sein, z.B. müssen die Farbe von Kaugummis und der Zustand der Zähne auf immer gleiche Weise zusammenhän-

gen (Koerber, Sodian, Thoermer & Nett, 2005). Sie können nicht schlussfolgern, dass ein Gegenbeispiel zur Falsifikation einer Annahme genügt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Verständnis für den Unterschied zwischen Theorie und Evidenz bei Vier- bis Sechsjährigen nicht ausgereift ist und sie als Belege eher (subjektive) Theorie als Evidenz einbeziehen (Kuhn & Pearsall, 2000). Dafür spricht auch, dass das Vorwissen bis in das Erwachsenenalter hinein beeinflussen kann, was beobachtet wird (Zimmermann, 2007). Sprachliche Angebote wie z.B. das Fragenstellen oder das Benennen von Kategorien unterstützen das Aktivieren von Vorwissen und damit das induktive und deduktive Schliessen schon bei Kindern im Vorschulalter (Gentner, 2003; Saalbach & Schalk, 2011).

Die hier vorgestellten Studien geben einen kleinen Einblick, der aufzeigt, welche Bedingungen des Aufbaus in erster Linie prozessbezogener Kompetenzen identifiziert werden konnten. Es können daraus jedoch keine direkten Schlüsse gezogen werden hinsichtlich der Frage, wie diese Bedingungen mit dem Aufbau der angezielten Kompetenzen zusammenhängen und wie sie im Unterricht adressiert werden sollten. Dennoch bilden entwicklungspsychologische Befunde eine wichtige Ausgangslage für didaktische Überlegungen in einem übergeordneten Sinn, insbesondere bezüglich prozessbezogener Kompetenzen. Deren Aufbau erlaubt gewissermassen ein wiederholtes Durcharbeiten und Erweitern von grundlegenden, sich in Entwicklung befindenden kognitiven Prozessen.

### **3 In welchem Umfang ist Lernen auch in der Primarstufe als inhaltspezifisch zu verstehen?**

Nun stellt sich die Frage, ob der prozessbezogene Kompetenzaufbau unabhängig von fachlichen Inhalten zu verstehen ist, was der Vorstellung entsprechen würde, dass das kindliche Erleben und Wissen nicht inhaltspezifisch und schon gar nicht fachspezifisch organisiert ist. Bezogen auf die angestrebte Ausdifferenzierung und Umstrukturierung der naiven Vorstellungen muss eine Erweiterung von Kompetenzen jedoch domänenspezifisch verstanden werden, besteht doch der Anspruch, *anschlussfähiges* (Vor-) Wissen aufzubauen (Stern & Möller, 2004). «Learning progressions» (Wiser, Smith & Doubler, 2012) werden international als Grundlage für eine Unterrichtssequenzierung innerhalb von fachlichen Inhalten und Bildungsstufen, aber auch über die Bildungskette hinweg postuliert, die es ermöglichen soll, dem Aufbau anschlussfähigen Wissens den Weg zu ebnet. Darüber hinaus können die prozessbezogenen Kompetenzen nur bezogen auf die jeweiligen Inhalte durchdrungen werden, ist doch Schlussfolgern immer Schlussfolgern von *etwas*, Kategorisieren immer Kategorisieren von *etwas*.

Dies gilt ebenfalls aus der Perspektive der sprachlichen Verwendung inhaltlicher Begriffe, ist doch Wortschatzerwerb eng mit dem Erwerb von Inhaltswissen verbunden (Brown & Ryoo, 2008), und das Sprachverständnis trägt zur Fähigkeit bei, angemess-

sene Konzepte aufzubauen (Hardy, Sauer & Saalbach, im Druck). Überdies hat die Verwendung fachlicher Begriffe durch die Lehrperson schon in der frühen Primarstufe einen Einfluss auf den inhaltlichen Lernzuwachs (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva & Hedges, 2006; Leuchter & Saalbach, 2014). Somit bedingt auch der Aufbau der Bildungssprache einen domänenspezifischen Bezug, der keinesfalls beliebig fachübergreifend ausgestaltet werden kann. So können im Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen Begriffe wie z.B. «beobachten», «vergleichen» oder «vermuten» in den verschiedenen Domänen lexikalisch übereinstimmen, ihre Verwendungen unterscheiden sich jedoch je nach Fach und sogar innerhalb eines Fachs (Gee, 2005).

Eine Vernachlässigung der fachlichen Perspektive wäre demnach auch im Rahmen einer Primarstufendidaktik nicht wünschenswert und aufgrund der Kompetenzanforderungen und Lehr-/Bildungspläne nicht möglich. Als vorteilhaft für die Lernprozessorientierung von Unterricht könnte sich jedoch erweisen, Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Fächern hervorzuheben und exemplarische Aspekte der Fachinhalte zu verstärken.

#### 4 Fazit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Um den Kompetenzaufbau in qualitativ hochstehendem Primarstufenunterricht zu fördern, benötigen Lehrpersonen Wissen sowohl über Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern als auch über fachspezifische Ausprägungen von aufzubauenden fachübergreifenden Kompetenzen. Um Inhalte auszuwählen, die an die Vorerfahrungen der Kinder anknüpfen, und um diese im Unterricht einzusetzen, müssen Lehrpersonen der Primarstufe die Inhalte sachlogisch und in ihrer lebensweltlichen Bedeutung so weit verstanden haben, dass sie entsprechendes Unterrichtsmaterial auswählen und adaptiv einsetzen können. Um ihr Handeln am Aufbau sowohl prozessbezogener als auch inhaltsbezogener Kompetenzen auszurichten, benötigen Lehrpersonen Einblicke in aktuelle entwicklungs-, lehr- und lernpsychologische sowie (fach)didaktische, pädagogische und kindheitsbezogene Forschung. Das anspruchsvolle Ziel der Lehramtsausbildung sind handlungs- und reflexionsfähige Primarstufenlehrpersonen, die die unterschiedlichen Aspekte für die Gestaltung und die Deutung von Lehr-Lern-Situationen aufeinander beziehen können.

#### Literatur

- Brown, B.A. & Ryoo, K.** (2008). Teaching science as a language: A «content-first» approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (5), 529–553.
- Carey, S.** (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge: Bradford.
- Dempster, F.N.** (1981). Memory span – Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89 (1), 63–100.
- Dewey, J.** (1910). *How we think*. New York: Dover.

- EDK.** (2018). *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U.** (2011). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M.** (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134 (1), 31–60.
- Gee, J. P.** (2005). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In R. K. Yerrick & W.-M. Roth (Hrsg.), *Establishing scientific classroom discourse communities* (S. 19–37). Mahwah: Erlbaum.
- Gelman, S. A. & Coley, J. D.** (1990). The importance of knowing a dodo is a bird – Categories and inferences in 2-year-old children. *Developmental Psychology*, 26 (5), 796–804.
- Gentner, D.** (2003). Why we're so smart. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Hrsg.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (S. 195–235). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gentner, D. & Namy, L. L.** (1999). Comparison in the development of categories. *Cognitive Development*, 14 (4), 487–513.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts.** (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goswami, U.** (2006). Induktives und deduktives Denken. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklung, Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 239–269). Göttingen: Hogrefe.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E.** (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of «floating and sinking». *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307–326.
- Hardy, I., Sauer, S. & Saalbach, H.** (im Druck). Frühe sprachliche Bildung im Kontext Naturwissenschaften: Effekte einer Intervention im Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Hasselhorn, M. & Grube, D.** (2006). Gedächtnisentwicklung (Grundlagen). In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklung, Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 271–325). Göttingen: Hogrefe.
- Hawkins, J., Pea, R. D., Glick, J. & Scribner, S.** (1984). «Merds that laugh don't like mushrooms»: Evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*, 20 (4), 584–594.
- Heinze, A., Arend, J., Gruessing, M. & Lipowsky, F.** (2018). Instructional approaches to foster third graders' adaptive use of strategies: An experimental study on the effects of two learning environments on multi-digit addition and subtraction. *Instructional Science*, 46 (6), 869–891.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. & Hedges, L. V.** (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher «math talk». *Developmental Psychology*, 42 (1), 59–69.
- Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C. & Nett, U.** (2005). Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. *Swiss Journal of Psychology*, 64 (3), 141–152.
- Kuhn, D. & Pearsall, S.** (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1 (1), 113–129.
- Kultusministerkonferenz.** (2005a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz.** (2005b). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Luchterhand.
- Labudde, P. & Möller, K.** (2012). Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 11–36.
- Leuchter, M.** (2017). *Kinder erkunden die Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuchter, M. & Naber, B.** (2019). Studying children's knowledge base of one-sided levers as force amplifiers. *Journal of Research in Science Teaching*, 56 (1) 91–112.
- Leuchter, M. & Saalbach, H.** (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 117–131.

- Lipowsky, F.** (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 35–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Piekny, J. & Maehler, C.** (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 31 (2), 153–179.
- Quinn, P. C. & Eimas, P. D.** (1996). Perceptual cues that permit categorical differentiation of animal species by infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63 (1), 189–211.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roppelt, A. & Reiss, K.** (2012). Beschreibung der im Fach Mathematik untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, H. Anand Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 34–48). Münster: Waxmann.
- Saalbach, H. & Schalk, L.** (2011). Preschoolers' novel noun extensions: Shape in spite of knowing better. *Frontiers in Psychology*, 2, Artikel 317.
- Schmölzer-Eibinger, S.** (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzeck, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Stern, E. & Hardy, I.** (2005). Anspruchsvolle Lernaufgaben. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 396–402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stern, E. & Möller, K.** (2004). Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichts. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3) (S. 25–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmer, H. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzeck, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–58). Münster: Waxmann.
- Wiser, M., Smith, C. L. & Doubler, S.** (2012). Learning progressions as tools for curriculum development. In A. C. Alonzo & A. W. Gotwals (Hrsg.), *Learning progressions in science: Current challenges and future directions* (S. 359–403). Rotterdam: Sense.
- Ziegler, E. & Stern, E.** (2014). Delayed benefits of learning elementary algebraic transformations through contrasted comparisons. *Learning and Instruction*, 33, 131–146.
- Zimmerman, C.** (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27 (2), 172–223.

## Autorin

**Miriam Leuchter**, Prof. Dr., Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, leuchter@uni-landau.de

## Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplindschungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lennart Schalk und Elsbeth Stern

**Zusammenfassung** In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung trifft man auf einen Disziplindschungel. Man begegnet der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik, der Lehr- und Lernforschung, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie bis hin zur Neuropsychologie des Lehrens und Lernens oder der Neurodidaktik. Wir denken in diesem Kommentar darüber nach, was diese Disziplinen leisten. Aufgrund von Schwierigkeiten, die sich dabei ergeben, schlagen wir vor, Erklärungsebenen stärker in den Fokus zu rücken. Dies erlaubt es, die verschiedenen Disziplinen abzugrenzen und zu ordnen, Ansprüche an übergeordnete Disziplinen zu formulieren sowie die Koordination verschiedener Disziplinen zu thematisieren.

**Schlagwörter** Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr- und Lernforschung – Erklärungsebenen

### Who's explaining what and how? Some thoughts on the jungle of disciplines in teacher education

**Abstract** There is a jungle of disciplines in teacher education. One encounters a wide variety of disciplines that range from general pedagogy, subject-specific pedagogy, research on learning and instruction, education theory, and educational psychology to the neuropsychology of teaching and learning or neuropedagogy. In this commentary, we reflect on what these disciplines achieve. Due to the difficulties that arise, we propose focusing explicitly on levels of explanation. This makes it possible to delineate and order the different disciplines, to make demands on superordinate disciplines, and to address the coordination of different disciplines.

**Keywords** general pedagogy – subject-specific pedagogy – research on learning and instruction – levels of explanation

## 1 Einleitung

In einem kürzlich erschienenen Artikel fragen Schoenfeld et al. (2018), ob allgemeine und somit fachunspezifische Beobachtungswerkzeuge für fachlichen Unterricht geeignet seien. Ihr Vergleich von drei fachunspezifischen Werkzeugen, die für Beobachtungen im fachlichen Mathematikunterricht in den USA eingesetzt werden, ergab – für die meisten wohl wenig überraschend – erhebliche Unterschiede: Da ganz unterschiedliche Vorstellungen zum Unterricht hinter den Werkzeugen stehen, werden bei ihrem Einsatz auch ganz verschiedene Aspekte beachtet, codiert und analysiert. Es hängt so-

mit von dem verwendeten Werkzeug ab, was empirisch als «guter Unterricht» beurteilt und bezeichnet wird.

Diese Erkenntnis ist problematisch. Forschung, Entwicklung oder Evaluation, die auf derart unterschiedlichen Vorstellungen (und davon abgeleiteten Werkzeugen) aufbaut, ist kaum mehr vergleichbar, geschweige denn integrierbar. Es drängen sich Fragen auf. Warum existieren so unterschiedliche allgemeindidaktische Vorstellungen? Kann eine allgemeindidaktische Beobachtung von Unterricht nur scheitern, weil immer auch fachliche Aspekte berücksichtigt werden müssen? Wenn ja, welche Aspekte wären das und wäre dieser Zugang dann als «allgemein-fachdidaktischer» (z.B. Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) zu bezeichnen? Und: Verfügen nicht eigentlich eher die Lehr- und Lernforschung, die Pädagogik, die Pädagogische Psychologie, die Neuropsychologie des Lehrens und Lernens oder die Neurodidaktik über die relevanten Modelle, Befunde und Werkzeuge, mit denen man arbeiten sollte? Vielleicht sollten wir auch einfach noch ein bisschen warten, bis die sogenannte «Precision Education» da ist (z.B. Hart, 2016). Diese soll es nämlich erlauben, optimal personalisierte Lernangebote von Analysen neuronaler Prozesse, der Genetik oder des Mikrobioms abzuleiten; Unterrichtsbeobachtungen wären somit obsolet. Die in den vorherigen Sätzen kompilierte Liste von Disziplinen ist als exemplarisch und nicht als abschliessend zu sehen. Auch sind unserer Meinung nach nicht sämtliche der genannten Disziplinen für die Analyse, Bewertung und Weiterentwicklung von schulischem Unterricht gleich relevant. Manche erscheinen uns sogar absurd. Aber – auf diesen Disziplinenschwungel trifft man in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Oftmals begegnet man dann auch noch lauten Vertreterinnen oder Vertretern, die in direkter Konkurrenz eine Disziplin über die anderen erheben und ihr die primäre Deutungsmacht zuschreiben.

Wir werden in diesem Beitrag drei Fragenkomplexe aufwerfen. Erstens: Inwiefern lassen sich verschiedene Disziplinen voneinander abgrenzen und ordnen? Zweitens: Wenn eine bestimmte Disziplin übergeordnet und damit allgemeiner ist (z.B. Allgemeine Didaktik vs. Fachdidaktik), welche Ansprüche muss sie dann erfüllen? Drittens: Wie kann eine Koordination der verschiedenen Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelingen? Nach unseren Antwortversuchen, die sicher nicht abschliessend, sondern höchstens richtungsweisend sind, erlauben wir uns noch eine Einschätzung in Bezug darauf, wie verschiedene Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten.

## 2 Disziplinen abgrenzen und ordnen

Der Versuch, Erfolg oder Misserfolg von Unterricht und Schule zu erklären, wird in vielen verschiedenen Disziplinen unternommen. Wir überschreiben diese Multidisziplinarität in diesem Beitrag sogar despektierlich als «Disziplinenschwungel». Warum trauen wir uns, das zu tun?

Wir behaupten: Disziplinen und ihre Bezeichnungen formen Kategorien. Wir nutzen den Begriff «Kategorie» – und folgen dabei Machery (2009) und Murphy (2002) – zur Bezeichnung von mentalen Vorstellungen (oder Konzepten), die einerseits die Komplexität der Welt reduzieren (z.B. Wiedererkennen, Sichorientierenkönnen) und andererseits bestimmte Schlüsse ermöglichen (z.B. Verallgemeinern oder Ableiten von Eigenschaften). Wenn eine Person sagt, sie betreibe Neurodidaktik, dann ordnet sie ihre Forschung in ebendiese Kategorie ein. Wenn eine andere Person sagt, sie betreibe Allgemeine Didaktik, dann ordnet sie ihre Forschung ebenfalls entsprechend ein. Was aber sind das eigentlich für Kategorien? Sie sind viel weniger klar, als es durch die sprachlich eindeutigen Kategorienbezeichnungen zunächst scheint. Neurodidaktikerinnen und Neurodidaktiker fokussieren zwar auf die Messung von neuronalen Prozessen (z.B. mittels bildgebender Verfahren), brauchen aber auch die Messung und die Beobachtung von Verhalten (z.B. das Lösen einer fachlichen Aufgabe). Nur dann nämlich können die neuronalen Prozesse interpretiert werden. Allgemeindidaktikerinnen und Allgemeindidaktiker fokussieren auf die Entwicklung genereller Modelle des Unterrichts, brauchen aber auch konkrete Umsetzungen von fachlichem Unterricht (genau genommen bräuchte es Umsetzungen für alle Fächer). Nur dann nämlich können sie ihr generelles Modell des Unterrichts weiterentwickeln oder überprüfen. Deutlich wird: Diese Kategorien abzugrenzen, ist schwierig. Weil die Abgrenzung schwierig ist, ist es auch schwierig, diese Kategorien zu ordnen. Die Frage «Wer erklärt eigentlich was?» ist kaum zu beantworten.

Trotzdem werden die Disziplinen in der Literatur oft in Konkurrenz gestellt (für einen Überblick vgl. Terhart, 2008). Wir vermuten, diese Konkurrenz entsteht durch die scheinbar eindeutigen Bezeichnungen: *die* Lehr- und Lernforschung, *die* Erziehungswissenschaft, *die* Allgemeine Didaktik, *die* Fachdidaktik etc. pp. Die Kategorienlernforschung stellt uns hier eine interessante Erklärung zur Verfügung, die aufzeigt, woher diese Konkurrenz stammen könnte. Die sogenannte «Reifikation künstlicher Einheiten» bedeutet, dass durch eine sprachliche Bezeichnung und deren wiederholte Verwendung eigentlich künstlichen Kategorien (aka «Einheiten») plötzlich ein (oftmals unangemessener) Realitätsgehalt zukommt. Dies könnte erklären, warum manche Disziplinenvertreterinnen und Disziplinenvertreter ihre jeweilige Disziplin als die wichtigste für die Erklärung des Erfolgs oder des Misserfolgs von Unterricht und Schule hervorheben.

Wie kann man nun Disziplinen besser abgrenzen und ordnen, ohne sie in direkte Konkurrenz zu stellen? Wir schlagen vor, auf die Erklärungsebene zu fokussieren. Betrachten wir zur Verdeutlichung dieser Idee den Begriff des Lernens und seine Verwendung auf verschiedenen beispielhaften Erklärungsebenen. Lernen kann man auf neuronaler Ebene erklären (Stichwort: «What fires together, wires together»). Lernen kann man auf kognitiver Ebene erklären (Stichwort: «Wissenskonstruktion unter Nutzung der Arbeitsgedächtnisfunktionen»). Lernen kann man auf der Interaktionsebene erklären (Stichwort: «Ko-Konstruktion von Wissen»). Lernen kann man auf nationaler Ebene erklären (Stichwort: «PISA-Schock»). Derartige Abgrenzungen sind immer noch



nicht absolut scharf, aber schärfer. Zudem zeichnet sich auch eine Möglichkeit zur Ordnung ab. In unseren Beispiel zum Begriff des Lernens zeigt sich diese Möglichkeit folgendermassen: Die neuronale Ebene ist basaler als die kognitive, welche wiederum basaler ist als die Interaktionsebene, welche wiederum basaler ist als die nationale Ebene. Andersherum betrachtet ist also die nationale Ebene der Interaktionsebene übergeordnet, die Interaktionsebene ist der kognitiven Ebenen übergeordnet etc. Nochmals zusammenfassend: Abgrenzungen werden einfacher, wenn man betrachtet, welche Erklärungsebene angestrebt wird. Diese Abgrenzungen erlauben dann das Erkennen einer Ordnung, weil die verschiedenen Ebenen einander hierarchisch einschliessen. Wenn es so ist, dass verschiedene Disziplinen auf unterschiedliche Erklärungsebenen fokussieren, dann gäbe es die Möglichkeit, Disziplinen besser abzugrenzen und zu ordnen. Wir gehen im Folgenden von dieser Annahme aus.

### 3 Ansprüche an übergeordnete Erklärungsebenen

Trotz dieser Möglichkeit zu einer hierarchischen Ordnung sind die Erklärungsebenen jedoch weder aufeinander reduzierbar, noch übertrifft eine Ebene andere Ebenen in ihrer Erklärungskraft. Eine Erklärung funktioniert nämlich erst einmal nur gerade auf der Ebene, für die sie angestrebt wird. Zwei Aspekte sind hier wichtig: Emergenz und multiple Realisierbarkeit. Erstens sind Erklärungen auf einer übergeordneten Ebene oft als emergente Phänomene zu verstehen. Das heisst, sie basieren zwar auf den einzelnen Akteurinnen und Akteuren, Ereignissen oder Prozessen der darunterliegenden Ebene, lassen sich aber nicht vollständig auf sie reduzieren. Denken Sie ans Autofahren: Ein Stau nimmt nach hinten zu, während sich ein einzelnes Auto im Stau meist noch, zumindest leicht, vorwärtsbewegt. Das Phänomen «Stau» lässt sich also nicht auf ein einzelnes Auto reduzieren (selbst wenn man das Auto noch so gut kennt). Ein anderes Beispiel mit direkterer Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eine ungünstige Verkehrslage wäre das folgende: Die genaue Beschreibung einer Schülerin oder eines Schülers reicht nicht aus, um die Dynamik einer kooperativen Lerngelegenheit zu erklären. Zweitens kann eine Beobachtung auf einer übergeordneten Ebene aus ganz unterschiedlichen Ereignissen auf einer untergeordneten Ebene resultieren. Es gibt viele Gründe, die zu einem Stau führen können. Kooperative Lerngelegenheiten können aus ganz unterschiedlichen Gründen, die auf der Individualebene liegen, scheitern. Es herrscht also Multirealisierbarkeit.

Im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Neurowissenschaften und Erziehungswissenschaften wurde die Schwierigkeit des Übergangs zwischen den Erklärungsebenen in der Literatur bereits ausführlich diskutiert. Der Übergang ist nicht so einfach und direkt möglich, wie manche Neurodidaktikerinnen und Neurodidaktiker behaupten, sondern die Brücke ist weit, vielleicht gar zu weit (Bowers, 2016; Bruer, 1997, 2006; Stern, Grabner & Schumacher, 2005, 2015). Dougherty und Robey (2018) beschreiben einen Workshop in Washington, DC. Dort diskutierten Expertinnen und Experten aus

den Erziehungswissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Kognitionspsychologie und den Neurowissenschaften, ob die Neurowissenschaften die Erziehungswissenschaften weiterbringen würden. Ihr Fazit fiel ernüchternd aus: «Strikingly, although there was discussion of the potential for neuroscience to inform education practice, not one of the participants was able to identify an intervention that originated from neuroscientific findings» (Dougherty & Robey, 2018, S. 401). Die basalere Erklärungsebene der Neurowissenschaften lässt sich offensichtlich nicht einfach 1:1 auf die übergeordnete Ebene der pädagogischen Praxis übertragen.

Trotz der Übersetzungsproblematik ist es aber wichtig, die untergeordnete(n) Ebene(n) zu kennen. Untergeordnete Ebenen stellen nämlich den Rahmen bzw. bilden die Grenzen für übergeordnete Ebenen und bieten somit wichtige und relevante Informationen für die übergeordnete Ebene (Howard-Jones et al., 2016). Dieser Aspekt lässt sich anhand des folgenden Beispiels ganz plakativ illustrieren: Das auditive System eines Menschen kann nur ein bestimmtes Frequenzspektrum wahrnehmen. Somit weiss man von vornherein, dass eine Galtonpfeife, die für die Abrichtung von Hunden verwendet wird, im Sportunterricht nichts bringen wird, denn diese Pfeife produziert Töne, die ausserhalb des für den Menschen wahrnehmbaren Frequenzspektrums liegen. Das Wissen über das auditive System hilft also beim Ausschluss von Pfeifen.

Neben dieser Begrenzung von untergeordneten für übergeordnete Ebenen gilt es zusätzlich, die multiple Realisierbarkeit anzuerkennen. Betrachten wir dazu ein komplexeres Beispiel. Dank der neurowissenschaftlichen Forschung an Jugendlichen ist bekannt, dass sich während der Pubertät starke Veränderungen im Frontalhirn vollziehen (neuronale Ebene). Das Frontalhirn spielt eine zentrale Rolle für die Emotionskontrolle und die Steuerung von Aufmerksamkeitsprozessen. Aufmerksamkeitsprozesse wiederum bilden eine Komponente des Arbeitsgedächtnisses, welches – wiederum gut erforscht – limitierte Kapazität hat (kognitive Ebenen). Diese neuronalen und kognitiven Erkenntnisse sind selbstverständlich auch für die Planung von Unterricht relevant, denn sie setzen Grenzen des Möglichen. Wie man aber die Begrenzung im fachlichen Unterricht im Klassenzimmer zu berücksichtigen hat und wie man sich innerhalb dieser Grenzen am besten bewegt, dazu kann die Kognitionspsychologie kaum etwas und die neurowissenschaftliche Forschung gar nichts beitragen. Es gäbe nämlich sehr viele verschiedene instruktionale Möglichkeiten (multiple Realisationen), die diese Grenzen einhalten. Steigen wir auf den Erklärungsebenen nun noch weiter hinauf und betrachten das Verhältnis von allgemeindidaktischen Erklärungen und fachdidaktischen Erklärungen. Wenn man unserer Argumentation folgt, sollten die fachdidaktischen Erklärungen also Grenzen für die allgemeindidaktischen Erklärungen setzen. Allgemeine Modelle und Theorien müssten somit die fachdidaktischen Erkenntnisse wahrnehmen und berücksichtigen. Gleichzeitig aber kann ein Modell oder eine Theorie der Allgemeinen Didaktik natürlich auf unterschiedliche Art und Weise fachdidaktisch umgesetzt werden – das ergibt sich aus der multiplen Realisierbarkeit.

Zusammenfassend gilt also der folgende Anspruch: Verschiedene Erklärungsebenen müssen sich wechselseitig berücksichtigen. Eine übergeordnete Ebene muss wissen, dass sie durch die untergeordneten Ebenen begrenzt ist; sie sollte aber auch wissen, dass innerhalb dieser Grenzen verschiedene Korrespondenzen realisiert werden können.

#### 4 Koordination verschiedener Erklärungsebenen

Kennt man als Forscherin oder Forscher die Erkenntnisse auf anderen Erklärungsebenen, trägt dies zur Weiterentwicklung der eigenen Erklärungsebene bei (selbstverständlich ist hier nicht ausgeschlossen, dass Forschende auch mehrere Ebenen simultan bearbeiten können). Die relevantesten Informationen kommen dabei aus angrenzenden Erklärungsebenen – dies zeigt sich beispielsweise in interdisziplinären Arbeiten, die angrenzende Ebenen gleichzeitig betrachten (wie etwa Kognitions- und Neurowissenschaften). Schlüsse werden sehr viel unsicherer und haben eine grosse Chance des Scheiterns, wenn man Ebenen überspringt. Beschäftigt man sich beispielsweise mit der Gestaltung einer bestimmten kooperativen Lerngelegenheit (etwa um die Ko-Konstruktion von Wissen zu erforschen), dann helfen die Erkenntnisse über das individuelle Lernen aus der Kognitionspsychologie sowie Erkenntnisse darüber, wie sich kooperative Lernformen im Allgemeinen in Klassenzimmern realisieren lassen. Die Erkenntnis, wonach bei sozialem Austausch ein bestimmtes Hirnareal besonders aktiv ist, ist für ein besseres Verständnis des Gehirns wichtig, trägt aber nichts zur Gestaltung der Lerngelegenheit bei. Ebenso wenig helfen Ergebnisse aus internationalen Vergleichstests bei diesem Gestaltungsproblem. Sprünge über Ebenen bei der Bildung einer Erklärung sollte man also vermeiden oder zumindest mit grosser Vorsicht und kritisch betrachten. Wie bereits betont, darf man jedoch auch nicht ignorant gegenüber anderen Ebenen sein.

Fokussieren wir wieder das Verhältnis von allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Erklärungen und kehren zurück zu dem anfänglich genannten Artikel von Schoenfeld et al. (2018). Dort gab es verschiedene allgemeine Ansichten über Unterricht, die sich in unterschiedlichen Beobachtungswerkzeugen manifestierten. Dadurch wurde schlussendlich unklar, was guter fachlicher Unterricht nun ist. Durch solche problematischen Erkenntnisse ergeben sich aber interessante Fragen, die sowohl normativ diskutiert als auch empirisch erforscht werden sollten. Leider hat die Allgemeine Didaktik, vor allem wie sie im deutschsprachigen Raum lange Zeit betrieben wurde, diese Möglichkeiten zur erklärungssebenenübergreifenden Weiterentwicklung ihrer selbst meist ignoriert. Ja, sie vernachlässigt sogar interne Vergleiche bezüglich ihrer Erklärungsebene!

Diese Ignoranz wurde übersichtlich herausgearbeitet von Lüders (2018). Seine Übersicht zu Theorien und Modellen der Allgemeinen Didaktik stützt er auf eine umfassende Analyse von pädagogischen Nachschlagewerken ab. Demnach gibt es einen aus-

geprägten Konsens über die Verwendungsweise des Begriffs der Didaktik: «Didaktik wird vorwiegend als von den traditionellen Unterrichtslehren zu unterscheidende Wissenschaft bzw. Theorie begriffen, die sich mit Bildungsinhalten, dem Lehrplan, dem Unterricht und dem Lehren und Lernen überhaupt befasst» (Lüders, 2018, S. 1096). Zudem werden einige wenige Theorien und Modelle besonders häufig genannt. Allerdings «werden keine relevanten Erkenntnisse aus didaktischen oder anderen Forschungen berichtet, um die Vorrangstellung dieser Ansätze zu begründen. Fortschritt, insbesondere Erkenntnisfortschritt, ist insgesamt kein Thema» (Lüders, 2018, S. 1096).

Angesichts dieses doch vernichtenden Urteils bezüglich des Mangels an Koordination und Austausch könnte man in die von Rothland (2013) beschriebene morbide Metaphorik einstimmen und die Allgemeine Didaktik für tot erklären. Jedoch ist Allgemeine Didaktik eben keine abgegrenzte Kategorie (lesen Sie nochmals die von Lüders destillierte Definition der Didaktik!). Wer oder was soll da genau sterben? Es gibt profunde Entwicklungen in den ebenfalls schlecht abgegrenzten Kategorien «Lehr- und Lernforschung», «Pädagogik», «Erziehungswissenschaften» etc., die man durchaus als «Allgemeine Didaktik» bezeichnen könnte. Sie bewegen sich nämlich auf einer Erklärungsebene, die Lehren, Lernen und Unterricht generell, also im Allgemeinen, beschreibt. Verschiedene fachliche Bezüge werden hierbei zwar typischerweise gemacht, dies aber gerade mit dem Ziel, einen allgemeinen Charakter zu belegen. Vermutlich wird diese Forschung nur nicht als Allgemeine Didaktik erkannt, weil sie empirisch ist und die Allgemeine Didaktik dieses Kategorienmerkmal in vielen Charakterisierungen eben nicht aufweist. Aber es gibt durchaus auch solche Charakterisierungen, die gezielt Empirie und den direkten Vergleich verschiedener Modelle innerhalb der Allgemeinen Didaktik fordern (vgl. z.B. Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007). Erst dieser Zugang, bei dem man beginnt, sich über die angestrebte Erklärungsebene Gedanken zu machen, Modelle und Theorien kontrastiert und vergleicht, führt zu einer kumulativen Weiterentwicklung.

## 5 Verschiedene Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wir haben versucht, herauszuarbeiten, was Beschreibungen der Erklärungsebene leisten können. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung treffen die Studierenden auf Vorlesungen und Seminare mit den Bezeichnungen «Allgemeine Didaktik», «Lernpsychologie», «Entwicklungspsychologie», «Fachdidaktik für das Fach XY», «Pädagogik» etc. Diese Kategorien wirken auf Studierende, aber auch auf Dozierende und Forschende als Disziplinenschungel; so haben sie es uns zumindest in den informellen Recherchen zu diesem Kommentar berichtet. Und, sie haben recht, denn die Disziplinen sind weder trennscharf definierbar noch gut zu ordnen. Dies stellt die genannten Vorlesungen und Seminare nicht absolut in Abrede. In ihnen müsste aber unserem Vorschlag folgend deutlich werden, welche Art von Erklärung sie für welches Phänomen bieten. Es gibt eine Vielzahl von Erklärungsebenen, die angehende Lehrerinnen und Lehrer

in der Ausbildung oder bereits arbeitende Lehrerinnen und Lehrer in Weiterbildungen kennenlernen sollten, da Bildung, Schule und Unterricht auch auf einer Vielzahl von Ebenen diskutiert, verhandelt und erforscht werden. Wenn man beschreibt, was man auf den Ebenen tut, welche Erklärungen man anstrebt, dann funktioniert das besser, als wenn man versucht, klare Definitionen in der Literatur zu finden (wir erinnern nochmals an die in Abschnitt 4 gegebene Definition der Didaktik).

Aus unserer Argumentation sollte aber auch deutlich geworden sein, dass bestimmte Erklärungsebenen weiter von der für Lehrerinnen und Lehrer direkt relevanten Erklärungsebene (vereinfachend: «Wie mache ich guten Unterricht?») entfernt sind als andere. Neurowissenschaften oder internationale Vergleichsforschung, um diese zwei viel diskutierten Disziplinen nochmals zu nennen, sind weit weg vom Unterricht. Sie sind aber gleichzeitig natürlich nicht irrelevant für Lehrerinnen und Lehrer. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer deren Erkenntnisse in ihrer Ausbildung auch kennenlernen. Vor allem sollten sie aber lernen, was diese Zugänge leisten können und was nicht. Der Grossteil der Zeit sollte dann jedoch mit Disziplinen und Erklärungsebenen verbracht werden, die nahe am Lehren, am Lernen und am Unterricht in Bildungsinstitutionen liegen.

Für eine gute Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Koordination von verschiedenen Lehrangeboten von höchster Wichtigkeit, denn nur so findet man einen Weg durch den Disziplinenschwungel und kann ihn auch zeigen. Diese Wichtigkeit möchten wir abschliessend mit einem Beispiel verdeutlichen. Moderne Lehrpläne wie etwa der Lehrplan 21 legen den Fokus auf die simultane Entwicklung von fachlichen *und* überfachlichen Kompetenzen. Wie können wir diese simultane Entwicklung fördern und erforschen? Überfachliche Kompetenzen können nicht ohne die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten entwickelt werden. Lern- und Denkstrategien sind lernbar, aber nicht direkt lehrbar. Sie destillieren sich aus anregenden fachbezogenen Lerngelegenheiten über verschiedene Fächer hinweg. Was also tatsächlich notwendig ist, ist entsprechend auch Forschung über verschiedene fachliche und allgemeine Erklärungsebenen hinweg. Die verschiedenen Zugänge müssen sich wechselseitig wahrnehmen und berücksichtigen. Kann sich diese Offenheit etablieren, dann wird es tatsächlich grösstenteils irrelevant, wie genau etwas kategorial bezeichnet wird. Es gewinnt die produktivere Haltung «Wer erklärt eigentlich was wie?».

## Literatur

**Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J.** (2017). *Auf dem Wege zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

**Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G.** (2007). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (4), 355–381.

**Bowers, J.S.** (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123 (5), 600–612.

- Bruer, J. T.** (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26 (8), 4–16.
- Bruer, J. T.** (2006). Points of view: On the implications of neuroscience research for science teaching and learning: Are there any? *CBE – Life Sciences Education*, 5 (2), 104–110.
- Dougherty, M. R. & Robey, A.** (2018). Neuroscience and education: A bridge astray. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (6), 401–406.
- Hart, S.** (2016). Precision education initiative: Moving toward personalized education. *Mind, Brain, and Education*, 10 (4), 209–211.
- Howard-Jones, P. A., Varma, S., Ansari, D., Butterworth, B., De Smedt, B., Goswami, U., Laurillard, D. & Thomas, M. S. C.** (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123 (5), 620–627.
- Lüders, M.** (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritt in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1083–1103.
- Machery, E.** (2009). *Doing without concepts*. New York: Oxford University Press.
- Murphy, G. L.** (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rothland, M.** (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 629–645.
- Schoenfeld, A. H., Floden, R., El Chidiac, F., Gillingham, D., Fink, H., Hu, S. et al.** (2018). On classroom observations. *Journal for STEM Education Research*, 1 (1–2), 34–59.
- Stern, E., Grabner, R. & Schumacher, R.** (2005). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven* (Reihe Bildungsreform Band 13). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stern, E., Grabner, R. & Schumacher, R.** (2015). Neuroscience and education. Added value of combining brain imaging and behavioral research. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (3), 201–202.
- Terhart, E.** (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 13–34.

## Autor und Autorin

**Lennart Schalk**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, lennart.schalk@phsz.ch  
**Elsbeth Stern**, Prof. Dr., ETH Zürich, elsbeth.stern@ifv.gess.ethz.ch

## **Acht Kurzporträts zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil**

**Kurt Reusser und Markus Wilhelm**

Die nachfolgenden Kurzbeiträge porträtieren die aktuelle Stellung der Allgemeinen Didaktik an ausgewählten Institutionen der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Um ein möglichst konkretes Bild zur gegenwärtigen Situation der einstmals dominanten Allgemeinen Didaktik zu erhalten, haben wir eine Reihe von Institutionen um ein Situationsbild bezogen auf (exemplarisch) ausgewählte Ausbildungsgänge an ihrer Hochschule gebeten. Berichtet werden sollte, ob und in welcher Form und Funktion die Allgemeine Didaktik vor Ort noch vorkommt, welche Themen ihr zugeordnet sind und von welchen Fächern, Modulen oder Lehrgefässen die Aufgabe, die Lehramtsstudierenden in allgemeine Grundlagen des Lehrens und Lernens – d.h. in didaktisches Denken und Unterricht – fächerübergreifend einzuführen, gegebenenfalls wahrgenommen wird. Während sieben Porträts Deutschschweizer Ursprungs sind, stellt ein achter Beitrag die Situation in der Westschweiz dar, wo die Allgemeine Didaktik seit jeher nicht denselben Stellenwert gehabt hat wie im deutschsprachigen Raum.

Konkret haben wir die Beitragenden gebeten, auf Fragen wie die folgenden einzugehen:

- Wird der Begriff der Allgemeinen Didaktik noch verwendet? Gibt es einen grundbegrifflichen Rahmen dazu? Ein Fach? Eine Vorlesung?
- Wo und in welcher Form ist in Ihren Ausbildungsgängen die Allgemeine Didaktik als Fach noch präsent? Falls nicht mehr in expliziter Form: Was ist an ihre Stelle getreten?
- Welche Ausbildungselemente leisten die Aufgabe, die Studierenden in fächerübergreifende Themen (z.B. didaktische Modelle, Unterrichtsplanung, Unterrichtsaufbau, Grundformen des Unterrichtens, Beurteilen etc.) einzuführen?
- Inwieweit haben andere Fächer (Fachdidaktiken, Psychologie, Allgemeine Pädagogik, Berufspraktische Studien) frühere allgemeindidaktische Themen aufgenommen?
- In welchem Umfang (ECTS) und mit welcher Verbindlichkeit werden die Themen unterrichtet? Gibt es eine Prüfung (Art des Leistungsnachweises)?
- Verwenden Sie ein Lehrbuch, ein hauseigenes Skript oder einen Grundlagentext, das bzw. der Themen der Allgemeinen Didaktik abdeckt und von den Studierenden zu lesen ist?
- Wie werden allgemeindidaktische und fachdidaktische Lehrangebote miteinander verzahnt? Gibt es Abstimmungen und Zusammenarbeit? In welchem Verhältnis stehen die beiden zueinander und zur Pädagogischen Psychologie? Wie werden Schnittstellenprobleme gelöst und wie wird die Kohärenz der Ausbildung gesichert?
- Welche Erfahrungen machen Sie mit ihrer Form des Umgangs und der Platzierung allgemeindidaktischer Studienanteile im Ausbildungscurriculum? Was läuft gut? Was sind ungelöste Probleme?

## Die Allgemeine Didaktik im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern

Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani

**Zusammenfassung** Der Beitrag fokussiert die Situation der Allgemeinen Didaktik am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern und erörtert zu Beginn, weshalb an Pädagogischen Hochschulen so unterschiedlich mit der Allgemeinen Didaktik umgegangen wird. Um die Situation im Studiengang Sekundarstufe I zu verdeutlichen, werden zwei allgemeindidaktisch ausgerichtete Veranstaltungen näher vorgestellt. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick zum künftigen Stellenwert von Allgemeiner Didaktik und ihrem Verhältnis zur Fachdidaktik.

### 1 Der idiosynkratische Umgang mit der Allgemeinen Didaktik

Der Stellenwert dessen, was man als «Allgemeine Didaktik» bezeichnet, scheint uns heute stark durch die jeweilige Pädagogische Hochschule geprägt zu sein. Entsprechend fokussieren wir in diesem Beitrag auf die Ausgestaltung der Allgemeinen Didaktik am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern. Zuerst möchten wir ein paar Überlegungen dazu einbringen, weshalb es überhaupt zu diesem institutionell differenten Umgang mit der Allgemeinen Didaktik gekommen ist. Wir sehen dafür drei Gründe:

(1) *Mangel an bildungspolitischen Vorgaben:* An der Pädagogischen Hochschule Bern – und wir vermuten auch an anderen Pädagogischen Hochschulen – existiert keine Strategie zur Allgemeinen Didaktik. Wenn man sich die strategischen Ziele der Pädagogischen Hochschule Bern für die Jahre 2018 bis 2025 anschaut, finden sich dort keine Vorhaben für den allgemeindidaktischen Bereich (noch für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften im Allgemeinen). Der strategische Fokus liegt gänzlich auf den Fachdidaktiken, in denen sich die Pädagogische Hochschule Bern in den kommenden Jahren «durch Interdisziplinarität» profilieren möchte (PHBern, 2017, S. 5). Taucht man tiefer in die bildungspolitischen Grundlagen ein, so finden sich auch in den Anerkennungsreglementen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) für die einzelnen Hochschuldiplome keine Vorgaben zur Allgemeinen Didaktik. Für die Sekundarstufe I etwa ist inhaltlich lediglich festgehalten, dass die Ausbildung mindestens 36 ECTS-Punkte für die erziehungswissenschaftliche und 48 ECTS-Punkte für die berufspraktische Ausbildung reservieren müsse. Dem stehen 10 ECTS-Punkte gegenüber, welche die «fachdidaktische Ausbildung ... pro Fach» zu umfassen hat (EDK, 1999, S. 6). Welche Inhalte und Themen man unter «erziehungswissenschaftliche Ausbildung» und «berufspraktische Ausbildung» subsumieren soll, bleibt somit der Auslegung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen und, innerhalb der Institutionen, den einzelnen



Studiengängen überlassen. So kommt es, dass die Curricula stark durch die Personen vor Ort und ihre disziplinären Verortungen geprägt sind. Das EDK-Anerkennungsreglement für die Sekundarstufe I unterstellt zudem implizit, dass es möglich sei, genuin fachdidaktische Inhalte im Umfang von 10 ECTS-Punkten für jedes Fach zu bestimmen und zu benennen. Eine transversale Vernetzung, wie sie eine Allgemeine Didaktik hier bieten könnte, ist in den Anerkennungsreglementen nicht angedacht.

(2) *Verlust der Allgemeinen Didaktik als Leitfigur:* Durch den Bedeutungszuwachs der empirischen Lehr-Lern-Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die Allgemeine Didaktik ihre vormalige Deutungshoheit eingebüsst (Reusser, 2008; Terhart, 2013), zumindest was die Kernaufgabe der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens via Methodenauswahl und die Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse betrifft. In ihren normativen Annahmen wirkt die Allgemeine Didaktik zu statisch und bietet zu wenig Handreichung bei der Integration der vielen empirischen Befunde. Dieser Entwicklung hat die Gründung der Pädagogischen Hochschulen sicherlich Vorschub geleistet. Die Pädagogischen Hochschulen standen von Anfang an unter dem Druck, als Hochschulen wissenschafts- und forschungsorientiert zu sein. Die Hinwendung der Pädagogischen Hochschulen zu einem disziplinären Empirismus kann als konsequente Folge dieser Forderung gesehen werden. Gerade die Fachdidaktiken erwecken mit ihrer Verankerung in Fachinhalten den Eindruck – ob zutreffend oder nicht, sei dahingestellt –, näher am Prozess des Unterrichtens und somit konkreter zu sein als die Allgemeine Didaktik. Der Bedeutungsgewinn der Fachdidaktiken in den letzten Jahren lässt sich unseres Erachtens dadurch ein Stück weit erklären.

(3) *Geringe Koordination zwischen Ausbildungsbereichen:* Einen letzten Grund für die unterschiedliche Behandlung der Allgemeinen Didaktik in verschiedenen Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehen wir in der ebenfalls unterschiedlich gehandhabten Koordination von Ausbildungsbereichen. Am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern beispielsweise sind die Fachdidaktiken mit den Fachwissenschaften in einem Ausbildungsbereich zusammengeschlossen, der separat vom Ausbildungsbereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften existiert, in welchem die Allgemeine Didaktik schwergewichtig lokalisiert ist. Zwischen diesen beiden Ausbildungsbereichen (und den Dozierenden) gibt es bislang nur wenig systematischen Austausch zu Ausbildungsinhalten. Zwar definiert der Orientierungsrahmen der Pädagogischen Hochschule Bern für die Ausbildung einheitliche berufspraktische Handlungsfelder (PHBern, 2012), jedoch fehlen innerhalb dieser Handlungsfelder Anhaltspunkte dazu, wie die fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Inhalte aufeinander bezogen werden sollen.

## 2 Die Situation der Allgemeinen Didaktik im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern

Allgemeine Didaktik kann unter einer pragmatischen Perspektive auf gesellschaftlich legitimierte und professionell organisierte Lehr-Lern-Prozesse eingegrenzt werden (Topsch, 2004) und fasst damit letztlich das zusammen, was die Pädagogische Hochschule Bern in ihrem Ausbildungsmodell, dem sogenannten «Orientierungsrahmen», als Dimension «Unterricht» bezeichnet. Die daraus abgeleiteten allgemeindidaktischen Handlungsfelder «Unterrichtsplanung und -durchführung», «Beurteilung und Diagnostik», «Beratung und Begleitung» sowie «Klassenführung» sind am Institut Sekundarstufe I in den Curricula der Erziehungs- und Sozialwissenschaften (ESW) sowie im Curriculum der Berufspraktischen Ausbildung (BPA) verortet (vgl. Tabelle 1). Offiziell wird der Begriff «Allgemeine Didaktik» in den Studienplänen nicht verwendet; an dessen Stelle sind die besagten Handlungsfelder gerückt, die sich auf Dimensionen der Professionalität beziehen, zu denen neben der Dimension «Unterricht» auch die Dimensionen «Schule» und «Lehrperson» gehören (PHBern, 2012).

Tabelle 1: Allgemeindidaktische Ausbildungselemente

Modul	Veranstaltung (Format)	Allgemeindidaktischer Fokus
Lehren und Lernen (Bachelor) 1. bis 2. Semester (9 ECTS)	Didaktische Grundlagen und Grundformen (Vorlesung)	Grundlagen der Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsnachbereitung
	Unterrichtskonzepte und pädagogisch-didaktische Prinzipien (Seminar)	Didaktische Settings, ausgewählte Unterrichtsmethoden
	Einführung in das Berufskonzept und Berufsfeld (Vorlesung)	Berufsrolle, Berufseignung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Beobachten, Arbeitsplatz Schule
Kommunizieren, führen und beurteilen (Bachelor) 2. bis 5. Semester (9 ECTS)	Klassenführung (Vorlesung + Seminar)	Klassenführung, Klassenklima, Disziplinmanagement
	Beurteilung und Förderung (Seminar)	Beurteilung, Diagnostik, Förderorientierung
	Zusammenarbeit und Kommunikation (Seminar)	Beraten, Begleiten, Kommunikation
Medien und Informatik (Bachelor) 1. bis 5. Semester (6 ECTS)	Medien (Seminar)	Potenzial neuer Medien
	Projekte Medien und Informatik (Seminar)	Durchführung von Medien- und Informatikprojekten
Mit Vielfalt umgehen (Master) 7. bis 9. Semester (6 ECTS)	Leistungs- und verhaltensbezogene Vielfalt (Seminar)	Pädagogisch-didaktischer Umgang mit sozial-kognitiver Heterogenität, Inklusion, Förderung
	Migration und Interkulturalität (Seminar)	Pädagogisch-didaktischer Umgang mit kultureller Heterogenität

*Anmerkung:* Die aufgeführten Module bestehen zum Teil aus weiteren Veranstaltungen, die jedoch nicht im engeren Sinn allgemeindidaktisch ausgerichtet sind und in der Tabelle deshalb weggelassen wurden.

Die allgemeindidaktisch orientierten Grundlagenveranstaltungen im Handlungsfeld «Unterricht» umfassen im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern insgesamt 30 ECTS-Punkte und sind mehrheitlich im Bachelorstudium (1. bis 5. Semester) angesiedelt. Die Modulleistungsnachweise bestehen aus schriftlichen Projekt- bzw. Portfolioarbeiten und in einem Fall aus einer schriftlichen Prüfung. In den Projekt- und Portfolioarbeiten wird darauf geachtet, dass Elemente aus allen Modulveranstaltungen einfließen und dass die Studierenden Bezüge zum Praxisfeld und zu ihren Praxiserfahrungen herstellen. Zwei Grundlagenveranstaltungen seien nachfolgend exemplarisch beschrieben.

### **3 Beschreibung von zwei allgemeindidaktisch orientierten Grundlagenveranstaltungen**

Die Vorlesung «Didaktische Grundlagen und Grundformen» kann als jene Veranstaltung angesehen werden, welche am Institut Sekundarstufe I die Aufgabe hat, den Studierenden im ersten Semester fachübergreifende Grundlagen des Unterrichtens zu vermitteln und sie an didaktisches Denken heranzuführen. Nebst der Vorbereitung auf das erste Praktikum verfolgt die Veranstaltung das Ziel, die ganze Breite der Dimension «Unterricht» aufzuzeigen. Im Fokus steht dabei weniger der Aufbau deklarativen Wissens, sondern vielmehr die Einübung eines kritisch-reflexiven Denkens über das Lehren und Lernen. Aus diesem Grund sind die einzelnen Vorlesungsthemen prozesshaft entlang des Handlungsfelds «Unterrichtsplanung und -durchführung» aufgebaut. Einleitend werden allgemeine Begriffe und danach zentrale Aspekte der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht bearbeitet (vgl. Tabelle 2). Der Workload für die Studierenden besteht aus drei individuell zu bearbeitenden Aufträgen: a) einem Essay zu ihrem Berufsverständnis, b) dem Erstellen einer Lektionspräparation und c) einer Analyse von videografierten Klassengesprächen und der Elaboration von sogenannten «teacher moves».

Die Mehrzahl der behandelten Themen der Vorlesung wird im Bachelorstudiengang in allgemeindidaktisch orientierten Folgeveranstaltungen aufgegriffen. Insbesondere das Seminar «Unterrichtskonzepte und pädagogisch-didaktische Prinzipien» steht in einer engen Verbindung mit der Vorlesung «Didaktische Grundlagen und Grundformen». Im Unterschied zur Vorlesung wird den Studierenden dort prozedurales Wissen zu verschiedenen Unterrichtsmethoden (Werkstattunterricht, Projektunterricht, Planarbeit und Frontalunterricht) vermittelt, welches sie dazu befähigen soll, die Rolle der Lehrperson in verschiedenen Unterrichtskonzeptionen zu reflektieren, didaktische Settings angemessen zu planen und deren Einsatz im Unterricht zu begründen. Als Workload erarbeiten die Studierenden eine eigene Werkstatt zu einem selbst gewählten Fachthema.

Tabelle 2: Semesterverlauf der Vorlesung «Didaktische Grundlagen und Grundformen»

Praxisrelevanz	Vorlesungsthemen	Workloadaufträge
Grundlagen (Semesterwochen 1 bis 4)	Einführung in die Grundlagen der Didaktik; Beruf, Profession, Kunst; Lernen & Lehren; Wirkungsforschung – «guter» Unterricht	1. «Berufsverständnis»
Unterrichtsvorbereitung (Semesterwochen 5 bis 8)	Unterrichtsplanung; Lernziel- & Kompetenzorientierung; Unterrichtsmethoden; Sozialformen	2. «Vorbereitungsraster»
Unterrichtsdurchführung (Semesterwochen 9 bis 12)	Klassengespräche; entdeckendes & problemlösendes Lernen; Klassenführung; intelligentes Üben	3. «Klassengespräche»
Unterrichtsnachbereitung (Semesterwochen 13 bis 14)	Beurteilung & Förderung; Unterrichtsreflexion	

#### 4 Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?

Historisch betrachtet stehen sich in der Pädagogik zwei Denkfiguren gegenüber: einerseits die normativ geprägte, wertende Vorstellung davon, was «guter» Unterricht ist (Meyer, 2004), d.h. eine A-priori-Festlegung von allgemeingültigen didaktischen Gütekriterien, z.B. ein hoher Anteil an echter Lernzeit; andererseits die Vorstellung von empirisch begründbarem, «effektivem» Unterricht (Fenstermacher & Richardson, 2005; Terhart, 2013), d.h. eines adaptiven Unterrichts, der danach fragt, wie (Kompetenz-)Ziele bei einer spezifischen Gruppe von Lernenden effektiv (d.h. mit maximaler Wirkung) und effizient (d.h. ressourcenschonend) erreicht werden können. Im Wissen um die angestiegene Heterogenität in Schulklassen, die in analoger Form auch für Hochschulstudierende gilt (Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp, 2012), scheint die Denkfigur des «effektiven» Unterrichts heutzutage besser geeignet zu sein, um die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens zu beschreiben und zu gewährleisten. Die empirische Lehr-Lern-Forschung hält für die Denkfigur des «effektiven» Unterrichts allerdings eine ungeheure Menge an Ergebnissen zu Kontingenzen, Abhängigkeiten, Wirkungs- und Gelingensbedingungen bereit. Die Fülle der Befunde kann bisweilen erschlagen (vgl. z.B. Hattie, 2009). Herzog, Hollenstein, Bärtschi, Butters, Retsch und Ryser (2010, S. 99) sprechen deshalb auch von einer «Schrotflinten-Forschung», weil Studien «wie Schüsse mit der Schrotflinte ins wilde Geschehen des Unterrichts» seien. In dieser Flut der empirischen Befunde braucht es unseres Erachtens dringend Orientierung durch neue Rahmenmodelle, welche Lehrenden den Transfer dieser Erkenntnisse in den Unterricht erleichtern und ihnen dabei helfen, entscheidende Variablenbeziehungen in Bezug auf eine bestimmte Unterrichtssituation zu identifizieren und schliesslich die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu überprüfen. Die Konzeption und die Weiterentwicklung solcher Rahmenmodelle betrachten wir heute als vordringlichste Aufgabe einer Allgemeinen Didaktik, welche sich öffnet für empirische Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung und welche sich gleichzeitig löst von normativen, ideologischen Setzungen. Eine zweite Aufgabe, die solche Rahmenmodelle zu leisten haben, ist die Klärung der Beziehungen zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.

Am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern laufen dementsprechend erste Initiativen welche versuchen, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik in einen stärkeren Austausch zu bringen, z.B. bei Themen wie der Beurteilung. In Anbetracht unterschiedlicher Begriffsverständnisse ist dieser Dialog nicht immer einfach, aber dennoch erachten wir eine pragmatische Annäherung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik als wichtigen und richtigen Schritt in die Zukunft.

## Literatur

- EDK.** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V.** (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1), 186–213.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herzog, W., Hollenstein, A., Bärtschi, S., Butters, A., Retsch, S. & Ryser, H.** (2010). *Wirksamkeit von Schule und Unterricht. Skript zum Modul «Wirksamkeit von Schule und Unterricht»*. Bern: Universität Bern, Virtueller Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Meyer, H.** (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- PHBern.** (2012). *Orientierungsrahmen der PHBern*. Verabschiedet von der Schulleitung der PHBern am 7. Februar 2012. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBern.** (2017). *Vision und Strategie 2018 bis 2025 der PHBern*. Beschlossen vom Schulrat der PHBern am 31. Oktober 2017. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E.** (2013). Guter Unterricht: Die Perspektiven empirischer Unterrichtsforschung und allgemeiner Didaktik. In E. Terhart, *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 133–147). Münster: Waxmann.
- Topsch, W.** (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T. & Knopp, L.** (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

## Autoren

**Adrian Baumgartner**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,  
adrian.baumgartner@phbern.ch

**Daniel Ingrisani**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,  
daniel.ingrisani@phbern.ch

## Der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Herbert Luthiger und Michael Fuchs

**Zusammenfassung** In der Modullandschaft der Pädagogischen Hochschule Luzern scheint die Disziplin «Allgemeine Didaktik» nicht explizit auf. Die Inhalte der Allgemeinen Didaktik sind dennoch nicht an den Rand gedrängt worden. Sie wurden entlang berufsrelevanter Themen und Kompetenzen, die sowohl auf allgemeine als auch auf spezifische unterrichtsbezogene Kompetenzen ausgerichtet sind, in Module der Berufsstudien oder der Bildungs- und Sozialwissenschaften integriert. Zwar ist die Allgemeine Didaktik als eigenständige Disziplin an der Pädagogischen Hochschule Luzern nicht mehr die Leitdisziplin in der Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Doch im Verbund mit den Fachdidaktiken, den Bildungswissenschaften und der Lernpsychologie ist sie für den Aufbau der Unterrichtskompetenzen unverzichtbar: Angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen einen Orientierungsrahmen – den bietet die Allgemeine Didaktik in Kooperation mit anderen Disziplinen.

Pädagogische Hochschulen bilden ihre Studierenden für die Praxis aus. Das tun sie in einer theoretisch fundierten Art und Weise mit der Ausrichtung auf berufliche Kompetenzen von Lehrpersonen, die handlungsfähig werden müssen. Um diese Handlungsfähigkeit als Anfängerinnen und Anfänger zu erlangen, brauchen die Studierenden im Verständnis der Pädagogischen Hochschule Luzern sowohl eine fachdidaktische als auch eine allgemeindidaktische Wissensbasis – Letztere allerdings nicht im Sinne der akademischen Teildisziplin «Allgemeine Didaktik», sondern im Kleid von kompetenzorientiertem aufbereitetem Wissen der akademischen Disziplinen. Wenn wir von «Allgemeiner Didaktik» sprechen, wissen wir: Was darunter zu verstehen ist, ist unterbestimmt. In seiner «Metatheorie der Allgemeinen Didaktik» erinnert Scholl (2018, S. 17 f.) an eine Übersicht von Kron, Jürgens und Standop (2014, S. 64), die auf der Grundlage einer Analyse 46 verschiedene Ansätze für didaktische Theorien extrahierten. Diese Vielzahl führt gemäss Scholl (2018, S. 20) zu Problemen. Inhaltlich besteht das Problem darin, dass sich die verschiedenen Theorien überschneiden oder konkurrenzieren, formal darin, dass sie vom Theorietyp her gesehen eine grosse Varianz zeigen. Die Rede von einer «Allgemeinen Didaktik» ist daher grundsätzlich prekär. Dennoch sprechen wir an der Pädagogischen Hochschule Luzern davon, dass sich im Idealfall allgemeindidaktische, fachdidaktische und schulpädagogische Wissensbestände ergänzen. Die Grundentscheidung, dass die Ausbildung der Volksschulstudiengänge nicht entlang akademischer Disziplinen, sondern entlang des angestrebten Kompetenzaufbaus erfolgen soll, haben wir bereits 2006 in dieser Zeitschrift wie folgt dargelegt:

Soll der Ausgangspunkt ein disziplinäres Kerncurriculum sein, das in Module unterteilt wird, oder sollen professionelle Standards, die als Kompetenzen konkretisiert werden, den Ausgangspunkt der Modularisierung bilden? An der PHZ [Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz] Luzern war uns von allem Anfang an wichtig, dies eben nicht als sich ausschliessende Alternative zu verstehen. ... Für die Modul-konstruktion waren deshalb sogenannte Handlungskompetenzen wegweisend, die von den Disziplinen und interdisziplinär zu definieren waren. Sie erlaubten es, konsequent berufsbezogen zu planen und gleichzeitig in den Blick zu nehmen, welche inhaltlichen und persönlichen Kompetenzvoraussetzungen und -entwicklungen Studierende brauchen, um nach der Ausbildung kompetent pädagogisch-didaktisch handeln zu können. (Fuchs & Zutavern, 2006, S. 322)

In Anwendung dieses Grundsatzes lässt sich an der Pädagogischen Hochschule Luzern nicht mehr von einer akademischen Allgemeinen Didaktik, die als Leitdisziplin firmieren würde, mit eigenen Modulen sprechen, sondern von auszubildenden allgemeindi-daktischen Kompetenzen, die auf «allgemeine» und spezifische unterrichtsbezogene Berufs-aufgaben einer Lehrperson ausgerichtet sind. Grundlage für die Ausrichtung ist der Referenzrahmen (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013), der für sämtliche Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Ausrichtung auf drei Ebenen festlegt.

- *Ebene 1:* Mit den Handlungsfeldern werden die Anforderungssituationen einer Lehrperson situiert, z.B. «Auswahl der Lernziele und Inhalte» oder «Interesse für die Bedürfnisse und Lebenswelten der einzelnen Schülerinnen und Schüler». Primäres Handlungsfeld von Lehrpersonen bilden der Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung. In Ergänzung dazu werden Anforderungen im Handlungsfeld «Schule und Gesellschaft» beschrieben, die im Kontext des Unterrichts anzusiedeln sind. Bildhaft dargestellt werden die verschiedenen Handlungsfelder und deren Bezüge untereinander in einem Mehrebenenmodell, das Bezug nimmt auf das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) und die drei Grunddimensionen des didaktischen Dreiecks von Reusser (2006). Das Modell zeigt auf, dass die Passung von Bildungsangebot und Angebotsnutzung über unterschiedliche Ebenen vermittelt wird, dass sich deshalb auch die Handlungsfelder von Lehrpersonen auf verschiedene Ebenen beziehen und dass erfolgreiches Handeln Kompetenzen in Bezug auf diese Ebenen erfordert (Krammer et al., 2013, S. 5).
- *Ebene 2:* Die Bewältigung der Anforderungen in den Handlungsfeldern setzt spezifische Professionskompetenzen des Lehrberufs voraus, z.B. Unterrichtsplanungs- und Unterrichtsgestaltungskompetenzen. Diese werden aus einer überdisziplinären Sicht beschrieben. Ihr Erwerb muss durch ein koordiniertes Lehrangebot von Fachwissenschaften und Fachstudien, Fachdidaktik, Bildungs- und Sozialwissenschaften inklusive der Allgemeinen Didaktik sichergestellt werden.
- *Ebene 3:* Jede Professionskompetenz wird durch Kompetenzaspekte bestimmt. Der wichtigste Aspekt jeder Kompetenz ist ein spezifisches Wissen: Es müssen bestimmte Begriffe, Fakten, Konzepte, Theorien etc. aufgebaut werden, die in den verschiedenen Fachbereichen, den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, den Bildungs- und Sozialwissenschaften und der Allgemeinen Didaktik erworben werden.

Mit dem Referenzrahmen als Grundlage für die Ausbildungsgänge der Pädagogischen Hochschule Luzern wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit bildungs- und sozi-

alwissenschaflichen Inhalten nicht primär entlang der Fachsystematiken und Fachlogiken der jeweiligen Disziplinen wie Psychologie, Didaktik, Pädagogik oder Soziologie stattfindet, sondern entlang berufsrelevanter Themen und aufzubauender Kompetenzen. Die berufliche Bedeutsamkeit der Inhalte steht im Zentrum. Wissenschaftliche Erkenntnisse bilden die Grundlage dafür, Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsphänomene aus verschiedenen Perspektiven analysieren und verstehen zu können. Deshalb findet sich die Allgemeine Didaktik innerhalb der didaktischen Modullandschaft nicht als eigenes Hochschulfach (mit Ausnahme des Studiengangs Sekundarstufe II, in welchem die Allgemeine Didaktik als eigenständiges Modul aufgeführt wird) wieder, sondern ist mit veränderten Aufgaben betraut und baut auf Kooperationen und auf interdisziplinäre Anschlussfähigkeiten. Das mag man bedauern, wie dies Hopman, Wegner und Meyer (2016) tun; es allerdings als «falsche Bescheidenheit» zu titulieren (Hopman et al., 2016) finden wir falsch. Auf Interdisziplinarität ausgerichtete allgemeindidaktische Wissensvermittlung ist anspruchsvoll und für die Studierenden und den Dialog mit Fachdidaktiken herausfordernd, spannend und manchmal auch spannungsvoll. Als Fazit lässt sich feststellen: Die Allgemeine Didaktik hat an der Pädagogischen Hochschule Luzern ihre beinahe «kanonische Rolle in der Lehrerbildung» (Terhart, 2014, S. 813) und ihre formell-institutionelle Absicherung in Prüfungs- und Ausbildungsordnungen verloren, ist also nicht mehr die Leitdisziplin, der sich die anderen Disziplinen unterordnen und als Ancilla zudienen müssen. Weil aber die Aufgabe, die Gestaltung des Unterrichts zu erlernen, virulent bleibt, hat die Pädagogische Hochschule Luzern verschiedene integrative Ausbildungselemente erarbeitet, die auch die Bildungs- und Sozialwissenschaften und die verschiedenen Fachdidaktiken in den Zielen und Inhalten ihrer Module zu berücksichtigen haben:

*a) Semesterbezogene Kompetenzschwerpunkte (früher «Semesterthemen» genannt):* Um die Komplexität bearbeitbar zu machen, erfolgt der Aufbau von berufsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten mit Semesterschwerpunkten, welche den Blick auf Schule im Verlaufe des Studiums immer mehr erweitern, die Kompetenzen und individuellen Entwicklungsaufgaben der Studierenden sowohl auf die Mikroebene des Unterrichts und die Mesoebene der Einzelschule als auch auf die Makroebene der Institution «Schule» innerhalb der Gesellschaft ausrichten. In jedem Semesterschwerpunkt wird jeweils eine Dimension des Lehrpersonenhandelns besonders fokussiert – für die beiden Studiengänge Primarstufe und Sekundarstufe I beispielweise wie in Tabelle 1 aufgeführt.

*b) Studienliteraturkonzept:* Auf die Semesterschwerpunkte bezogen haben wir studentisch ausgerichtete Literatur erarbeitet (Bausteine [Sekundarstufe I] und Grundlagenbände [Primarstufe]). Diese Studienliteratur ist auf die semesterbezogenen Schwerpunktkompetenzen ausgerichtet. Die Kapitel dieser Studienhefte gehen von einer exemplarischen konkreten beruflichen Problem- oder Aufgabenstellung aus, für welche wissenschaftlich fundierte Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten dargestellt werden. Dabei wird darauf geachtet, dass sie die Komplexität der beruflichen Praxis widerspiegelt. Beispiele hierfür sind:



- Wie ist ein Unterrichtsstoff didaktisch aufzuarbeiten und in relativ geschlossener Form darzubieten, dass den Lernenden neue Erfahrungen, Sichtweisen oder Strukturen eröffnet werden?
- Wie ist beim Beginn einer Lektion fachlich und atmosphärisch die Basis für die gesamte Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit zu legen?
- Wie kann die Lernmotivation der Lernenden positiv beeinflusst werden?

Der Semesterschwerpunkt «Grundlagen und Grundformen des Unterrichts» wird beispielsweise mit den folgenden Theorieressourcen bearbeitet: Artikulationsschema; Beobachten; Beziehungen gestalten; Entdeckendes Lernen; Erklären; Erzählen; Führen und Leiten; Handelndes Lernen; Kooperatives Lernen; Lehrgespräch; Lernaufgaben; Lernziele; Üben; Vormachen.

Die Entwicklung Studienliteratur verfolgt folgende fünf Ziele:

1. Die Studienhefte schaffen eine gemeinsame Sprache und ermöglichen die Verständigung. Sie sind somit ein wichtiges Kommunikationsmittel zwischen der berufspraktischen Ausbildung in den Praxisschulen, den Lehrveranstaltungen an der Hochschule und den Fachdidaktiken.
2. Studienhefte unterstützen den Aufbau professioneller Handlungsmuster: Benenn- und erlernbare Praktiken erleichtern den Studierenden den Berufseinstieg.
3. Studienhefte orientieren sich am Lernen der Schülerinnen und Schüler: Die zentrale Aufgabe der Lehrpersonen ist das Engagement für Lernen, Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und nach Hattie (2009, 2012) ein wesentlicher Prädiktor für das Lernen. Daher stellen die Studienhefte konsequent die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum.
4. Die Inhalte der Studienhefte fokussieren auf die Performanz: Eine Kompetenz selbst ist nicht beobachtbar, sondern es kann lediglich von der Performanz auf eine vorhandene Kompetenz rückgeschlossen werden.
5. Bausteine verweisen auf Forschungsergebnisse, wissenschaftliche Theorien und weitere aktuelle wissenschaftliche Ressourcen.

Tabelle 1: Semesterbezogene Kompetenzschwerpunkte

Semester	Studiengang Primarstufe	Studiengang Sekundarstufe I
1	Grundlagen und Grundformen des Unterrichts	
2		
3	Schülerzentriertes Lernen auf der Primarstufe	Unterricht adaptiv gestalten
4		Lernprozesse beurteilen und bewerten
5	Erweiterte Handlungsfelder der Lehrperson Professionalität im schulischen Umfeld	Unterrichtseinheiten planen
6		Klassen führen
7		Schule als Organisation verstehen
8		
9		Professionalität entwickeln

Die Studienhefte folgen im Aufbau alle der gleichen Struktur und enthalten die folgenden Teile:

- Ein Praxisbeispiel macht die Bedeutung der jeweiligen Kompetenz für den Unterricht erkennbar.
- Im Theorieteil werden didaktische und pädagogisch-psychologische Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt, es werden also Lehrhandlungen in ihrer Wirkung auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beschrieben und theoretisch begründet.
- Umsetzungsbeispiele zeigen den Studierenden auf, wie die Kompetenz in der Praxis umgesetzt werden kann. Sie geben den Praxislehrpersonen Beispiele für die Auswahl eines Unterrichtsauftrags, der es den Studierenden ermöglicht, die entsprechende Kompetenz in der Praxis zu realisieren.
- Umsetzungshilfen begünstigen die lernwirksame Planung und Durchführung der Kompetenz im Unterricht.
- Die Kriterien, die abschliessend auf einem Kriterienblatt zusammengestellt sind, dienen der Überprüfung der Qualität von Planung und Durchführung sowie der Reflexion.

Die eben beschriebenen Studienliteratur- und Studienstrukturelemente sind «allgemein» zu nennen, viele Theorieelemente stammen aus der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung, sind aber nicht eine eigentliche Allgemeine Didaktik im Sinne der akademischen Theorie. Die beschriebenen, «allgemeindidaktisch» zu nennenden Elemente haben in der Ausbildungskonzeption eine integrierende Funktion, nämlich Modelle, Konzepte und Theorien aufeinander zu beziehen, als Scharnier zwischen der Hochschule und den Praxisfeldern zu dienen, die berufspraktische Ausbildung zu begleiten und dabei den «Blick aufs Ganze» zu bewahren. Das gemeinsame Ziel besteht darin, dass sich sowohl Fachdidaktiken als auch Bildungs- und Sozialwissenschaften, zu denen die Allgemeine Didaktik in der Systematik der Pädagogischen Hochschule Luzern gehört, an einem gemeinsamen Ausbildungsauftrag orientieren und Wissen und Können miteinander teilen. Der Weg dorthin führt über Kooperationen. Bei uns an der Pädagogischen Hochschule Luzern dürfen diese Kooperationen noch wachsen, das Ziel ist noch nicht erreicht. Dass sich die Kooperationen lohnen, wird in den Mentoraten im Studiengang Primarstufe sichtbar. Die Mentoratsgruppen werden unterrichtet und begleitet von einem Dozierendentandem, bestehend aus je einer Person aus unserem Lehrkörper, die über eine allgemeindidaktische bzw. eine fachdidaktische Grundbildung verfügt. Wichtig ist dabei, dass die Allgemeine Didaktik auf diesem Weg auch ihre wissenschaftlichen Wurzeln pflegt: Ihr Wissen kommt aus dem Erfahrungsschatz der aktiven Lehrpersonen gleichermaßen wie aus systematischer Forschung, die ihre Hypothesen aus didaktischer Theorie ableitet. Weinert (1997) hat darauf hingewiesen, dass didaktische Orientierungen in den schulischen Lernkulturen und Forschungsfragen in der Psychologie schon immer in Wechselwirkung gestanden hätten. Diese Forschung war lange von Fragestellungen formaler Didaktik dominiert und von der Überzeugung geprägt, intellektuelle Kompetenzen, Lernformen und Lernsteuerungen, Einstellungen zum Lernen und zur eigenen Wirksamkeit als dominante «allgemeine» Faktoren identifiziert zu haben. Solche Themen werden auch weiterhin der Aufmerksamkeit einer

wie auch immer zu fassenden Allgemeinen Didaktik obliegen. Aber sie muss sie teilen mit den fachspezifischen Anliegen der Fachdidaktiken, die den Weg aus der Froschperspektive in Fachsystematiken zu einer lern- und entwicklungsorientierten Betrachtung von bereichsspezifischem Weltverstehen gefunden haben. Sie hüten, um es mit Weinert (1997, S. 24) zu sagen, «die Bedeutung des inhaltlichen Wissens für die Verarbeitung neuer Informationen, für das weitere Lernen und für die Erzielung hoher Leistungen». Wir sind überzeugt: Nur im arbeitsteiligen, kooperativen «Sowohl-als-auch» lässt sich für die Studierenden auf einsichtige Weise professionell relevantes Wissen über Lernen erweitern und lassen sich angehende Lehrpersonen zu Fachleuten der Lernförderung ausbilden. In diesem Prozess sind wir an der Pädagogischen Hochschule Luzern nicht mehr am Start, ebenso noch nicht am Ziel, aber unterwegs: sowohl kooperierend als auch noch um die Sache ringend und streitend.

## Literatur

- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2006). Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24 (3), 321–332.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hopmann, S., Wegner, A. & Meyer, M.A.** (2016). Wozu Allgemeine Didaktik? Versuch einer historisch-vergleichenden Sinnkonstruktion. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W.** (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kron, F.W., Jürgens, E. & Standop, J.** (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Scholl, D.** (2018). *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E.** (2014). Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 813–816.
- Weinert, F.E.** (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (S. 11–30). St. Gallen: UVK.

## Autoren

**Herbert Luthiger**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Studienbereich Berufsstudien,  
herbert.luthiger@phlu.ch

**Michael Fuchs**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Studiengang Primarstufe,  
michael.fuchs@phlu.ch

## Wo ist das «Allgemeine», Nichtdomänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW?

Urban Fraefel und Sabina Larcher

**Zusammenfassung** An der Pädagogischen Hochschule FHNW spielt die Allgemeine Didaktik sui generis keine Rolle mehr. Das Verhältnis des Allgemeinen und des Fachbezogenen wird pragmatisch betrachtet und ist von der als bedeutsamer eingeschätzten Frage nach dem professionellen Handeln eingeholt und überholt worden. Das «Allgemeine» in der Lehrpersonenbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW bezieht sich deshalb nicht auf die akademische Disziplin der Allgemeinen Didaktik, sondern vielmehr auf die zahlreichen Diskurse insbesondere der Pädagogischen Psychologie, der Unterrichtsforschung und der Professionalisierung, die in den Berufspraktischen Studien gebündelt und für professionelles Handeln nutzbar gemacht werden.

### 1 An der Schnittstelle mehrerer Strömungen

In der Deutschschweiz war der Komplex der «Allgemeinen Didaktik» in den letzten Jahrzehnten von mehreren Einflussphären geprägt: Neben der unterrichtsmethodisch ausgerichteten seminaristischen Tradition und der Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Didaktik deutscher Prägung sind Impulse aus dem angelsächsischen Raum breiter aufgenommen worden als in Deutschland oder in den romanischsprachigen Teilen der Schweiz. Wenn nun die Entwicklungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW – von ihren Vorläuferinstitutionen wie etwa der «Fachhochschule Aargau Pädagogik» (FHA Pädagogik) bis zu den «EDK-wiederanerkannten» Studiengängen im Jahr 2017 – betrachtet werden, dann ist die Verortung des «Allgemeinen» im Kontext dieser unterschiedlichen Einflüsse auf institutionelle Entwicklungen einzuordnen.

#### 1.1 Impulse für eine Erneuerung

Dass die Allgemeine Didaktik in den Curricula der Lehrpersonenbildung zunehmend an Dominanz verloren hat, kann – auch mit Blick auf die Pädagogische Hochschule FHNW – auf mehrere Faktoren zurückzuführen sein.

#### **Allgemeine Didaktik mit einer Nähe zur Methodik**

Das, was in der deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung als «Allgemeine Didaktik» bezeichnet wurde, hatte überwiegend eine praktische, um nicht zu sagen: methodische, Ausrichtung (vgl. den Bericht «Lehrerbildung von morgen», Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) und war stark auf unterrichtliches Handeln bezogen. Demgegenüber war eher eine Distanz zu den Diskursen der deutschen Lehrpersonenbildung zu beobachten, auch wenn deren Allgemeine Didaktik in der zwei-

ten Hälfte des 20. Jahrhunderts vereinzelt und regional auch eine Rezeption in der Schweiz erfuhr (z.B. Berner, 1999). Die in Deutschland stark vertretene Auffassung einer theoriebildenden Allgemeinen Didaktik als akademischer Disziplin wurde nicht wirklich assimiliert – dies manifestierte sich u.a. auch darin, dass an den Schweizer Universitäten dauerhaft keine Lehrstühle für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik eingerichtet wurden.

### **Umbrüche in den USA und Resonanzen in Europa**

In der Retrospektive kann festgestellt werden, dass die Entwicklungen in den USA durchaus impulsgebend auch für die schweizerische Lehrpersonenbildung waren. Seit den 1980er-Jahren erwuchs der Lehrpersonenbildung in den USA eine enorme Dynamik. Nach Schöns (1983) «Reflective Practitioner» – der auch in der Schweiz mit Interesse rezipiert wurde – formierte sich in den USA teils fundamentale Kritik an der akademischen Lehrpersonenbildung:

- Im Bericht «Tomorrow's Teachers» verkündete die Holmes Group die Krise der Lehrpersonenbildung und forderte eine Zuwendung der theoretischen Ausbildung zur Praxis: «In their pedagogical study, prospective career teachers ... [should] develop the ability to make their own situationally appropriate decisions and take action in regard to such problems and to study their consequences» (The Holmes Group, 1986, S. 94–95).
- Shulman (1986) verlieh dem Wissen von Lehrpersonen eine gänzlich neue Ordnung, die die Spaltung in akademisches Wissen und praktische Fertigkeiten zumindest konzeptionell zu überwinden half.
- Mit Zeichner und Liston (1987) fand die Vorstellung der reflektierenden, sich selbst weiterentwickelnden Lehrperson breiten Eingang in die Lehrpersonenbildung.
- Intensivierte Kooperationsformen von Universitäten und Schulen (The Holmes Group, 1990) führten zur starken Bewegung der Professional Development Schools, die das kollaborative Generieren von Professionswissen zum Programm erhoben (Darling-Hammond, 2005) und später beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule FHNW mit den Partnerschulen eine Entsprechung mit beachtlicher Resonanz fanden (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017).

Zeitverzögert regte sich auch in Europa ein gewisser Unmut über die Praxisferne theoretischer Wissensvermittlung: «A number of academic disciplines seems to devalue the relevance of scientifically validated practices» (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000, S. 47). Die teils radikale Kritik in den USA an der akademischen Vermittlung pädagogischen Wissens wurde nun auch in der Schweiz zunehmend zur Kenntnis genommen (Criblez, 1998) und ging in Deutschland u.a. mit der verstärkten Zuwendung zum Konzept des Kompetenzaufbaus einher (Larcher & Oelkers, 2004).

### **Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz**

Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz seit den 1990er-Jahren, die insbesondere an der Pädagogischen Hochschule FHNW als «innere Tertiarisierung» vorangetrieben wurde (Ambühl & Stadelmann, 2010; Criblez & Hofstetter,

2002; Forneck, Düggele, Künzli, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009), bot Anlass für eine wissenschaftlich-empirische Grundlegung dessen, was in den seminaristischen Vorgängerinstitutionen als «Allgemeine Didaktik» praktiziert worden war. Gleichzeitig vollzog sich eine zunehmende Emanzipation von der Allgemeinen Didaktik als akademischer Disziplin.

## **2 Es gibt keine «Allgemeine Didaktik» mehr ...**

Als Folge der genannten Entwicklungen gibt es an der Pädagogischen Hochschule FHNW keine explizit zu lehrende «Allgemeine Didaktik» mehr. Auch Substitute mit anderen Bezeichnungen (z.B. «Didaktische Modelle und Unterrichtskonzeptionen»), die die Diskurse der Allgemeinen Didaktik des 20. Jahrhunderts weitertragen, sind in den Curricula nicht anzutreffen. Dies sei im Folgenden erläutert.

### **2.1 Realisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW**

Die Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule FHNW sind im einleitend skizzierten diskursiven Kontext zu situieren. Darauf aufbauend wurden sie seit den 2000er-Jahren in ihrer Struktur modularisiert konzipiert sowie durch Pilot- und Kooperationshochschulen mit Praxiszirkeln, heute Partnerschulen und Berufspraktische Studien, als Lernorte bzw. Lernanlässe erweitert. Anders formuliert: «Allgemeine Didaktik» als integrierende Veranstaltung ist weder in den Konzeptionen noch in den Curricula der modularisierten Studiengänge vorgesehen, da die integrierende und ordnende Funktion von Wissensbeständen und Wissensformen nicht einer einzelnen Disziplin wie der Allgemeinen Didaktik oder der Allgemeinen Pädagogik überantwortet wird, sondern sich strukturell verankert in Lernorten und integrierenden Lernanlässen, in der Regel verantwortet durch die Berufspraktischen Studien, realisiert.

#### **Modularisierung und Autonomie**

Die Studiengänge der Pädagogischen Hochschule FHNW sind modular aufgebaut, und die Lehre orientiert sich zentral an theoretischen, empirischen und konzeptuellen Wissensbeständen. Damit soll sich in der modularisierten Struktur auf der Basis von definierten Kompetenzziele durchsetzen, was sich im Widerstreit der Ideen, Befunde und Praktiken als besonders überzeugend erweist, um den Leistungsauftrag einer Pädagogischen Hochschule zu erfüllen. Die inhaltlichen Schwerpunkte, die die Professuren der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften setzen, liegen in deren Verantwortung, sei dies mit Blick auf die Inhalte oder sei dies mit Blick auf den jeweiligen Beitrag zum Studiengang, dessen Kohärenz regelmässig überprüft wird. Ein Abbild der inhaltlichen Schwerpunkte von jährlich mehr als 2000 Veranstaltungen findet sich in den jeweiligen Beschreibungen, die im elektronischen Veranstaltungsverzeichnis publiziert sind. Eine einfache Auszählung von Schlüsselwörtern kommt auf gerade einmal neun unterschiedliche Nennungen der «Allgemeinen Didaktik». Andere domänenunspezifische Schlüsselwörter wie «überfachlich» und «lernpsychologisch» erreichen ein Mehrfaches der Nennungen. Dies zeigt, dass die Theoriege-

bäude der Allgemeinen Didaktik nicht nur an Aufmerksamkeit einbüßen, sondern auch semantisch kaum mehr Erwähnung finden.

### **Perspektive der Fachdidaktiken**

Das erste der acht Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW verweist auf die «Teilhabe am professionsspezifischen Fachdiskurs». Die Pädagogische Hochschule FHNW verfügt über 23 fachdidaktische Professuren, womit ein deutliches Zeichen gesetzt ist, dass Unterricht massgeblich aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive zu betrachten sei. Die *Fachdidaktiken* verzichten angesichts des zunehmenden Wissens über fachbezogene Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse zunehmend darauf, sich auf die traditionelle Allgemeine Didaktik, wie sie lange Zeit in Curricula verankert war und über Lehrwerke vermittelt wurde, als konzeptuellen Rahmen für das Verständnis von Unterricht zu beziehen. Nicht selten pochen Fachdidaktiken auf die Spezifität ihres Fachunterrichts, der sich einer Verallgemeinerung weitgehend entziehe («Es gibt keinen nicht fachlichen Unterricht»). Den nicht fachbezogenen Modellen und Deutungen von Unterricht wird nicht selten die Relevanz abgesprochen, weil sie gerade das Essenzielle des Fachunterrichts – die fachspezifischen Vermittlungs-, Lern- und Aneignungsprozesse – ausser Acht lassen müssen. Darüber hinaus ist jede Unterrichtsforschung zwangsläufig fachbezogen, und damit ist begründungspflichtig, ob die Befunde auch über das Fach hinaus Bedeutung erlangen könnten.

## **3 ... doch es ist weiterhin vom «Allgemeinen» im Unterricht die Rede**

Fachunspezifisches zum Unterricht wird jedoch weiterhin thematisiert, ohne dass zwingend die Fachlichkeit im Vordergrund stünde, insbesondere in der Lehre der *Erziehungswissenschaften*, doch der Fokus hat sich deutlich verschoben. An die Stelle von Theorien und Modellen, die für sich hohe Deutungsmächtigkeit beanspruchen, sind bescheidenere Ansätze getreten, die sich einerseits auf gut erforschte psychologische Prozesse des Lernens und Verstehens, der Motivation und der Entwicklung beziehen und andererseits auf Befunde zu wirkungsvollem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht bzw. in der Unterstützung des Lernens.

### **3.1 Orte des «Allgemeinen»**

Selbstverständlich gibt es weitere Orte der nicht fachspezifischen Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichts. Diese sind jedoch nicht institutionell kanonisiert, sind in den Konzeptionen einzelner Lehrveranstaltungen begründet und werden teils auch aus den wechselnden Konjunkturen überfachlicher Themata gespiesen. Die folgenden Beispiele sind keineswegs abschliessend und nicht systematisch:

- In den Fachdidaktiken werden Elemente des «Allgemeinen» aus Unterrichtsforschung, Pädagogischer Psychologie und Lernpsychologie aufgegriffen (z.B. die konstruktivistische Perspektive auf Lernprozesse, insbesondere in den Naturwissenschaften; das Konzept des «Modeling» im Sprachunterricht).

- In Lehrveranstaltungen werden aktuelle unterrichtsbezogene öffentliche Debatten zu Schule und Unterricht aufgenommen und reflektiert (z.B. Hattie, 2009).
- Zur Lektüre empfohlen werden Lehrbücher zur Pädagogischen Psychologie (z.B. Mietzel, 2017; Woolfolk, 2014), bisweilen auch Ratgeberliteratur zum Unterricht (z.B. Meyer, 2016).
- Reader von Dozierenden kompilieren die aus ihrer Sicht bedeutsamen Texte zu unterrichtlichen Fragen (z.B. Fraefel, 2014).
- Planungsheuristiken, die in zahlreichen Variationen in den Fachdidaktiken und Berufspraktischen Studien auftauchen, haben eine potenziell determinierende Wirkung auf die Unterrichtsgestaltung.

Man mag einwenden, dass mit diesem offenen Konzept der Pädagogischen Hochschule FHNW, das auf enge curriculare Vorgaben verzichtet, kaum gewährleistet sei, dass alle unterrichtlich relevanten Themata aufgegriffen und vertieft würden. In der Tat kennt die Pädagogische Hochschule FHNW eine zentrale Steuerung der Inhalte nicht. Im Kontext der Expertinnen- bzw. Expertenorganisation sind es die Professurleitenden und ihre Teams, die das Angebot ihrer Modulgruppen im Rahmen der Studiengangskonzeptionen und -ziele konkretisieren, dies in engem Anschluss an die jeweiligen wissenschaftlichen Diskurse und das schulpraktische Wissen. Parallel dazu bieten sich den Studierenden immer wieder Gelegenheiten und Unterstützung, damit sie Verknüpfungsleistungen über die Studienbereiche hinweg erproben können, beispielsweise in der Professur «Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht», die transversale Themen und interdisziplinäre Zusammenarbeit fokussiert. Darüber hinaus hat die Pädagogische Hochschule FHNW mit den Berufspraktischen Studien ein überzeugendes Konzept etabliert, sodass erworbene Wissensbestände kohärent in ein wirksames und nachhaltiges Berufswissen und -handeln integriert werden können.

### **3.2 Die Berufspraktischen Studien als integrierender Diskurs- und Handlungsraum**

Mit den *Berufspraktischen Studien* wurde ein Ort geschaffen, an dem unterrichtliche Fragen – fachliche und fachunspezifische – wesentlich fokussiert und integriert werden. Deren Programm besteht darin, den Bildungsauftrag eines lern- und entwicklungs-fördernden unterrichtlichen Handelns konkret zu realisieren. So wird Unterricht aus einer Perspektive des konkreten Handelns im Dienste der Fortschritte der Lernenden betrachtet, oder anders ausgedrückt: Was brauchen die Lehrpersonen an Ressourcen, um die Lernenden in optimaler Weise zu fördern und sie in fachlicher und persönlicher Hinsicht weiterzubringen? In den Reflexionsseminaren und Mentoraten, in den Partnerschulen und Praktika sowie in den Projektarbeiten greifen die Berufspraktischen Studien zwingend auf Ressourcen der Studienbereiche zurück. So hält die Rahmenkonzeption der Berufspraktischen Studien Folgendes fest: «Die Berufspraktischen Studien sind darauf angewiesen, dass Studierende in den anderen Studienbereichen substanzielle fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse in Form von Wissen und Konzepten erwerben, die ihnen helfen, unterrichtliche und schulische Komplexität gedanklich strukturieren und systematisch gestalten



zu können» (PH FHNW, 2015, S. 8). Ausgangspunkt berufspraktischen Lernens ist indessen immer die *Praxis*, d.h. die Herausforderung beruflichen Handelns. Somit wird der Bedarf an professionellem Wissen gewissermassen bottom-up erzeugt, indem die Studierenden aufgefordert sind, Antworten auf konkrete Fragen aus dem Berufsalltag zu entwickeln. Dabei ist die Frage, was «allgemein» und was «fachspezifisch» ist, eine untergeordnete. Entscheidend ist, ob der Rückgriff auf strukturiertes Wissen und Erfahrungen zielführend ist. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit dadurch die *Handlungsfähigkeit* unterstützt und zugleich *das Verständnis für pädagogische Situationen* verbessert wird. Man könnte sagen: Wenn man denn eine Leitdisziplin suchen wollte, würde man sie in der Praxis finden, oder genauer, in dem Streben nach der grösstmöglichen Professionalität beruflichen Handelns in der Praxis. Aus ihr heraus erwächst letztlich der Bedarf nach erklärungs-mächtigen Deutungen und wirkungs-mächtigen Strategien: Das Essenzielle «ist das *Ernstnehmen der realen Praxis*: Praktisches Handeln ist eine wertvolle Wissensform (bei Schön, 1983: «knowing-in-action») und die Verbesserung beginnt *immer bei der Praxis selbst*, «wo der Schuh drückt». Das mitunter unbequeme Erkennen falscher Vorstellungen und unzureichenden Handelns ist der produktivste Ausgangspunkt für deren Reflexion und Transformation» (PH FHNW, 2015, S. 5).

#### 4 Fazit

Die Gegenüberstellung des Allgemeinen und des Fachbezogenen scheint überholt; vielmehr wird dieses Verhältnis an der Pädagogischen Hochschule FHNW pragmatisch betrachtet und ist von anderen, aus heutiger Sicht weit bedeutsameren Fragen der Lehrpersonenbildung eingeholt und überholt worden, z.B.:

- Wie können wir professionelles Handeln im Schulfeld nachhaltig sichern?
- Wie leiten wir angehende Lehrpersonen an, mit der Fülle von angebotenen berufsbezogenem Wissen produktiv umzugehen?
- Wie unterstützen wir angehende Lehrpersonen darin, das Interesse an beruflichem Wissen lebendig zu erhalten und das Wissen zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler einzusetzen?
- Wie können wir die angehenden Lehrpersonen darin unterstützen, dass sie sich auch nach dem Berufseinstieg um eine professionelle Weiterentwicklung bemühen?

Es ist viel erreicht, wenn die angehenden Lehrpersonen – unsere Studierenden – in den wenigen Jahren an der Pädagogischen Hochschule und den Partnerschulen eine reflektierte professionelle Haltung entwickeln, die von hohem Engagement für die Lernenden und zugleich von hohen Ansprüchen an die Qualität eigenen Handelns und dessen Weiterentwicklung im Sinne integrativer Bildung geprägt ist.

#### Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I*. Bern: EDK.

- Berner, H.** (1999). *Didaktische Kompetenz: Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J.** (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: TNTEE.
- Cribblez, L.** (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41–60.
- Cribblez, L. & Hofstetter, R.** (2002). Editorial: Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 14–26.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Forneck, H. J., Düggele, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Fraefel, U.** (2014). *Basistexte zu den Berufspraktischen Studien: Ein Reader für Studierende*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sek I.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Larcher, S. & Oelkers, J.** (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H.** (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G.** (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- PH FHNW.** (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- The Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- The Holmes Group.** (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing: The Holmes Group.
- Woolfolk, A.** (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Zeichner, K. & Liston, D.P.** (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23–48.

## Autor und Autorin

**Urban Fraefel**, Prof., Pädagogische Hochschule FHNW, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, urban.fraefel@fhnw.ch

**Sabina Larcher**, Prof. Dr., Direktorin der Pädagogischen Hochschule FHNW, sabina.larcher@fhnw.ch

## Porträt der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner

**Zusammenfassung** Die Allgemeine Didaktik verfügt an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen über eine vergleichsweise starke Position und bildet als eigener Fachbereich zusammen mit dem Fachbereich «Pädagogik/Psychologie» den Studienbereich «Erziehungswissenschaft». Im Folgenden wird als Erstes erläutert, welche Inhalte in welchen Modulen im Rahmen der Allgemeinen Didaktik vermittelt werden und wie viel Gewicht der Allgemeinen Didaktik in den beiden Studiengängen «Kindergarten/Primarstufe» und «Sekundarstufe I» zukommt. Als Zweites wird auf die Koordination und die Kooperation mit anderen Fachbereichen eingegangen und zum Abschluss werden zentrale Herausforderungen beschrieben.

### 1 Organisation, Inhalte und Stellenwert der Allgemeinen Didaktik

Die Grundlagen der Allgemeinen Didaktik werden sowohl im Studiengang «Kindergarten/Primarstufe» als auch auf der Sekundarstufe I im 1. und 2. Semester vermittelt. Ab dem 3. Semester finden sich in beiden Studiengänge weitere Veranstaltungen, welche der Allgemeinen Didaktik zugerechnet werden (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Die Studierenden werden in grundlegende Kompetenzen und Aspekte des didaktischen Handelns und Denkens sowie in Fragen des Berufs eingeführt. In den ersten beiden Semestern liegt der Hauptfokus auf der Entwicklung eines Verständnisses von gutem Unterricht und auf der Einführung eines für die Pädagogische Hochschule St. Gallen verbindlichen Planungsmodells für den eigenen Unterricht, welches in berufspraktischen Ausbildungselementen verwendet wird. Weiter werden verschiedene Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen (wie Lehrgangsunterricht, Gruppenunterricht, kooperative Unterrichtsformen), aber auch fächerübergreifende Themen wie z.B. Fördern und Beurteilen oder äussere und innere Differenzierung behandelt.

Die Allgemeine Didaktik steht in enger Verbindung mit der berufspraktischen Ausbildung, welche letztlich den Rahmen und den Orientierungspunkt der Allgemeinen Didaktik bildet. Die Allgemeine Didaktik erscheint deshalb bisweilen auch wie ein Sammelbecken für Themen, welche sich vor allem aus praktischen Problemstellungen ergeben. Es sind dies z.B. die Frage nach dem richtigen Umgang mit Hausaufgaben oder der Umgang mit herausfordernden (Unterrichts-)Situationen (schwierige Schülerinnen und Schüler, Elterngespräche etc.). So finden sich in beiden Studiengängen gegen Ende des Studiums Unterrichtsgefässe, welche es erlauben, solche praktischen Fragestellungen zu bearbeiten (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2).

Tabelle 1: Übersicht über Module der Allgemeinen Didaktik im Studiengang «Kindergarten/Primarstufe

Module Kindergarten/ Primarstufe	Vor- lesung	Semi- nar	ECTS	Semester					
				1	2	3	4	5	6
Grundlagen Didaktik und Unterrichtsplanung I		2	2	x					
Grundlagen Didaktik und Unterrichtsplanung II	1	2	2		x				
A Lernen im Spiel anregen B Kompetenzorientiertes Lernen anregen		2	2			x			
Differenzieren – Fördern – Beurteilen	1	2	2				x		
Stufenspezifische Didaktik		2	2						x
	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>10</b>						

Anmerkungen: Die Angaben in den Spalten «Vorlesung» und «Seminar» entsprechen der Anzahl Wochen-  
 lektionen pro Semester. A = Diplomtyp A mit Unterrichtsberechtigung für Kindergarten bis 3. Klasse;  
 B = Diplomtyp B mit Unterrichtsberechtigung für 1. bis 6. Klasse.

Tabelle 2: Übersicht über Module der Allgemeinen Didaktik im Studiengang «Sekundarstufe I»

Module	Semi- nar	ECTS	Semester								
			1	2	3	4	5	7	8	9	
Grundlagen des Unterrichtens I	2	2	x								
Grundlagen des Unterrichtens II	2	2		x							
Pädagogische Diagnostik	1	1					x				
Microteaching/Peertraining	1	1					x				
Zentrale Frage der Berufspraxis	2	2						x			
Berufliche Orientierung, Bereichsdidaktik Individuum & Gemeinschaft	5	4							x		
	<b>13</b>	<b>12</b>									

Anmerkung: Die Angaben in der Spalte «Seminar» entsprechen der Anzahl Wochenlektionen pro Semester.

Die aufgeführten allgemeindidaktischen Module lassen sich aber nicht strikt von den pädagogisch-psychologischen Modulen trennen. So greift z.B. die Lernpsychologie didaktische Themen auf (z.B. die Frage nach einem lernförderlichen Unterricht). Und allgemeindidaktische Veranstaltungen kommen nicht ohne Bezugsdisziplinen aus und verwenden z.B. einen kognitionspsychologischen Lernbegriff. Ein gutes Beispiel für diese inhaltlichen Überschneidungen stellt das Modul «Klassenführung» dar. In beiden

Studiengängen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen wird diese Veranstaltung dem Fachbereich «Pädagogik/Psychologie» zugerechnet, obwohl sie wohl ebenso gut der Allgemeinen Didaktik zugeordnet werden könnte.

Die ECTS-Dotierung zeigt, dass ein substanzieller Teil der Ausbildung (insbesondere auch in Verbindung mit der berufspraktischen Ausbildung) durch die Allgemeine Didaktik verantwortet wird (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). So deckt die Allgemeine Didaktik im Studiengang «Kindergarten/Primarstufe» gut 39% der ECTS-Punkte im Pflichtbereich der Erziehungswissenschaft sowie 5.5% der für das Bachelordiplom benötigten ECTS-Punkte ab. Im Masterstudiengang «Sekundarstufe I» macht die Allgemeine Didaktik knapp 30% der ECTS-Punkte im Pflichtbereich der Erziehungswissenschaft sowie 5% der für das Masterdiplom benötigten ECTS-Punkte aus. Zudem wird die Allgemeine Didaktik in beiden Studiengängen im Rahmen der Zwischenprüfungen geprüft und hat somit auch einen Einfluss auf die Selektionsentscheide nach dem ersten Studienjahr. Und in jedem Studiengang wird aus einer allgemeindidaktischen Veranstaltung eine Diplomnote generiert. Die Allgemeine Didaktik hat an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auch deshalb eine wichtige Stellung, weil sie in Verbindung mit der berufspraktischen Ausbildung als Schaltstelle zwischen Fachwissenschaft (Sekundarstufe I), Fachdidaktik und dem Fachbereich «Pädagogik/Psychologie» wirkt. Übergreifende Vorstellungen zum unterrichtlichen Handeln und zentrale Begriffe werden massgeblich durch die Allgemeine Didaktik vorgegeben und geprägt.

Für die Pädagogische Hochschule St. Gallen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Allgemeine Didaktik einen vergleichsweise hohen Stellenwert besitzt. Sie ist einerseits gut sichtbar, da die verschiedenen Module klar als allgemeindidaktische Veranstaltungen gekennzeichnet werden, und sie besitzt andererseits sowohl in Bezug auf die ECTS-Dotierung als auch hinsichtlich des Gewichts in Zwischenprüfung und Diplomnoten eine angemessene Bedeutung. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen zentrale Themen setzt und prägt. Dabei orientiert sie sich in ihrem traditionellen Selbstverständnis stärker am Berufsfeld als an der Forschung.

## **2 Koordination und Kooperation mit anderen Studienbereichen**

Da sich die Fachbereiche «Allgemeine Didaktik» und «Pädagogik/Psychologie» und die Fachdidaktiken inhaltlich überschneiden, besteht in der Regel ein Bedarf an Kooperation und Koordination. Die Hauptschwierigkeit besteht dabei in der Herstellung einer genügend hohen Kohärenz, im Sinne von «shared beliefs», insbesondere in der Abstimmung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Betrachtet man die Situation an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, zeigt sich, dass es verschiedene Bemühungen gibt, diese Kohärenz vermehrt herzustellen. Insbesondere durch die Implementierung übergreifender Konzepte entstehen Berührungspunkte, welche einen

fruchtbaren Austausch, eine sinnvolle Verständigung über zentrale Begriffe und eine konkrete Zusammenarbeit ermöglichen und auch einfordern. Beispiel dafür sind die Entwicklung eines übergreifenden Planungsmodells für den Unterricht oder z.B. auch die Verständigung über eine kompetenzorientierte Beurteilungspraxis. Die Kooperation und die Koordination gelingen dort gut, wo Dozierende sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in anderen Fachbereichen und in der berufspraktischen Ausbildung arbeiten. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen hat aber aufgrund ihrer Grösse den Vorteil, dass die Wege eher kurz sind und Dozierende verschiedener Fachbereiche einander in der Regel kennen und so eine gewisse Kooperation wie auch Koordination zumindest informell stattfinden kann.

Im Bewusstsein, dass die allgemeindidaktischen Inhalte auch für andere Fachbereiche bedeutsam sind und dort aufgenommen, spezifiziert und vertieft werden sollten, werden in beiden Studiengängen hauseigene Skripts zur Allgemeinen Didaktik verwendet, welche den Dozierenden aller Fachbereiche zugänglich sind. Darüber hinaus kommen Standardwerke wie z.B. «Didaktisch handeln und denken» von Berner, Fraefel und Zumsteg (2011) oder das Buch «Was ist guter Unterricht?» von Meyer (2017) zum Einsatz, was den inhaltlichen Austausch ebenfalls erleichtern soll.<sup>1</sup>

Diese grundsätzlich guten Voraussetzungen für einen Austausch dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser stark informell geprägt ist und von der Initiative einzelner Personen abhängig ist. Es bestehen einzelne institutionalisierte Austauschmöglichkeiten (z.B. die regelmässigen studiengangübergreifenden Arbeitstage oder auch die jährliche halbtägige Tagung «Netzwerk Berufspraktische Studien» [NEBS] auf der Sekundarstufe I), an welchen fachbereichsübergreifende Themen aufgegriffen, diskutiert und koordiniert werden können. Dennoch dürfte der Diskurs über die Fachbereiche und auch die Studiengänge hinweg durch die Institution noch stärker eingefordert und ermöglicht werden.

### 3 Herausforderungen

Die Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen sieht sich mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. So wird 1) noch keine genügend hohe Kohärenz über die verschiedenen Fachbereiche hinweg erreicht, 2) ist die Allgemeine Didaktik durch die Fokussierung auf die Praxis wenig an den Forschungsdiskurs angebunden und 3) müssen Wege gefunden werden, die es ermöglichen, auch in Zukunft geeignetes Personal für die Allgemeine Didaktik rekrutieren zu können.

---

<sup>1</sup> Die Verwendung von bekannten Standardwerken hilft auch bei der Abstimmung gegen aussen. Da die inhaltliche Koordination mit dem Berufsfeld eine Herausforderung darstellt, wird versucht, allgemeindidaktische Inhalte zugänglich zu machen, damit z.B. Praxislehrpersonen sich darüber informieren können. Auf der Sekundarstufe I wird zu diesem Zweck (und auch damit ehemalige Studierende nach der Ausbildung auf Inhalte zugreifen können) ein Blog geführt (<https://blogs.phsg.ch/adsek1/>).

Eine höhere Kohärenz erfordert eine stärkere Institutionalisierung der Zusammenarbeit, weshalb entsprechende Strukturen geschaffen werden müssen. Die Impulse für eine vermehrte Zusammenarbeit sollten von der Allgemeinen Didaktik gemeinsam mit der Erziehungswissenschaft und den berufspraktischen Studien aus kommen. Dazu wird es nötig sein, dass die Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (und die Erziehungswissenschaft allgemein) mit einem klaren Profil auftritt. So kann sie ihre angestammte Rolle als eine Leitdisziplin wahrnehmen und die Basis für die Herstellung der erwünschten Kohärenz bilden. Diese nötige Profilschärfung wird zurzeit in beiden Studiengängen mit Entwicklungsprojekten aktiv angegangen. Es geht dabei um die Überprüfung und die allfällige Anpassung des bestehenden Curriculums in Koordination mit den anderen Fachbereichen und um die Identifizierung der Kerninhalte der Allgemeinen Didaktik. Ein zentrales Ziel ist dabei, dass die grossen Linien des Fachbereichs gegen innen sichtbar werden und gegen aussen aktiv kommuniziert werden können.

Für eine Profilierung wird es zudem nötig sein, dass sich die Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen nicht mehr ausschliesslich an den Fragen der praktischen Umsetzung orientiert, sondern sich vermehrt auch an Theoriebildung mittels Forschung ausrichtet und so stärker an aktuelle Forschung angebunden werden kann. Dies wird aber dadurch erschwert, dass auf der institutionellen Ebene eine direkte Anbindung der Allgemeinen Didaktik an ein eigenes Forschungsinstitut, wie das z.B. in den Fachdidaktiken der Fall ist, fehlt. Die Anbindung an die erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Institute ist zudem eher lose, da in der Regel nur wenige Dozierende der Allgemeinen Didaktik in diesen Instituten tätig sind. Für die Entwicklung des Fachs wäre es aber zielführend, wenn die Allgemeine Didaktik zusammen mit der berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen durch ein eigenes Institut vertreten wäre, welches explizit allgemeindidaktischen und berufspraktischen Fragestellungen nachgehen würde und so die Verbindung von (allgemeindidaktischer) Praxis und Forschung gewährleisten könnte.

Dazu müssten sich aber auch die Profile der Dozierenden erweitern, denn die heutigen Dozierenden verfügen zu selten über den nötigen Forschungsbezug, weshalb eine Anstellung in der Forschung oftmals nicht in Betracht gezogen wird. Eine zentrale personale Herausforderung wird für die Pädagogische Hochschule St. Gallen deshalb sein, bei zukünftigen Vakanzen Dozierende für die Allgemeine Didaktik rekrutieren zu können, welche über ein echtes doppeltes Kompetenzprofil verfügen. Solche Personen sind aber in der Regel nicht leicht zu finden und es wird sich weisen, ob einzelne Personen tatsächlich beide Seiten in sich vereinen können. Zumindest sollten aber beide Seiten in einen Fachbereich eingebracht werden können, z.B. durch die Schaffung von Tandems (vgl. swissuniversities, 2019). Im Bereich der Fachdidaktik wird diese Problematik mit den Masterprogrammen<sup>2</sup> angegangen, welche Lehrpersonen ein doppeltes Kompe-

---

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.swissuniversities.ch/de/themen/forschung/fachdidaktik/masterstudiengaenge-fachdidaktik/> (26.05.2019).

tenzprofil ermöglichen und so Praktikerinnen und Praktiker für Aufgaben in Lehre und Forschung qualifizieren. Es wäre nun wünschenswert, wenn solche Masterprogramme auch mit einer klaren allgemeindidaktischen Ausrichtung entwickelt würden (in eine Richtung wie z.B. der Master in Educational Science der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Universität Basel mit der Vertiefungsrichtung «Bildungstheorie und Bildungsforschung»<sup>3</sup>), damit nicht nur in der Fachdidaktik, sondern auch in der Allgemeinen Didaktik aktiv Nachwuchsförderung betrieben werden könnte.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Ausgangslage für die Allgemeine Didaktik, eine prägende Disziplin bleiben zu können, an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen günstig ist. Die Allgemeine Didaktik wird sich aber nur behaupten können, wenn sie profiliert auftritt und es ihr gelingt, sich von innen her zu erneuern.

## Literatur

**Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (Hrsg.). (2011). *Didaktisch handeln und denken*. Zürich: Pestalozzianum.

**Meyer, H.** (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

**swissuniversities.** (2019). *P-11: Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Projekt: «Tandems von PH-Dozierenden und Praxis-Dozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen*. Online verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme/p-11> (26.05.2019).

## Autoren

**Guido McCombie**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Studiengang Sekundarstufe I, Studienbereich Erziehungswissenschaft, [guido.mccombie@phsg.ch](mailto:guido.mccombie@phsg.ch)

**Rolf Engler**, Prof., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Studiengang Sekundarstufe I, Allgemeine Didaktik und Berufspraktische Studien, [rolf.engler@phsg.ch](mailto:rolf.engler@phsg.ch)

**Thomas Rhyner**, Prof. lic. phil., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Studiengang Kindergarten/Primarstufe, Allgemeine Didaktik, [thomas.rhyner@phsg.ch](mailto:thomas.rhyner@phsg.ch)

---

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.unibas.ch/de/Studium/Studienangebot/Studiengaenge-faecher/Educational-Sciences.html> (26.05.2019).



## Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Barbara Zumsteg

**Zusammenfassung** Das vorliegende Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich zeigt auf, dass sich die früheren Inhalte der Allgemeinen Didaktik zwar nicht aufgelöst, aber deutlich verschoben haben. Die Module der Fachdidaktiken sowie die Module zu Lernpsychologie, Kommunikation und empirischer Unterrichtsforschung haben viele der Inhalte aufgenommen und adaptiert. Eine Gefahr besteht in möglichen Redundanzen und uneinheitlichen Begrifflichkeiten. Mittels intensiver Zusammenarbeit und Kooperation unter den Lehrenden wird versucht, diesen Problemen aktiv zu begegnen.

### 1 Ausgangslage und Veränderungen

Beim Start der Pädagogischen Hochschule Zürich 2002 hatte die Allgemeine Didaktik mit einer eigenen Vorlesung eine deutlich sichtbare Stellung inne. In den vergangenen fünfzehn Jahren hat sich dies stark verändert. Schon bei der ersten Studiengangsreform 2009 wurde eine Rezeptionsproblematik des didaktischen Theoriewissens festgestellt. Studierende zweifelten an der Praxisrelevanz und der Einfluss auf das Planungshandeln in der Schulpraxis der angehenden Lehrpersonen war marginal. Aufgrund dieser Befunde wurden die allgemeindidaktischen Inhalte neu konzipiert und zugeordnet. Im Rückblick zeigt sich die Verschiebung zu Berufspraxis, Pädagogischer Psychologie und zu den Fachdidaktiken, wie dies Staub (2006) bereits beschrieben hatte.

#### 1.1 Verlagerung in die Lernangebote der Berufspraxis

In einem ersten Schritt wurde ein für alle Studierenden der Studiengänge der Volksschule verbindliches Planungsinstrument (Zumsteg et al., 2007) geschaffen. Ziel war, die Kohärenz in der Ausbildung zu stärken und eine gemeinsame Grundlage für die Unterrichtsplanung zu bieten. Diese knappe und prägnant formulierte Broschüre liegt nun bereits in einer Neuauflage (2018) mit den notwendigen Anpassungen an den Lehrplan 21 vor und leitet die Studierenden an, Unterricht auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit sorgfältig und differenziert zu skizzieren und zu planen. Das Instrument wird in den Modulen der Berufspraxis eingesetzt und bildet ein Fundament in der Zusammenarbeit von Mentorinnen und Mentoren, Praxislehrpersonen und Studierenden. Gleichzeitig können sich aber auch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Dozierende von Bildungs- und Erziehungswissenschaften (B&E) an den gemeinsamen Begrifflichkeiten orientieren.

Nach Erfahrungen mit dem Planungsinstrument wurde ersichtlich, dass mehr allgemeindidaktisches Hintergrundwissen notwendig ist, um beispielsweise Themen wie «Unterrichtsformen» oder «Beurteilen» zu beschreiben. Um nicht wieder Gefahr zu laufen, träges Theoriewissen zu vermitteln, wurde das Studienbuch «Didaktisch handeln und denken» (Berner, Fraefel & Zumsteg, 2018 [Neuaufgabe]) entwickelt, das Studienanfängerinnen und Studienanfänger in grundlegende Kompetenzen und Aspekte des didaktischen Handelns und Denkens einführt. Ergänzt werden die Einführungen durch ausgewählte Quellentexte verschiedener Autorinnen und Autoren der Allgemeinen Didaktik. Praxisbeispiele illustrieren Umsetzungsmöglichkeiten in allen Stufen der Volksschule. Mit diesem Studienbuch zu fachübergreifenden Themen wird in den Ausbildungsgefässen der Berufspraxis gearbeitet und bereits im Grundlagenstudium eine gewisse Kohärenz in der Fachbegrifflichkeit angestrebt.

## 1.2 Verlagerung in die Pädagogische Psychologie

Die Studiengangsreform 2009 nahm klar das *Lernen der Schülerinnen und Schüler* in den Fokus. Für die gezielte Förderung und Reflexion von Lernprozessen sind Lehrpersonen auf empirisch bewährte und praktisch hilfreiche lerntheoretische Vorstellungen angewiesen. Unterschiedliche Lerntheorien leisten einen wichtigen Beitrag zu Analyse und Begründung von unterrichtlichen Fragestellungen. Dieses lernpsychologische Grundlagenwissen wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich im ersten Studienjahr erarbeitet und mit einer schriftlichen Zwischenprüfung abgeschlossen. Als Grundlagenliteratur wird Woolfolk (2014) verwendet.

Eine weitere Verlagerung in andere Gefässe hat mit den erleichterten Möglichkeiten der Videografie von Unterricht zu tun. Im Modul «Unterrichtsqualität» arbeiten die Studierenden mit fremden und eigenen Unterrichtsvideos an fachübergreifenden Merkmalen guten Unterrichts wie Individualisierung, Differenzierung, Adaptivität, eigenständigem Lernen und Motivationsförderung. Auch hier soll eine enge Bezugnahme von pädagogischem und didaktischem Hintergrundwissen und praktischer Umsetzung erzielt werden, da die eigenen Videos in einer mehrwöchigen Praxisphase entstehen, die auch längerfristige Lernprozesse ermöglicht.

Wird neben «Lernen» auch «Interaktion» als Leitbegriff im weitesten Sinn der Allgemeinen Didaktik zugeordnet (Kron, 2014, S. 110), bieten verschiedene Gefässe zu Kommunikation, Konfliktmanagement und Gewaltprävention Lerngelegenheiten. Die Studienbroschüre «Schülerinnen und Schüler kompetent führen» (Meier et al., 2018 [Neuaufgabe]) regt die Studierenden zudem an, sich mit Klassenführung auseinanderzusetzen.

## 1.3 Verlagerung und Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken

Mit der klaren Positionierung der Fachdidaktiken wurden viele Aspekte der Allgemeinen Didaktik in die fachdidaktischen Module der einzelnen Fächer aufgenommen. Neben dem fachdidaktischen Know-how sind dies einerseits die materialen Aspekte von

Bildung durch die Auswahl und die Begründung von Inhalten. Andererseits nehmen die Fachdidaktiken, wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht, vermehrt auf lernpsychologisches Grundlagenwissen Bezug, bieten fachspezifische Planungshilfen an und beschreiben wirksame Unterrichtsformen aus ihrer jeweiligen Fachperspektive. Ebenso diskutieren sie fachspezifische Merkmale guten Unterrichts. Eine Möglichkeit zur engen Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und B&E bieten die Schwerpunktthemen «Begleitung von Lernprozessen» und «Beurteilen», die in allen Curricula gesetzt sind.

## 2 Übersicht über die didaktischen Themen in den Curricula

Die unterschiedlichen Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Zürich sind bezüglich ihrer Curricula momentan in einem Entwicklungsprozess. Deshalb ist eine Verortung der Allgemeinen Didaktik nicht ganz einfach. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die wichtigsten gemeinsamen Ausbildungsinhalte. Zusätzlich gibt es weitere

Tabelle 1: Übersicht über allgemeindidaktische Ausbildungsinhalte in den Studiengängen der Volksschule

Modul	Inhalte	Umfang	Leistungsnachweis Prüfung	Verortung
Didaktisch Handeln und Denken	Unterrichtsplanung, Unterrichtsaufbau, Unterrichtsformen, Kompetenzorientierung, Beurteilen	6 ECTS verbunden mit Praktika	Berufspraktische Prüfung am Ende der Ausbildung mit Reflexion der didaktischen Umsetzung	Berufspraxis im 1. Studienjahr
Lernen	Lernpsychologische Grundlagen mit didaktischen Bezügen	3 ECTS	Schriftliche Prüfung	B&E im 1. Studienjahr
Unterrichtsqualität	Empirische Befunde zu Merkmalen von Unterrichtsqualität, Analyse von Unterrichtsvideos	3 ECTS	Schriftlicher Leistungsnachweis durch Analyse des eigenen Unterrichtsvideos mit Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse	B&E und Fachdidaktiken ab 2. Studienjahr
Beurteilen	Beobachten, Beurteilen, und Fördern im Hinblick auf Inklusion	ca. 4 ECTS	Leistungsnachweis	Zusammenarbeit B&E und Fachdidaktiken
Lernprozesse begleiten	Lernstrategieförderung	ca. 4 ECTS	Leistungsnachweis	Zusammenarbeit B&E und Fachdidaktiken
Kommunikation	Grundlagen und Trainings zu Kommunikation, Klassenführung, Konfliktmanagement und Gewaltprävention	ca. 5 ECTS	Prüfung und aktive Teilnahme an den Trainings	B&E, über das Studium verteilt
Fachdidaktiken	Inhalte, Kompetenzen und Ziele, Planung, Unterrichtssettings	je nach Fach		Fachdidaktiken

stufenspezifische Angebote, die hier nicht dargestellt werden, wie z.B. ein Angebot zu Spiel- und Lernumgebungen für Kindergarten- und Unterstufe. Ebenso gibt es selbstverständlich weitere wichtige Studieninhalte, die für den Lehrberuf zentral sind, auch eine Wirkung auf das unterrichtliche Handeln haben, aber nicht ganz eng zur Allgemeinen Didaktik im herkömmlichen Sinn gezählt werden können.

### 3 Erfahrungen

Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, sind allgemeindidaktische Inhalte in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Zürich immer noch in beträchtlichem Umfang zu finden. Sie laufen jedoch nur noch beschränkt unter diesem Begriff und sind verteilt auf verschiedene Module aus unterschiedlichen Disziplinen. Der Bezug zwischen theoretischem Grundwissen und Umsetzungen in der Praxis gelingt sicher besser. Auch werden bei der Reflexion des unterrichtlichen Handelns Theoriebezüge hergestellt. Inzwischen kommt aber das Theoriewissen zu kurz.

Die Verzahnung von allgemeindidaktischen Inhalten und Fachdidaktiken ist trotz Bemühungen noch ausbaufähig. Konzepte werden in den Fächern unterschiedlich benannt, meinen jedoch das Gleiche (z.B. «Conceptual Change» oder «Prä-Post-Konzept») oder werden inhaltlich sehr divergierend gefüllt (z.B. «Kognitive Aktivierung» oder «Lernstrategien»). Studierende müssen solche Inhalte eigenständig integrieren oder unterscheiden können und das ist bei vier bis zehn Fächern, welche es zu studieren gilt, sehr anspruchsvoll und bleibt häufig bruchstückhaft. Immer wieder entstehen so Missverständnisse oder unzulängliche Umsetzungen in der Praxis. Und nur zu gern lassen wir Dozierende uns von exzellenten Leistungen einzelner Studierender darüber hinwegtäuschen, dass bei anderen das Wissen und/oder das Können sehr oberflächlich bleiben. Mit Bemühungen in Richtung Zusammenarbeit und Absprachen soll aber nicht eine triviale Theorie-Praxis-Verbindung angestrebt werden, sondern es geht darum, systematisch begriffliche Werkzeuge und Prinzipien im Hinblick auf praxisrelevante Fragestellungen gemeinsam zu nutzen. Zusätzlich zur oben genannten Fragmentierung zeigen sich interessanterweise immer wieder Redundanzen im Curriculum, die wir uns bei der knappen Studienzeit schlichtweg nicht leisten können.

Enge Kooperationen und intensive Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiken, B&E und Berufspraxis tragen dazu bei, die Fragmentierung und die Redundanzen zu verhindern. Diese Zusammenarbeit findet bereits systematisch in wenigen Gefässen der Curricula statt, muss aber in Zukunft noch intensiviert werden. Es stellt sich dabei häufig die Frage, wer die Definitionsmacht über Begriffe oder Konzepte hat. Nicht alle Dozierenden haben einen (fach)didaktischen Hintergrund, der für die Verständigung unabdingbar ist. Bei allem Verständnis für Unterschiede zwischen den Fächern wäre es aus meiner persönlichen Sicht im Interesse unserer Studierenden wirkungsvoller, sich auf Gemeinsamkeiten zu einigen und grundlegende Absprachen zu treffen, ohne die je-

weiligen Fachspezifika aufzugeben. In jedem Unterrichtssetting spielen allgemein- und fachdidaktische Aspekte eine Rolle. Ein gemeinsames Nachdenken darüber wird die Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler optimieren und die wichtigen, praxisrelevanten Fragen für das unterrichtliche Handeln aufwerfen.

## Literatur

- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (Hrsg.). (2018). *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen*. Bern: hep.
- Kron F.W.** (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Meier, A., Blanc, B., Keller, H., Munch, J.-P., Ochsner, U., Ruffo, E. et al.** (2018). *Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft*. Bern: hep.
- Staub, F.C.** (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 169–179). Bern: hep.
- Woolfolk, A.** (2014). *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, Ch. et al.** (2018). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Bern: hep.

## Autorin

**Barbara Zumsteg**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, barbara.zumsteg@phzh.ch

## Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg

Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf

**Zusammenfassung** Die Allgemeine Didaktik nimmt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Fribourg (Lehrdiplome für die Sekundarstufe 1 und 2) eine zentrale Stellung ein. Deshalb belegen die Studierenden beider Studiengänge im ersten Studienjahr obligatorisch den zweisemestrigen Grundkurs in Allgemeiner Didaktik, dessen Ziel es ist, fächerübergreifend theoretische Grundlagen zur Verfügung zu stellen, auf denen die Fachdidaktiken aufbauen können. Zudem soll ein begriffliches Repertoire für die Verständigung über Unterricht und Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf die berufspraktischen Ausbildungselemente angebahnt werden. Weitere allgemeindidaktisch ausgerichtete Seminare und Vertiefungskurse sichern die horizontale und die vertikale Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit den anderen unterrichtsbezogenen Ausbildungselementen im Verlauf der Studiengänge.

Am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufen der Universität Fribourg (ZELF) werden zurzeit zwei Studienprogramme angeboten: das Studium für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1, das zum Master- und Lehrdiplom «Unterricht auf der Sekundarstufe 1» (LDS 1) führt, und das Studium für Lehrpersonen der Sekundarstufe 2, das zum «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» (LDM) führt und einen Masterabschluss in einem bis drei (in der Regel zwei) Unterrichtsfächern voraussetzt. Für beide Studienprogramme stellt die Allgemeine Didaktik eine wichtige Grundlage dar und wird von den LDS-1- und LDM-Studierenden gemeinsam besucht. Die zentrale Stellung der Allgemeinen Didaktik bildet sich sowohl formal als auch in Bezug auf die unterrichteten Inhalte und ihre Bezüge zu den anderen Ausbildungsfächern und der berufspraktischen Ausbildung ab. Dieses Konzept sieht die Allgemeine Didaktik gleichsam als kohärenzstiftende Klammer um die unterrichtsbezogenen Ausbildungselemente vor. Ursprünglich von Fritz Oser entwickelt und von Jo Kramis, Franz Baeriswyl, Alois Niggli und Fritz C. Staub weitergeführt, hat es sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Fribourg bis heute erhalten. Im Folgenden gehen wir zunächst auf die formale Verortung der Allgemeinen Didaktik in den beiden Studiengängen ein. In einem zweiten Schritt erläutern wir die inhaltlichen Schwerpunkte der Allgemeinen Didaktik und ihre Verzahnung mit anderen Studienelementen, insbesondere mit den Fachdidaktiken und der berufspraktischen Ausbildung. Wir schliessen mit einem Blick auf Chancen und Grenzen unseres Konzepts der Allgemeinen Didaktik.

## **1 Formale und institutionelle Stellung der Allgemeinen Didaktik am ZELF**

Die Allgemeine Didaktik wird von einer ordentlichen Professur mit der Denomination «Allgemeine Didaktik auf pädagogisch-psychologischer Grundlage» (Christine Pauli) verantwortet und durch ein Team aus Dozierenden der Studiengänge LDS 1 und LDM unterrichtet. Konkret ist die Allgemeine Didaktik eine obligatorische, als Jahresskurs angelegte Veranstaltung im Umfang von insgesamt sechs Kreditpunkten. Sie setzt sich aus einer einstündigen Vorlesung und einem anschliessenden zweistündigen Seminar sowie drei praktischen Übungen zusammen. Die Veranstaltung wird in den ersten beiden Semestern des Studiums besucht. Die praktischen Übungen (Planung und Durchführung von drei Unterrichtsstunden an Schulen der entsprechenden Zielstufe) ermöglichen es den Studierenden schon frühzeitig, vor einer Klasse zu stehen und Unterricht zu gestalten. Zwei dieser Lektionen werden auf Video aufgezeichnet. Anschliessend visionieren und annotieren die Studierenden ihre Lektionen online in einem geschützten Videokanal. Die annotierten Videoaufnahmen bilden die Grundlage für die Unterrichtsbesprechungen, in denen die erteilte Lektion gemeinsam mit einem oder einer Dozierenden unter didaktischen und pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten analysiert und reflektiert wird.

Im Studienprogramm LDS 1 wird der Kurs in Allgemeiner Didaktik jeweils am Ende des Semesters mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen. Das Bestehen der Prüfung nach dem ersten Semester ist Voraussetzung für die Zulassung zum ersten, dreiwöchigen Praktikum («Orientierungspraktikum»), das zwischen dem ersten und dem zweiten Semester des Bachelorstudiums absolviert wird. Das Bestehen der zweiten Prüfung in Allgemeiner Didaktik nach zwei Semestern ist Voraussetzung für die Zulassung zu den Fachdidaktiken (inklusive Praktikum). Im Studiengang LDM wird der Kurs mit einer mündlichen Prüfung nach zwei Semestern abgeschlossen. Im Studienplan LDS 1 stellt die Allgemeine Didaktik im Bachelorstudium ein eigenes Modul dar. Im Masterstudium werden allgemeindidaktische Themen in spezifischen Kursen, verteilt auf drei Module, wieder aufgegriffen und vertieft. Im Studienplan LDM ist der Kurs in Allgemeiner Didaktik Teil des breiter gefassten Moduls «Erziehungswissenschaften und Allgemeine Didaktik» (Gesamtumfang bei zwei Unterrichtsfächern: 23 Kreditpunkte). Es gilt die Regel, dass die Allgemeine Didaktik vor den Fachdidaktiken besucht werden soll.

## **2 Leitideen, inhaltliche Schwerpunkte und Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit anderen Studieninhalten**

Wie schon in der Denomination der Professur angelegt, orientiert sich die Allgemeine Didaktik an der Idee einer pädagogisch-psychologisch fundierten Allgemeinen Didaktik im Sinne von Hans Aebli (2011). Deren Interpretation und Weiterentwicklung erfolgt unter Kenntnisnahme aktueller Diskurse und Erkenntnisse im (internationalen)

Kontext der Didaktik, Pädagogischen Psychologie, Lehr- und Lernforschung sowie der empirischen Unterrichtsforschung. Das grundlegende fächerübergreifende Kernprinzip lautet, Unterricht von den Verstehens-, Lern- und Denkprozessen der Schülerinnen und Schüler her zu denken, was auch mit dem Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts kompatibel ist. Dieses Kernprinzip, welches die Studierenden bereits in den ersten Vorlesungen zur Allgemeinen Didaktik kennenlernen, wird im Verlaufe ihres Studiums immer wieder aufgegriffen. Die Orientierung an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler spiegelt sich im Aufbau des Jahreskurses wider. Im ersten Semester stehen vor allem Aspekte der Tiefenstruktur des Unterrichts im Vordergrund, während im zweiten Semester stärker auf Formen der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen eingegangen wird. Die Lehrveranstaltung folgt jedoch nicht ausschliesslich der fachlichen Systematik, sondern auch der Ausbildungslogik, da die Studierenden bereits im ersten Semester Unterricht gestalten (vgl. Abschnitt 1). Damit sie dort wirksame Lernprozesse zielorientiert initiieren und sachgerecht begleiten können, wird der Blick schon zu Beginn der Veranstaltung auch auf anwendungsbezogene Inhalte gerichtet. Dazu gehören beispielsweise die Mikrostrukturierung von Unterrichtslektionen anhand des sogenannten «AVE-Rhythmus» (vgl. Riedo & Bertschy, 2015), Unterrichtsplanung und -vorbereitung oder Klassenführung. Wichtige Themen und Konzepte im ersten Semester sind u.a.

- das «didaktische Dreieck» als Denkfigur für die Analyse und Reflexion didaktischen Handelns (Reusser, 2006);
- die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts (vgl. Reusser, 2009), die u.a. auch Fribourger Wurzeln hat (Oser & Baeriswyl, 2001);
- psychologische Grundlagen im Bereich «Gedächtnis und Lernen» und ein pädagogisch-didaktisches Verständnis von Lehr- und Lernprozessen (z.B. Aebli «PADUA»);
- Grundlagen und Werkzeuge der Unterrichtsplanung aus allgemeindidaktischer Perspektive (z.B. AVE-Modell, fachwissenschaftliche Analyse, didaktische Wertanalyse).

Im Kurs erwerben die Studierenden sowohl grundlegende theoretische Konzepte, Denkmodelle und darauf bezogene kognitive Werkzeuge für die Planung und die Analyse von Unterricht und die Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen als auch die notwendigen Fachbegriffe, um sich professionell darüber verständigen zu können.

Im zweiten Semester nimmt der Kurs neben weiteren tiefenstrukturellen Aspekten stärker die Oberflächenstrukturen des Unterrichts in den Blick. Wichtige Inhalte des zweiten Semesters sind z.B.

- Formen der methodischen Gestaltung von Unterricht (Lehr- und Lernformen);
- Umgang mit Heterogenität, Differenzierung;
- Medien im Unterricht;
- Unterrichtsgespräche und Lernunterstützung;
- Beurteilung.



Als verbindliche schriftliche Arbeitsgrundlage steht den Studierenden ein Reader zur Verfügung (Pauli, 2018). Der Reader ist aus dem von den früheren Dozierenden der Allgemeinen Didaktik entwickelten Skript hervorgegangen (Baeriswyl & Staub, 2013). Jede Vorlesung inklusive Seminar entspricht einem Kapitel des Readers. Jedes Kapitel enthält eine Beschreibung der Lernziele, eine kurze Umschreibung des Themas und einen bis zwei Vertiefungstexte. Diese bilden zusammen mit der Vorlesung den Gegenstand der Prüfungen. Dazu kommt zum Teil ein zusätzlicher Text, dessen Lektüre freiwillig ist. Der Reader wird jedes Jahr aktualisiert (Anpassungen in den Einführungstexten, Austausch von Vertiefungstexten), damit er möglichst den aktuellen Forschungsstand abbildet.

Die inhaltliche Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit anderen Ausbildungselementen erfolgt durch verschiedene Massnahmen. Zum einen ziehen sich die allgemeindidaktischen Inhalte sozusagen vertikal durch das Studium, indem sie in späteren Veranstaltungen explizit wieder aufgegriffen werden. Zum anderen wird eine möglichst gute Verzahnung mit den berufspraktischen Fachdidaktiken angebahnt. Die berufspraktischen Fachdidaktiken werden durch Praktikerinnen und Praktiker, also Gymnasial-, Berufsschul- und Sekundarlehrpersonen, erteilt, welche selbst auf der Zielstufe unterrichten. Alle Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker verfügen über den jeweils aktuellen Reader und orientieren sich an den dort enthaltenen Grundkonzepten. Zudem haben sie Zugriff auf die Vorlesungsfolien, die jeweils im Anschluss an die Vorlesung in Allgemeiner Didaktik online zur Verfügung gestellt werden. Viermal pro Jahr finden Fachdidaktiktreffen statt. Diese stellen eine interne Weiterbildung dar und dienen auch dazu, das gemeinsame Verständnis der Didaktik zu sichern, indem spezifische Themen und Fragen aufgegriffen und vertieft werden. Jeweils zu Beginn des Studienjahrs wird über Änderungen im Reader informiert. Die Verknüpfung der Allgemeinen Didaktik wird auch mit der berufspraktischen Ausbildung angestrebt, indem wir einen Weiterbildungslehrgang für Praktikumsleitung anbieten. Es gelingt aber (noch) nicht durchgehend, alle Praktikumslehrpersonen zu erreichen. Bezüge zur Allgemeinen Didaktik werden durch die videobasierten Besprechungen der aufgezeichneten Übungslektionen und später durch Unterrichtsbesuche in den Praktika durch Dozierende des ZELF geschaffen. In der Regel werden die Studierenden des LDS-1- und LDM-Studiums in jedem (Haupt-)Praktikum von einem Dozierenden des ZELF bzw. von einer Fachdidaktikerin oder einem Fachdidaktiker besucht.

Parallel zum Kurs in Allgemeiner Didaktik (Vorlesung und Seminar) wird zu Beginn des Studiums auch eine zweisemestrige Vorlesung in Pädagogischer Psychologie angeboten, die ebenfalls als Grundlagenfach obligatorisch belegt werden muss und mit einer Prüfung abgeschlossen wird. In dieser Vorlesung erarbeiten die Studierenden u.a. ein vertieftes Verständnis von lern-, entwicklungs- und motivationspsychologischen Grundlagen von Bildungsprozessen und schulischem Unterricht, welche in der Vorlesung zur Allgemeinen Didaktik nicht erschöpfend behandelt werden können. Die Abstimmung zwischen den beiden Vorlesungen erfolgt primär durch gegenseitige Bezüge.

Eine stärkere thematische Synchronisierung der beiden Vorlesungen wäre wünschenswert, ist jedoch durch unterschiedliche Zeitstrukturen schwer umsetzbar.

### **3 Erfahrungen mit dem aktuellen Konzept der Allgemeinen Didaktik am ZELF**

Das dargestellte Konzept der Allgemeinen Didaktik funktioniert insgesamt zu unserer Zufriedenheit. Die Rückmeldungen der Studierenden<sup>1</sup> sind grundsätzlich positiv. Einige Studierende empfinden das Wiederaufgreifen allgemeindidaktischer Themen und Konzepte in vertiefenden Kursen im Masterstudium oder in den Fachdidaktiken als «repetitiv». Offenbar gelingt es uns teilweise zu wenig, den Studierenden aufzuzeigen, dass ein bewusstes Wiederaufgreifen dem Ziel der Vertiefung und Weiterführung dient. Die Verzahnung zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken bleibt auch in Fribourg eine Herausforderung, da Letztere in beiden Studiengängen für einige Fächer zweisprachig, d.h. gemeinsam für französisch- und deutschsprachige Studierende durchgeführt werden und sich der deutsch- und der französischsprachige Studienplan in Bezug auf die Allgemeine Didaktik sowohl hinsichtlich der zeitlichen Einordnung im Studium als auch inhaltlich unterscheiden. Können in den deutschsprachigen Fachdidaktikkursen die allgemeindidaktischen Grundbegriffe und eine gemeinsame Begrifflichkeit vorausgesetzt werden, sodass darauf aufgebaut werden kann, ist dies in den zweisprachigen Kursen nicht für alle Studierenden der Fall. Dies erfordert von den betreffenden Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern eine differenzierende Kursgestaltung. Dass unsere Studierenden diese Unterschiede explizit formulieren, lässt sich aber auch positiv als Indiz deuten, dass die deutschsprachigen Fachdidaktiken tatsächlich auf den vermittelten allgemeindidaktischen Konzepten aufbauen.

Die überschaubare Grösse unseres Zentrums erleichtert die Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit den berufspraktischen Fachdidaktiken und die innere Kohärenz der Studiengänge. Die Koordination und die Weiterentwicklung der Kurse erfolgen laufend und problemlos durch direkte Absprachen zwischen den Dozierenden und den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie durch regelmässige gemeinsame Fachdidaktiktreffen. Dadurch, dass im Studiengang LDS 1 das Fach- und ein Teil des fachdidaktischen Studiums in den jeweiligen universitären Fachbereichen absolviert werden, gestalten sich die Verständigung und die Koordination in Bezug auf Inhalte und Zielvorstellungen hier schwieriger. Dies hat zur Folge, dass das ZELF bei der stark geförderten Entwicklung fachdidaktischer Forschungsschwerpunkte in den letzten Jahren wenig mitreden konnte und die fachdidaktische Forschung weitgehend anderen überlässt. So konzentriert sich unsere Forschung primär auf allgemeindidaktische und pädagogisch-psychologische Fragestellungen, wobei fachdidaktische Aspekte und

<sup>1</sup> Jedes Jahr nehmen alle LDS-1-Studierenden des 2. Semesters des Masterstudiums an Gruppengesprächen mit den Dozierenden des ZELF teil, an denen das Studium auf der Basis der Ergebnisse einer schriftlichen Befragung evaluiert wird.

Bezüge jedoch keineswegs ausgeschlossen werden. Die empirischen Ergebnisse wiederum fließen direkt in den Diskurs zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken am ZELF ein.

## Literatur

- Aebli, H.** (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baeriswyl, F. & Staub, F. C.** (2013). *Grundkurs Allgemeine Didaktik, Teile I und II*. Fribourg: Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J.** (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4. Auflage) (S. 1031–1065). New York: Macmillan.
- Pauli, C.** (Hrsg.). (2018). *Grundkurs Allgemeine Didaktik (HS 2018/FS 2019)*. Fribourg: Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Reusser, K.** (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.
- Riedo, D. & Bertschy, B.** (2015). Funktionsrhythmus: Das Prinzip AVE als Modell zur Mikrostrukturierung von Lernfortschritten. In C. Pauli (Hrsg.), *Grundkurs Allgemeine Didaktik*. Fribourg: Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

## Autorin und Autoren

- Christine Pauli**, Prof. Dr., Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF), christine.pauli@unifr.ch
- Beat Bertschy**, Dr., Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF), beat.bertschy@unifr.ch
- Dominicq Riedo**, Dr., Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF), dominicq.riedo@unifr.ch
- Lorenz Wepf**, Universität Fribourg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF), lorenz.wepf@unifr.ch

## **Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich**

Franz Eberle und Fritz C. Staub

**Zusammenfassung** Die Ausbildung zum «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» an der Universität Zürich orientiert sich seit rund fünf Jahren an zentralen Facetten der Kompetenzen von Lehrpersonen. Hierzu wurden auf der Grundlage evidenzbasierten Wissens über Bedingungen und Prozesse wirksamer Lehr- und Lernprozesse in Kooperation mit den an der Ausbildung beteiligten Dozierenden für die Fachdidaktik von 20 Unterrichtsfächern in einem aufwendigen Prozess Formulierungen zur Priorisierung und Benennung zentraler Facetten von professionellem Wissen und Können von Lehrpersonen entwickelt. Diese Arbeit hat zur Weiterentwicklung eines geteilten Verständnisses der an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Dozierenden hinsichtlich der Erwartungen und Ziele der Ausbildung beigetragen und die erarbeiteten zentralen Facetten werden seither als Referenzrahmen für die curriculare Planung zur Abstimmung von allgemeindidaktischen, pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Ausbildungsteilen genutzt. Damit haben die erarbeiteten Facetten sowohl die Koordination und die Kohärenz zwischen den Ausbildungsmodulen verbessert als auch die produktive Nutzung allgemeindidaktischer und pädagogisch-psychologischer Konzepte für die näher an der Unterrichtspraxis liegenden Ausbildungsteile erhöht.

An der Abteilung «Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen» (LLBM) des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Zürich können Studierende seit 2011 nach dem neuen, von der EDK und damit gesamtschweizerisch anerkannten Reglement das «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» (LfM) erlangen. Das LfM wird für ein oder zwei Unterrichtsfächer erworben; das Studium umfasst 60 ECTS und dauert zumeist vier bis sechs Semester. Der Studiengang LfM vermittelt ergänzend zum jeweiligen fachwissenschaftlichen Masterabschluss eine pädagogisch-didaktische Ausbildung, die zum Unterrichten an einer Maturitätsschule befähigt. Die vielfältigen Kompetenzen – die sogenannten «Kompetenzfacetten» –, welche die künftigen Lehrpersonen während ihrer gesamten Ausbildung (inklusive des fachwissenschaftlichen Bachelor-/Masterstudiums) erwerben und besonders in den ersten Berufsjahren weiter vertiefen sollen, können vier grossen Kompetenzbereichen zugeordnet werden (vgl. IfE, 2016):

1. Fachliches Wissen und Können;
2. Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können;
3. Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können;
4. Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion.

In den Ausbildungsteilen «Erziehungswissenschaft», «Fachdidaktik» und «Berufspraxis» wird, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, auf diese vier Kompetenzbereiche hingearbeitet. Die kooperativ von Dozierenden für Erziehungswissen-

schaft und Dozierenden für Fachdidaktik formulierten Kompetenzfacetten dienen als Orientierungsrahmen für die curriculare Abstimmung und zur Förderung der Kohärenz zwischen den Veranstaltungen. Erziehungswissenschaftliche Module wie «Allgemeine Didaktik», «Leistungsmessung und -bewertung» und «Pädagogische Psychologie», die obligatorisch von allen Studierenden zu absolvieren sind, sollen dem Aufbau von grundlegenden überfachlichen Konzepten dienen, welche in den Fachdidaktiken schulfachspezifisch erweitert werden.

Das *allgemein- und fachdidaktische Wissen und Können* des zweiten Kompetenzbereichs fächert sich in folgende Kompetenzfacetten auf: Die (künftige) Lehrperson verfügt über allgemein- und fachdidaktisches Grundlagenwissen. Sie

- 1) orientiert sich an den Bildungszielen von Maturitätsschulen sowie am Rahmenlehrplan und an den kantonalen bzw. schulischen Lehrplänen,
- 2) führt didaktische Analysen zur Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsinhalten durch,
- 3) formuliert Lern- und Kompetenzziele,
- 4) klärt fachspezifische Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, kennt typische Fehlauffassungen und weiss, wie darauf reagiert werden kann,
- 5) schätzt das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben ein,
- 6) plant Unterricht in Kenntnis von dessen Qualitätsmerkmalen, Methoden und Verlaufsmustern,
- 7) erhebt und beurteilt Leistungen in Kenntnis verschiedener Prinzipien und Methoden des Diagnostizierens.

Abgesehen von der Facette «Klärung der fachspezifischen Voraussetzungen» (4) und der «Leistungsbeurteilung» (7), welcher eine eigene Lehrveranstaltung gewidmet ist, erwerben die Studierenden zu all diesen Kompetenzfacetten grundlegendes Wissen und Können in dem im ersten oder zweiten Semester zu belegenden obligatorischen Modul «Allgemeine Didaktik: Lehren und Lernen am Gymnasium» (LLG). Zielsetzung der Vorlesung ist es, schulfachübergreifende Grundlagen für das erfolgreiche Lehren und Lernen an Maturitätsschulen zu vermitteln. Im Einzelnen sollen die Teilnehmenden

- Ziele und Strukturen des Gymnasiums und weiterer Maturitätsschultypen beschreiben und aus bildungstheoretischer sowie bildungspolitischer Sicht kritisch reflektieren,
- Merkmale guter Unterrichtsqualität erarbeiten,
- die Eignung von Modellen zur zielorientierten und systematischen Vorbereitung von Unterrichtseinheiten für die eigene Schulpraxis beurteilen,
- verschiedene für das Gymnasium typische Unterrichtsverfahren und -methoden beschreiben und beurteilen,
- sich mit spezifischen Fragen des Berufs als Lehrperson auseinandersetzen.

Die Veranstaltung ist mit 4 ECTS dotiert und wird mit einem schriftlichen Leistungsnachweis abgeschlossen. In diesem müssen die Studierenden eine Unterrichtsplanung zu einem selbst gewählten Unterrichtsthema verfassen. Sie schreiben mithilfe eines

vorgegebenen Rasters zur Unterrichtsplanung und auf der Grundlage von selbstständig beizuziehendem Material sowie Fachliteratur eine ausführliche Vorbereitung einer Unterrichtslektion oder einer thematischen Unterrichtseinheit von maximal vier Lektionen, wobei die in der Vorlesung besprochenen Strukturen der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind (z.B. die klare Formulierung der Grob- und Feinziele, die didaktische Sach- und Bedeutungsanalyse zu den Lernzielen, die Beschreibung der eingesetzten Methoden, Medien und Sozialformen usw.). Insbesondere müssen alle Planungs- und Unterrichtsschritte ausführlich begründet und reflektiert werden. Der Leistungsnachweis wird nicht benotet; die Studierenden erhalten ein kurzes schriftliches Feedback mit der Mitteilung, ob sie bestanden haben oder ob ihre Arbeit zur Überarbeitung zurückgewiesen wird. Letzteres hat innerhalb von 14 Tagen zu erfolgen und kann nur einmal geschehen. Die in der Vorlesung LLG vermittelte Vorstellung von «Allgemeiner Didaktik» basiert auf einem theoretisch und begriffsgeschichtlich sehr breit gefächerten Konzept, welches als Theorie vom Lehren und Lernen, vom Unterricht, von den Bildungsinhalten und von der Steuerung von Lernprozessen oder als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien verstanden wird. Bezogen auf die Theorie des Unterrichtens (an Schulen) werden nicht einzelne «Didaktiken» voneinander abgegrenzt. Sie ergänzen sich vielmehr in ihren Fragen und Erkenntnissen. Als Unterrichtstheorie im weiteren Sinne kann das Zusammenspiel von Bildungszielen, Themen, Inhalten und Zielen von konkretem Unterricht, Methoden und Leistungsbeurteilung gefasst werden. Im Zentrum der Didaktik steht immer die Frage, was guter Unterricht ist (und wie man ihn erreicht). Um einflussreiche Forschungsbeiträge und praktische Werkzeuge für den späteren Berufsalltag zu vermitteln, werden in der Vorlesung Theorieansätze wie die «Didaktische Analyse» von W. Klafki (2007), Elemente aus der «Allgemeinen Didaktik auf psychologischer Grundlage» von H. Aebli (2011), aus dem Lehrbuch zum «Lehrerverhalten» von R. Dubs (2009) oder zum «guten Unterricht» von H. Meyer (2016) und die «Taxonomie des kognitiven Aktivierungspotenzials» von L. W. Anderson und D. R. Krathwohl (2001) besprochen.

Der Kompetenzfacette «Leistungen in Kenntnis verschiedener Prinzipien und Methoden des Diagnostizierens erheben, beurteilen und bewerten» (7) im Kompetenzbereich des allgemein- und fachdidaktischen Wissens und Könnens widmet sich das mit 2 ECTS gewichtete obligatorische Modul «Leistungsmessung und -bewertung: Prüfen, Beurteilen, Bewerten» (PBB). Die Vorlesung behandelt die verschiedenen mit der Diagnose und Bewertung von Leistungen von Schülerinnen und Schülern verbundenen Aufgaben der Lehrperson und unterstützt ihre Professionalisierung in diesem Bereich. Die Teilnehmenden sollen insbesondere

- die wissenschaftlichen Grundlagen der Messung und Beurteilung menschlicher Verhaltensweisen und Eigenschaften erarbeiten und deren Möglichkeiten sowie Grenzen einschätzen,
- Funktionen, Arten und Mittel der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern analysieren sowie grundsätzliche Anforderungen an die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern festlegen,

- Probleme bei der Planung, Durchführung und Auswertung sowie Bewertung von schriftlichen und mündlichen Lernkontrollen erkennen und adäquate Lösungen finden,
- konkrete Beispiele aus der Prüfungs- und Beurteilungspraxis in der Schule untersuchen, auf ihre Tauglichkeit hin einschätzen und allenfalls verbessern.

Als Leistungsnachweis erstellen die Studierenden in einer schriftlichen Arbeit eine 45-minütige schriftliche Prüfung und erläutern ihre Überlegungen zu den einzelnen Schritten und Aufgaben. Sie erhalten eine ausführliche Aufgabenstellung und können die in der Veranstaltung empfohlene Grundlagenliteratur (wie etwa Bohl, 2009; Sacher, 2014) sowie weitere Titel beziehen. Als weitere Hilfestellung haben die Studierenden auch hier die Möglichkeit, vor der Abgabe ihrer Arbeit ein Beratungsgespräch zu führen und im Anschluss an ihre Beurteilung, die durch ein kurzes schriftliches Feedback und die Mitteilung «bestanden» bzw. «nicht bestanden» erfolgt, ein ausführliches persönliches Gespräch mit der rückmeldenden Person zu verlangen.

Weitere Module, welche sich auf einzelne oder mehrere der Kompetenzfacetten der allgemeinen Didaktik beziehen, sind zum einen das obligatorische Diplomkolloquium und zum anderen eine Reihe von Veranstaltungen aus dem Wahlbereich. Das mit 2 ECTS dotierte Kolloquium für Diplomkandidatinnen und Diplomkandidaten wird im letzten Ausbildungssemester besucht. Es werden die folgenden Ziele angestrebt:

- Fallbeispiele aus der eigenen Schulpraxis dokumentieren sowie unter Bezugnahme auf pädagogisch-psychologische und didaktische Fachliteratur analysieren und diskutieren;
- in den Fallbeispielen zentrale Problemstellungen identifizieren, theoretisch begründete Erklärungsansätze und konkrete Handlungsempfehlungen für den Unterricht an Maturitätsschulen entwickeln und reflektieren;
- Analyse- und Reflexionsstrategien einüben;
- wissenschaftlich fundiertes Wissen und schulpraktisches, erfahrungsbasiertes Wissen verknüpfen.

Aus dem Wahlbereich werden den Studierenden z.B. für die Ausbildung der Kompetenzfacette «Planung von Unterricht in Kenntnis von dessen Qualitätsmerkmalen, Methoden und Verlaufsmustern» (6) verschiedene Veranstaltungen angeboten, darunter z.B. das Modul «Kooperative Lehrarrangements: Ihre Bedeutung für das Lernen der Schüler und Schülerinnen und die unterstützende Funktion der Lehrperson» oder die Veranstaltung «Problemorientierter Unterricht».

Grundlegendes Wissen zu Facetten des dritten Kompetenzbereichs *Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können* wird von den Studierenden in der Vorlesung «Pädagogische Psychologie: Konzepte und Bedingungen von Lern- und Entwicklungsprozessen von Jugendlichen» (PPJ) erworben.

Dazu gehören die folgenden Facetten: Die (künftige) Lehrperson

- 1) führt Klassen in Kenntnis von Konzepten der pädagogischen Interaktion, der Klassenführung und des Umgangs mit Störungen,
- 2) initiiert und fördert die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, indem das Lernen und der Kompetenzerwerb analysiert und die zur Unterstützung dieser Prozesse erforderlichen Handlungen (u.a. mit Erklärungen, Darstellungen, lernförderlichen Gesprächen) zielführend eingesetzt werden,
- 3) motiviert und unterstützt die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in Kenntnis unterschiedlicher Theorien und Aspekte der Motivation sowie verschiedener Feedbackmöglichkeiten,
- 4) fördert die Entwicklung von Jugendlichen, kennt Risiken des Jugendalters, berät Schülerinnen und Schüler und Eltern und schätzt ein, wann zur Wahrung des psychischen bzw. physischen Wohls der Schülerinnen und Schüler Fachpersonen beizuziehen sind.

Das mit 4 ECTS gewichtete obligatorische Modul sollte möglichst zu Beginn des Studiums belegt werden. Es dient sowohl dem Aufbau von spezifischen fachübergreifenden Kompetenzen wie Klassenführung als auch dem Erwerb von praxisrelevanten Konzepten und Befunden der Pädagogischen Psychologie, welche dem Aufbau von Kompetenzfacetten des Kompetenzbereichs «Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können» dienen. Dazu gehören beispielsweise lerntheoretische und entwicklungspsychologische Vorstellungen zur Rolle von Vorwissen als Begründung zur Notwendigkeit der «Klärung von fachspezifischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler». Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, Schülerinnen und Schüler an Maturitätsschulen als Lernende und sich entwickelnde Persönlichkeiten besser zu verstehen und dieses Wissen zur Analyse und Gestaltung von schulischen Situationen und zur Reflexion und Optimierung der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zu nutzen.

Der Leistungsnachweis besteht aus zwei Teilen: Zum einen ist von den Studierenden eine schriftliche Übung zu einer von ihnen gewählten Vorlesung zu verfassen. Die Übung erfordert einerseits die zusammenfassende Darstellung von zentralen Konzepten und Theorien aus der betreffenden Vorlesung, welche anhand von vorgegebener Begleitliteratur (z.B. Fend, 2001; Hasselhorn & Gold, 2013; Schnotz, 2011) und mithilfe von vorliegenden Leitfragen vertieft bearbeitet werden. Weiter ist für die Übung eine mit der Vorlesungsthematik in Beziehung zu setzende erlebte Unterrichtssituation zu beschreiben, in der selbst unterrichtet wurde oder die als Lernende bzw. Lernender erfahren wurde. Auf der Grundlage der erarbeiteten relevanten Konzepte und Theorien wird die dargestellte Situation reflektiert und es werden, wo möglich, begründete Handlungsalternativen erwogen. Die schriftliche Übung ist jeweils zwei Wochen nach der gewählten Vorlesung einzureichen und erhält ein kurzes schriftliches Feedback. Im Nachgang wird den Studierenden zu jeder Vorlesung eine besonders gelungene Übung als Lernbeispiel zur Verfügung gestellt. Der zweite Teil des Leistungsnachweises besteht in einer 75-minütigen schriftlichen Prüfung am Ende der Veranstaltung, in der



Fragen zu bearbeiten sind, die auf grundlegende Konzepte und Theorien und ihre Anwendung zielen. Auch hier werden keine Noten vergeben, sondern es wird nur darüber informiert, ob das Modul bestanden oder nicht bestanden wurde.

Die Bemühungen um die Abstimmung zwischen den allgemeindidaktischen Ausbildungsteilen, der Pädagogischen Psychologie und den Fachdidaktiken seit dem Jahre 2012 – u.a. durch die in Kooperation mit den Dozierenden für Fachdidaktik formulierten Kompetenzfacetten und die darauf abgestimmten Kriterien zur Beurteilung der berufspraktischen Prüfung, die Verwendung der Kompetenzfacetten zur curricularen Abstimmung aller Ausbildungsveranstaltungen wie auch die Zugänglichkeit der in den Veranstaltungen der Erziehungswissenschaft verwendeten Lehrmaterialien für alle Dozierenden für Fachdidaktik auf einer elektronischen Plattform – haben merklich Früchte getragen. Dies zeigt sich nicht nur im intensivierten Austausch zwischen den Dozierenden für Fachdidaktik und für Erziehungswissenschaft, sondern auch auf der Ebene der Studierenden, welche sich häufiger explizit auf Inhalte aus anderen Veranstaltungen beziehen. Geblieben ist das Problem, dass sich die konsequente inhaltliche Konsekution der verschiedenen Lehrveranstaltungen – z.B. Fachdidaktik erst im Anschluss an die Allgemeine Didaktik – aus organisatorischen Gründen unter Wahrung möglichst hoher Flexibilität der oft bereits berufstätigen Studierenden nicht durchsetzen lässt.

## Literatur

- Aebli, H.** (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.** (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bohl, T.** (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Dubs, R.** (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2., vollständig neu bearbeitete Auflage). Zürich: SKV.
- Fend, H.** (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2013). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- IfE.** (2016). *Merkblatt: Kompetenzen von Lehrpersonen*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen.
- Klafki, W.** (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H.** (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Sacher, W.** (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage unter Mitarbeit von Stephan Rademacher). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnotz, W.** (2011). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

## Autoren

**Franz Eberle**, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, feberle@ife.uzh.ch  
**Fritz C. Staub**, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, fritz.staub@ife.uzh.ch

## Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz?

Bernard Schneuwly

**Zusammenfassung** «Didactique générale» oder «Allgemeine Didaktik» fungierte zwar während langer Zeit als Bezeichnung für eine zentrale Lehrveranstaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der französischsprachigen Schweiz; davon zeugen zwei weit verbreitete Lehrmittel wie auch die Analyse von Lehrplänen. Die Analyse der vorhandenen Literatur zeigt jedoch zugleich, dass es sich nie um ein theoretisch entwickeltes und institutionell verankertes Fach gehandelt hat. Dies hat zu einer ziemlich raschen Verdrängung der «didactique générale» aus den Programmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt. An ihre Stelle traten eigenständige Lehrveranstaltungen, welche die wichtigsten Themen der «didactique générale» behandeln, oft ohne dass klare Bezüge zu bestehenden wissenschaftlichen Fächern bestehen.

### 1 Elemente einer Geschichte der «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz

#### 1.1 Allgemeine Didaktik versus «didactique générale»

Wenn man in der Datenbank RERO («REseau ROmand», Netzwerk der Bibliotheken der Westschweiz) den Suchbegriff «didactique générale» eingibt und sich auf Bücher beschränkt, erhält man neun Einträge. Drei entsprechen nicht dem Begriff. Die Analyse der sechs restlichen ist aufschlussreich: Es handelt sich einerseits um das Lehrbuch aus dem Jahre 1917 von Dévaud, Pädagogikprofessor in Fribourg im Üchtland, Direktor des Lehrerseminars und Verantwortlicher für die Ausbildung der Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen an der Universität Fribourg. Der zweite Treffer ist eine 60-seitige Broschüre des Pädagogikprofessors von Lausanne, Alexandre Chessex, und des Geschichts- und Methodologieprofessors Henri Jeanrenaud. Chessex ist Nachfolger des Lausanner Herbartianers François Guex (vgl. dazu Metz, 1992), der im «Annuaire de l'instruction publique» von 1917 eine ausführliche Beschreibung der Allgemeinen Didaktik bietet, die eine Liste von Themen vorstellt, die eine Lehrperson kennen muss. Bei den vier anderen Werken handelt es sich um ein Buch für den Unterricht in «soins infirmiers» (Richoz, 1983), eine 25-seitige Broschüre von Paccolat (2006) für das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), eine kleine Schrift der Belgier Caratte und Rey (2010), in welcher der Begriff «didactique générale» genau einmal auftaucht, nämlich im Titel, und um ein Handbuch des Kameruners Mbia (2015) für die Lehrerseminare Kameruns. Tippt man in derselben Datenbank «Allgemeine Didaktik» ein, werden 36 Bücher angeboten. Es handelt sich um Lehrbücher und theoretische Werke, die man in dieser Zeitschrift wohl kaum vorstellen muss: Es gibt ja deren Hunderte. Erhältlich sind praktisch sämtliche dieser Bücher in Fribourg, in der deutschsprachigen Abteilung, und, mit Ausnahme einiger Werke, im deutsch-

sprachigen Wallis. Man kann also sehr wohl von zwei Kulturen sprechen: auf der einen Seite ein entwickeltes Fach mit theoretischem Anspruch, mit eigenen Lehrstühlen, das tief in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankert ist, und auf der anderen Seite ein Fach, das ausschliesslich praktisch ausgerichtet ist, ohne theoretischen Anspruch, ohne wissenschaftliche Diskussion, ohne Lehrstühle. Ein kleiner Blick in die zwei oben erwähnten Werke zur «didactique générale» bestätigen diese Annahme.

## 1.2 Was ist «didactique générale»?

Dévauds (1917) Büchlein ist ein «Guide», ein Führer, eine Anleitung, mit dem Untertitel «didactique générale». Dévaud definiert sich als Schuldner gegenüber «l'expérience séculaire des éducateurs, consignées dans la *Littérature pédagogique* ou dans l'*Histoire de la pédagogie*» (Dévaud, 1917, S. 13), Literatur und Geschichte, die er nirgends namentlich zitiert. Er bringt, betont er, keine Definitionen und keine technische Terminologie, sondern versucht «de ramasser en un résumé clair, mais concis, l'essentiel d'un cours d'école normale» (Dévaud, 1917, S. 3). Man sieht es gleich: Es geht um Prinzipien, Regeln, Handlungsanweisungen, Vorschriften, anzuwendende Methoden; es ist eine klar normative Schrift. Sie besteht aus zwei Teilen:

1. *Der Unterricht*: Seine Funktion, seine materiellen, äusseren (Disziplin, Autorität, ...) und inneren (Interesse, Aufmerksamkeit, ...) Bedingungen und seine Organisation (Klassen, Zeitplan, Fächer mit dem Prinzip der Konzentration).
2. *Die Lektion*: Eine herbartianisch ausgerichtete Darstellung des Aufbaus einer Lektion, wobei auch Vorbereitung und Nachbereitung behandelt werden.

Es handelt sich um ein konzises und zugleich umfassendes kleines Werk, in schöner Sprache geschrieben, das uns zeigt, was «didactique générale» zu diesem Zeitpunkt war. – Sehen wir uns die Broschüre von Chessex und Jeanrenaud (1943) an, die wohl in die Hände sämtlicher Primarlehrerinnen und Primarlehrer der 1940er- und 1950er-Jahre im Kanton Waadt gelangte. Es handelt sich um eine vervielfältigte Broschüre, schreibmaschinengetippt. Das Inhaltsverzeichnis gibt Aufschluss über den Inhalt. Fünf Teile gliedern das Werk:

1. Allgemeine Pädagogik: Definition, Ziel und Grenzen der Erziehung.
2. Der Unterricht: Funktion, Interesse des Kindes, Kultur und Intelligenz, Erwerb von Kenntnissen.
3. Methoden des Unterrichts: Vor allem Anschauung, die Kunst des Fragens, Kontrolle, Korrektur, Hausaufgaben.
4. Organisation schulischer Arbeit: Themen wie Schulprogramm, Individualisierung, «centres d'intérêt», Vorbereitung von Lektionen.
5. Disziplin: Autorität, «self-government», Strafen, Schule und Familie.

Die relativ kurze Bibliografie (21 Bücher) besteht praktisch ausschliesslich aus Werken der «éducation nouvelle» oder der «école active», was ungefähr der Reformpädagogik entspricht, mit Werken von Claparède, Dottrens, Ferrière und Hamaide über Decroly bis hin zu Montessori. Diese Analyse bestätigt vollauf die Feststellung, dass «didactique générale» eine Lehrveranstaltung war, die wichtige Themen für die Lehrerinnen-

und Lehrerbildung umfasste, aber keineswegs ein Fach darstellte, das theoretisch ausgearbeitet war und Modelle anbot.

### 1.3 «Didactique»: ein ambiges Wort

Eine kleine Reise in die Geschichte des Gebrauchs des französischen Wortes «didactique» erlaubt es, diese Feststellung, wenigstens in Bezug auf den Wortgebrauch, teilweise zu erklären. In der Tat scheint der Gebrauch in der französischen Sprache ambig zu sein. Serremanje (2001) hat dies in seiner historischen Studie eindrücklich belegt. Einerseits ist «didactique», als Substantiv und als Adjektiv, mit «pedantisch», «formell», «nicht mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler verbunden» konnotiert. Andererseits findet man auch einen technischen Gebrauch der stark mit «méthodologie», mit den Methoden des Unterrichtens, verbunden ist. Der Begriff wurde in diesem eher positiven Sinne zwar einerseits direkt von Comenius als «Kunst des Lehrens» übernommen, andererseits aber auch beispielsweise von Compayré, einem der wichtigsten französischen Pädagogen der öffentlichen Schule in Frankreich Ende des 19. Jahrhunderts aus der deutschen Tradition: Compayré kannte Herbart und die Herbartianer sehr gut und hat sie zum Teil auch übersetzt. Der Begriff kam aber hauptsächlich über die Schweiz und Belgien in den französischsprachigen pädagogischen Sprachgebrauch. Der Einfluss der Herbartsschule spielt dabei eine wichtige Rolle. Wie bereits gesagt war François Guex dabei ein wichtiger Vermittler. Eigenartigerweise popularisierte auch der scharfe Herbartkritiker Edouard Claparède das Wort «Didaktik»: Er bevorzugte es ausdrücklich gegenüber «méthodologie». Und in der Tat bildete «Didaktik» – «didactique générale» – ein Fach, das am Institut Rousseau, das von Claparède 1912 gegründet wurde, jahrzehntelang gelehrt wurde. Es wurde hauptsächlich von Robert Dottrens, Lehrstuhlinhaber der «pédagogie expérimentale», vertreten und war von 1923 bis 1953 ein zentrales Fach der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.<sup>1</sup> Hans Aebli trug auch zur Verbreitung des Wortes im französischen pädagogischen Sprachraum bei, und zwar mit seinem viel beachteten Doktorat bei Piaget: «Didactique psychologique: application de la psychologie de Jean Piaget à la didactique» (Aebli, 1951, in Serejmanje, 2006, S. 607).

Obwohl es dazu nie einen Lehrstuhl gab und keine systematische Theorie dafür entwickelt wurde, war die Allgemeine Didaktik also sehr wohl ein wichtiger Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den französischsprachigen Teilen der Schweiz und Belgiens (und übrigens auch in Québec), aber nicht in Frankreich: Hier wurde Pädagogik – und immer mehr auch «psychopédagogie» – gelehrt, die dann zur Fachdidaktik mutierte (vgl. dazu Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013, S. 13).

<sup>1</sup> Dottrens hat kein französischsprachiges Werk über Didaktik verfasst, hat aber später für die UNESCO mit Maillo auf Spanisch ein kleines Büchlein geschrieben mit dem Titel «Didáctica para la escuela primaria» (Dottrens & Maillo, 1968). Es sei hier vermerkt, dass «Didáctica general» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der hispanophonen Länder eine wichtige Rolle spielt. Vgl. dazu Picco (2010) und auch die «lamentatio» eines der letzten Inhaber eines Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik in Salamanca (Huerta, 2003). Der Bezug auf Deutschland ist aber immer zentral.

## 2 «Didactique générale» heute – Porträts

Die Tradition der Allgemeinen Didaktik versickerte aber nach und nach in der Westschweiz. Wie sieht es heute aus? Eine Analyse sämtlicher Lehrpläne der französischsprachigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt ein klares Resultat: «Didactique générale» gibt es nur noch randständig. Was ist an ihre Stelle getreten? Oder besser gefragt: Welches theoretische Rüstzeug, das früher unter dem Namen «didactique générale» angeboten wurde, wird heute in der französischsprachigen Schweiz zur Verfügung gestellt? Ich beschränke mich hier auf eine kurze Beschreibung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und ich gehe nicht auf die in allen Ausbildungen vorhandenen Analysen der Praxis in der praktischen Ausbildung ein, sondern behandle nur davon unabhängige Veranstaltungen.

### 2.1 Pädagogische Hochschule BEJUNE (Bern, Jura, Neuchâtel)

*Primarschule:* Die Ausbildung ist in zwei Teile getrennt: Ausbildung in den Fachdidaktiken und «transversale» Ausbildung. In Letzterer werden im Bereich «sciences de l'éducation», mit insgesamt 20 ECTS-Punkten, hauptsächlich klassische Themen der «didactique générale» behandelt, z.B. Konzeption und Planung von Unterricht, Klassenführung, Evaluation, aber auch Lehrpersonen als Akteurinnen und Akteur in der Innovation, Verhältnis von Schule und Familie, und, etwas allgemeiner, Theorien der Entwicklung und des Lernens und das Verhältnis von Unterricht und Lernen. Auf der *Sekundarstufe I* gibt es zwei Bereiche, die allgemeindidaktische Themen abdecken:

- Erziehungswissenschaft (16 ECTS-Punkte): Konstituierung der Klassengruppe, Konzeption und Planung der Lektionen, Autorität, Unterrichtsstil, Motivation, Evaluation, Behandlung von Heterogenität. Etwas allgemeiner werden auch psychologische und semiotische Fragen behandelt.
- Der Bereich «In der Sekundarschule unterrichten» (6 ECTS) befasst sich mit didaktischer Transposition, Interdisziplinarität, Projektmethoden, didaktischen Situationen und Bedingungen schulischen Erfolgs.

### 2.2 Pädagogische Hochschule Fribourg – Primarstufe

Im Bereich «sciences de l'éducation et sciences sociales» (46 ECTS-Punkte) gibt es, neben «Gesellschaft, Schulsystem und Diversität» einerseits und «Professionelle Entwicklung» (vor allem Ethik) andererseits, den Teilbereich «Allgemeine Didaktik, Allgemeine Pädagogik, Psychologie» (20 ECTS-Punkte). Dabei sind der «didactique générale» insgesamt 6 ECTS-Punkte gewidmet. Die behandelten Themen sind Klassenführung und erste Lehrhandlungen, Planung des Unterrichts, Hausaufgaben und Lehrgespräch. Fragen der Evaluation und der Differenzierung werden in allgemeiner Pädagogik behandelt, wo auch pädagogische Theorien angegangen werden. Neben der klassischen Darstellung psychologischer Lern- und Entwicklungstheorien wird in Psychologie die Frage der Disziplin angegangen.

### 2.3 Universität Fribourg – Sekundarstufe I

Auf der Masterstufe gibt es einerseits das Modul «Disziplinäres und interdisziplinäres didaktisches Wissen» mit einer Veranstaltung in «didactique générale» (2 ECTS), in der die Planung einer Unterrichtssequenz und deren Umsetzung, vor allem in Bezug auf die Entwicklung «transversaler Fähigkeiten» bei den Schülerinnen und Schülern, behandelt werden. Im Modul «Soziokulturelles, sozioaffektives und pädagogisches Wissen» werden u.a. Klassenführung, Diagnose, Probleme des Lernens und schulische Integration thematisiert.

### 2.4 Universität Genf – Institut universitaire de formation des enseignants

*Primarstufe:* Die Studierenden haben eine ziemlich grosse Auswahl an Veranstaltungen, die sich mit Themen der Evaluation, der Unterrichtsanalyse, der verbalen Interaktion im Unterricht usw. beschäftigen. Dazu kommen obligatorische Veranstaltungen, die systematisch als Artikulation von Theorie und Praxis konzipiert sind, u.a. über Evaluation, soziale Interaktion und Lernen, Differenzierung des Unterrichts, Organisation des Lehrhandelns und den Sinn schulischer Arbeit. *Sekundarstufe:* Allgemeindidaktische Themen werden im Bereich der Erziehungswissenschaften behandelt (36 ECTS-Punkte insgesamt): Entwicklung und Lernen in schulischen Kontexten; Evaluation und Selektion; der Lehrberuf, u.a. mit Bezug auf Planung und Organisation; das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern, Klasse und Schule.

### 2.5 Pädagogische Hochschule Waadt<sup>2</sup>

*Primarschule:* Zwei der vier Ausbildungsbereiche sind aus der Sicht von Themen der «didactique générale» von Belang:

- «Konzeption, Führung und Regulierung des Unterrichts und des Lernens» mit 93 ECTS-Punkten. Neben fachdidaktischen Veranstaltungen, Entwicklungspsychologie, Heilpädagogik und neuen Medien beschäftigt sich eine Veranstaltung mit dem Verhältnis von Lernen und Unterricht (12 ECTS-Punkte).
- Im Bereich «Klassenführung und Verhältnis Schule – Familie» (15 ECTS-Punkte) handelt es sich um ein klassisches Thema der «didactique générale».

*Sekundarstufe I:* Allgemeindidaktische Themen werden in erziehungswissenschaftlichen Modulen behandelt (36 ECTS). Drei Veranstaltungen von je 6 ECTS behandeln allgemeindidaktische Themen: eine Unterrichtssituation konzipieren, realisieren, evaluieren und analysieren; das Klassenklima und der pädagogische Bezug; Unterrichtspraxis und Unterrichtsevaluation im Dienste des Lernens.

---

<sup>2</sup> Bemerkenswerterweise gibt es eine Vorlesung in «didactique générale» im Master «Sciences de l'éducation», der von der Pädagogischen Hochschule Waadt und der Universität Lausanne getragen wird.

## 2.6 Pädagogische Hochschule Wallis

*Primarschule:* In den acht Bereichen, in denen die Lehrveranstaltungen organisiert sind, findet man einerseits Klassenführung und Kommunikation (9 ECTS-Punkte) und andererseits Planung, Umsetzung und Evaluation des Unterrichts (18 ECTS-Punkte, davon aber 6 für ICT). *Sekundarstufe I:* Neben den Bereichen der praktischen Ausbildung und der Erziehungswissenschaften (vor allem Erziehungssoziologie, Erziehungspsychologie, Erziehungspsychosozioogie und Ausbildung in Forschung) gibt es den Bereich «didactiques», der die Fachdidaktiken und die «didactique générale» umfasst. Bei Letzterer handelt es sich um eine Rekonzeptualisierung der früheren Veranstaltung «didactique générale»: Klassenführung wird jetzt im Bereich der Erziehungswissenschaft behandelt. In «didactique générale» werden, aus didaktischer Perspektive, mit Begriffen aus den Fachdidaktiken Fragen der Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation und Evaluation behandelt.

## 3 Vom Verschwinden der «didactique générale» und seinen Folgen

Aufgrund dieser Porträts können einige allgemeine Bemerkungen gemacht werden, welche die in Abschnitt 1 dargelegten Feststellungen bestätigen und erweitern:

1. «Didactique générale» als Lehrveranstaltung ist praktisch vollständig aus den Lehrplänen verschwunden. Dies hat sicher damit zu tun, dass dieses Fach nie theoretisch und institutionell fundiert existierte, sondern der Begriff als Titel für eine Lehrveranstaltung fungierte, in der Themen, die für die Unterrichtspraxis relevant sind, behandelt wurden. Dies hat ziemlich schnell zum Verschwinden des Fachs geführt: sehr früh in Genf, später, vor allem mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen, in den meisten Ausbildungsgängen. Es ist sicher kein Zufall, dass es nur noch im zweisprachigen Fribourg Veranstaltungen in diesem Fach gibt.
2. Die unter dem Titel «didactique générale» behandelten Themen tauchen als autonome Lehrveranstaltungen auf, meist im Bereich der Erziehungswissenschaften. Fragen der Evaluation – ein mehr und mehr eigenständiges Fach in Erziehungswissenschaft – werden praktisch überall in einer eigenen Lehrveranstaltung behandelt. Klassenführung – «gestion de la classe» – wird auch regelmässig als eigene Lehrveranstaltung angeboten, wobei hier die wissenschaftliche Referenzdisziplin weniger klar ersichtlich ist, wenn man die vorgeschlagenen Literaturlisten analysiert. Konzipierung und Planung von Unterricht sind auch oft Gegenstand einer Lehrveranstaltung, auch hier mit relativ unklaren Bezügen zu wissenschaftlichen Disziplinen. Man findet aber in den beiden letztgenannten Bereichen einen immer stärkeren Bezug zu Theorien und Analysen des Lehrhandelns, die sich in der französischsprachigen Literatur u.a. im Bereich der «didactique professionnelle» entwickeln (z.B. Huard, 2011). Die in diesem Bereich produzierte wissenschaftliche Literatur wird oft zitiert und auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwendet.
3. In der französischsprachigen Fachdidaktik gibt es aus historischen Gründen, die beschreib- und erklärbar sind, Begriffe, die schulfachübergreifend verwendet werden und die man regelmässig in verschiedenen Lehrveranstaltungen findet: «didak-

tische Transposition», «didaktische Situation», «Milieu», «Institutionalisierung des Wissens», «didaktisches System», «didaktischer Vertrag» usw. Es existiert sogar ein schulfachübergreifender «Dictionnaire des concepts didactiques fondamentaux» (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013). Aufgrund dieser besonderen Situation, dass es gemeinsame Begriffe über die Schulfächer hinaus gibt, die Didaktik jedes Fachs zugleich aber notgedrungen spezifisch ist, hat sich innerhalb der Fachdidaktik ein eigener Forschungsstrang entwickelt, die «vergleichende Didaktik», die das Ziele verfolgt, Gemeinsamkeiten und Spezifitäten der Fachdidaktiken zu bestimmen, aber auch zu untersuchen, wie sich Institutionen oder Kulturen in der Vermittlung von Wissen gleichen bzw. unterscheiden (vgl. dazu Ligozat & Leutenegger, 2012). Vor diesem Hintergrund scheint es möglich zu sein – gewissermassen paradoxerweise auch über die Anreicherung durch die Arbeiten der «didactique professionnelle» und die vergleichende Didaktik –, in Zukunft eine «didactique générale»<sup>3</sup> zu entwickeln, in der Unterricht und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern auf allgemeinerer Ebene behandelt werden. Die Beziehung zwischen dieser potenziell möglichen «didactique générale» und den Fachdidaktiken wäre nicht top-down, wie es tendenziell bei der Allgemeinen Didaktik der Fall ist (vgl. dazu auch das von Germain, 2000, entwickelte, rein theoretische Modell und das Plädoyer von Bru, 1986), sondern vielmehr bottom-up, etwa so, wie es Vygotskij (1927/2003, S. 110) für jede allgemeine Wissenschaft beschrieben hat: «Die allgemeine Wissenschaft [Allgemeine Didaktik?] lässt sich deshalb als eine Wissenschaft definieren, die ihr Material aus mehreren Einzelwissenschaften bezieht und es in einer Weise weiterbearbeitet und verallgemeinert, wie es in jeder Einzeldisziplin nicht möglich wäre.»

#### 4 Ausblick

Institutionell entsprechen solche möglichen Ansätze, die skizzenhaft bereits existieren, der Tendenz, Fachdidaktiken in Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzugliedern, wo sie eine gewisse institutionelle Einheit bilden (müssen). Dies schafft ein neues Verhältnis zwischen den Fachdidaktiken selbst und zu (den anderen) Erziehungswissenschaften (ich verwende hier natürlich bewusst den französischen Plural des disziplinären Feldes). Das neu gegründete «Centre de compétence romand de didactique disciplinaire», das sämtliche Didaktiken und praktisch alle Didaktikerinnen und Didaktiker aus sämtlichen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vereinigt und gemeinsame Veranstaltungen in einem Master «didactique disciplinaire» anbietet, fördert die Entwicklung solcher Ansätze. Dies ist natürlich in französischsprachigen Kontexten, wo sich die Allgemeine Didaktik nie als eigenes theoretisches Feld profiliert hat, einfacher als in einer Situation, in der zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik «zu tief ... derzeit die Gräben» (Meyer, Prenzel & Hellekamp, 2008, S. 8) sind.

<sup>3</sup> Oder eben «didactique générique»: ein Terminus, der gebildet wurde, um sich von der traditionellen, oft normativen «didactique générale» abzugrenzen.



## Literatur

- Aebli, H.** (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bru, M.** (1986). La didactique générale en désuétude? *Homo: psychologie, éducation, culture, société*, 25, 97–108.
- Carette, V. & Rey, B.** (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire: Didactique générale*. Brüssel: De Boeck.
- Chessex, A. & Jeanrenaud, H.** (1943). *Didactique générale*. Lausanne: Ecole normale.
- Dévaud, E.** (1917). *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique: Didactique générale* (2. Auflage). Fribourg: Fragnière.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B.** (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Hrsg.). *Didactique en construction, constructions des didactiques* (S. 7–35). Brüssel: De Boeck.
- Dottrens, R. & Maïllo, A.** (1968). *Didáctica para la escuela primaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- Germain, C.** (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3, 23–33.
- Huard, V.** (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, Nr. 32, 133–147.
- Huerta, J.F.** (2003). Renacimiento didáctico. *Enseñanza*, 21, 325–344.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F.** (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66 (6), 751–771.
- Mbia, C.** (2015). *Théorie et pratique du cours entre pédagogie et didactique: Traité de didactique générale à l'usage du normalien*. Paris: L'Harmattan.
- Metz, P.** (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern: Lang.
- Meyer, M.A., Prenzel, M. & Hellekamp, S.** (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamp (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 7–10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paccolat, J.-F.** (2006). *Didactique générale, un outil pour apprendre*. Lausanne: ISPPF.
- Picco, S.** (2010). Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 207–227.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D.** (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Richoz, J.-C.** (1983). *Introduction à la didactique générale: théorie et exemples pour l'enseignement des soins infirmiers*. Fribourg: Institut de pédagogie de l'université de Fribourg.
- Sarremejane, Ph.** (2001). Didactisme et méthode didactique en France: la rationalité de la méthode et l'influence allemande, au début du XXe siècle. *Paedagogica Historica*, 37, 607–628.
- Vygotskij, L.S.** (1927/2003). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften, Band I* (S. 57–279). Berlin: Lehmanns Media.

## Autor

**Bernard Schneuwly**, Prof. honoraire Dr., Universität Genf, Sektion der Erziehungswissenschaften, Bernard.Schneuwly@unige.ch

## Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen

Alois Niggli und Kurt Reusser

**Zusammenfassung** In der nachstehenden Synopse werden die acht Kurzporträts miteinander verglichen. Während die Fachbezeichnung «Allgemeine Didaktik» nur mehr an wenigen Institutionen prominent vorkommt, finden sich allgemeindidaktische Themen und Inhalte an den meisten Institutionen nun auf zahlreiche Module unterschiedlicher fachsystematischer Zuordnung und zeitlich über die gesamte Ausbildung verteilt. An daraus resultierenden Problemen der Kohärenz bzw. der Gestaltung von Schnittstellen wird gearbeitet.

Als nominelle Fachdisziplin hat die Allgemeine Didaktik an Bedeutung eingebüsst, doch ihre Inhalte scheinen nach wie vor gegenwärtig zu sein. Anstelle der Allgemeinen Didaktik haben sich an den meisten Pädagogischen Hochschulen inzwischen andere, der Logik der Modularisierung folgende Ausbildungsformate etabliert. Weiter haben die Fachdidaktiken und die pädagogisch-psychologische Bildungsforschung stark an Bedeutung zugelegt. Dies ist eine zentrale Deutung der synoptischen Übersicht in Tabelle 1a und Tabelle 1b. Es handelt sich dabei um eine punktuelle Gegenüberstellung von Aussagen aus den Stellungnahmen der von den BzL angefragten Institutionen zur Situation der Allgemeinen Didaktik in ihrer Ausbildung bzw. in von den Beitragsautorinnen und Beitragsautoren exemplarisch ausgewählten Studiengängen.<sup>1</sup> Die Vergleichskriterien orientieren sich an den zu Beginn des Porträt-Teils (vgl. S. 407) vorgestellten Fragen, die den Beitragenden zur (selektiven) Beantwortung unterbreitet worden sind. Daraus lassen sich Schwerpunkte bilden, die sich zu Diskussionsthemen verdichten lassen. Die Darstellung der Situation in der Westschweiz weicht davon etwas ab. Sie vermittelt einen regionalen Überblick.

Der Vergleich zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an den porträtierten Hochschulen zeigt, dass noch die beiden universitären Ausbildungen übergreifende Fragen des Unterrichts im expliziten disziplinären Kontext einer Allgemeinen Didaktik behandeln. Die Universität Fribourg hat dazu eine Professur mit psychologischer Fundierung eingerichtet. Ähnliches gilt für die Universität Zürich, an der das Fach «Allgemeine Didaktik» mit entsprechenden Lehrveranstaltungen institutionell ebenfalls breit verankert ist. Die verschiedenen Didaktiken, die gelehrt werden, sollen einander nach Meinung der Universität Zürich ergänzen. Ein Fachbereich «Allgemeine Didaktik» mit einer vergleichsweise starken Position existiert ebenfalls an der Pädagogischen Hochschule

---

<sup>1</sup> Da einige der angefragten Pädagogischen Hochschulen mehrere Ausbildungsgänge führen, kann die Situation der Allgemeinen Didaktik vor Ort durchaus komplexer sein, als es die (notgedrungen) teils exemplarische Darstellungsform der Porträts nahelegt.

St. Gallen, wobei sich die primäre Ausrichtung des Fachs eher an eine praxisbezogene Ausbildungstradition anlehnt. Infolgedessen wird von den Autoren dieser Pädagogischen Hochschule eine akademische Profilschärfung des Faches angemahnt.

Einen Gegenpol zu den universitären Ausbildungen und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen bildet die Position der Pädagogischen Hochschule FHNW. Die Gegenüberstellung von allgemeinem didaktischem Wissen und spezifischen fachdidaktischen Kompetenzen wird hier als obsolet angesehen. Generell wird ein offenes Konzept ohne spezielle Verankerungen propagiert. Die Bündelung und die Integration von Wissens-elementen aus verschiedenen inhaltlichen Bereichen im Hinblick auf die Nutzung für professionelles Handeln wird schwerpunktmässig an die Berufspraktischen Studien delegiert. Die übrigen Pädagogischen Hochschulen nehmen eine Zwischenposition ein. Zwar haben sie das Fach «Allgemeine Didaktik» als Disziplin aufgegeben. Fachübergreifende didaktische Inhalte werden jedoch nach wie vor gelehrt. So betont die Pädagogische Hochschule Luzern, allgemeindidaktische Inhalte würden nicht an den Rand gedrängt, sondern unter Zugrundelegung eines ausbildungsübergreifenden Referenzrahmens entlang berufsrelevanter Themen in die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Module integriert. Ähnlich verhält es sich an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die von einer Verschiebung allgemeindidaktischer Inhalte in die Berufspraxis, die Pädagogische Psychologie und die Fachdidaktiken spricht. Auch die Pädagogische Hochschule Bern kennt offiziell keine Allgemeine Didaktik mehr, sondern ordnet ausbildungsübergreifend bedeutsame Inhalte u.a. «allgemeindidaktisch orientierten Grundlagenveranstaltungen» zu, die sich an Handlungsfeldern orientieren. Nach den ausgewiesenen ECTS-Punkten zu schliessen scheinen allgemeindidaktische Inhalte somit vielerorts immer noch eine bedeutende Rolle zu spielen. – In der in den Porträts mit einer regionalen Synopse vertretenen Westschweiz, die eine gegenüber den deutschsprachigen Ländern unterschiedliche Tradition aufweist, gibt es die Allgemeine Didaktik nur randständig. Während die «didactique générale» als Lehrveranstaltung praktisch vollständig aus den Lehrplänen verschwunden ist, werden schulfachübergreifende Themen wie z.B. Klassenführung – «gestion de la classe» – oder «Fragen der Evaluation» regelmässig als eigene Lehrveranstaltungen angeboten.

Welche übergreifenden Inhalte werden ausgewiesen? Unter anderem beschäftigt man sich mit Fragen der Planung und des Aufbaus von Unterricht und seiner Güte-merkmale, mit Methoden und Sozialformen, Differenzierung/Adaptivität, Klassenführung, Beratung, Beurteilung etc. Dabei handelt es sich um Themen, die nach schweizerischem (ehemals seminaristischem) Didaktikverständnis immer schon im Rahmen der Allgemeinen Didaktik behandelt worden sind. Die verschiedenen Institutionen scheinen sich hinsichtlich dieser Lehrangebote daher eher wenig zu unterscheiden. Offensichtlich existiert ein institutsübergreifender «Common Sense». Dieser dürfte sich aus der pragmatisch ausgerichteten didaktischen Tradition heraus entwickelt haben, die sich seit jeher stärker an unterrichtlichen Notwendigkeiten als (wie in Deutschland) an «didaktischen Modellen» orientiert hat (Messner & Reusser, 2006). Klassenführung beispiels-

weise ist eine Basis für wirksamen Unterricht in allen Fächern. Sie stellt Anforderungen an das Verhalten der Lehrperson, die nur ansatzweise fachspezifisch variieren. Auch im Hinblick auf Fragen der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist eine verbindende Wissensbasis unverzichtbar. Zu bestimmten Methoden und Unterrichtsformen, z.B. zu kooperativem Lernen, existieren ebenfalls breit abgestützte Forschungsbefunde, die für viele Fächer gelten. Fragen der inneren Differenzierung und Individualisierung betreffen aufgrund ihrer mannigfaltigen, auch lernorganisatorischen Konsequenzen ebenfalls jedes Fach. Auch ist eine gewisse Standardisierung zur Unterrichtsvorbereitung innerhalb einer Institution aus pragmatischen Gründen legitim.

Damit stellt sich die Anschlussfrage, in welchen Gefässen der Lehre diese Inhalte vermittelt werden. Zum einen werden sie in breiten thematischen Modulen neu konzeptualisiert (z.B. «Didaktische Grundlagen», «Didaktisches Grundlagenwissen»). Zum anderen wurde die Allgemeine Didaktik in autonome Unterthemen aufgelöst, die sich an Qualitäts- oder Kompetenzvorstellungen, teils auch an Handlungsfeldern oder -aufgaben des Unterrichtens orientieren, z.B. Unterrichtsqualität, Unterrichtsforschung, Kommunikation, Klassenführung, Medien, Umgang mit Vielfalt etc. (vgl. z.B. die Zusammenstellungen der Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Zürich). Der Vorteil dieser Organisation kann u.a. darin bestehen, dass sich Dozierende auf bestimmte Themen spezialisieren können. Von Nachteil kann sein, wenn kein Rahmenmodell oder Referenzrahmen (vgl. Pädagogische Hochschule Luzern) zur Verfügung steht und die Themensetzung additiv oder unverbindlich erscheinen kann (vgl. Bemerkung Pädagogische Hochschule Bern). Schliesslich sind allgemeine Inhalte auch in anderen Fächern präsent, vordringlich in der Pädagogischen Psychologie und in ihren Teilbereichen wie der Lernpsychologie. Die Pädagogische Hochschule FHNW verweist darüber hinaus auf ihre Berufspraktischen Studien. Die Pädagogische Hochschule Bern pflegt in ihren Fachdidaktiken ein ausgesprochen interdisziplinäres Verständnis. Genannt werden auch die Erziehungswissenschaften generell. Angesichts der thematischen Breite dieses Begriffs ist es jedoch schwierig, klare Zuordnungen auszumachen. Auch die Ausbildungen, die noch eine Allgemeine Didaktik als Disziplin kennen, folgen inhaltlich keiner singulären Fachsystematik. Auch sie orientieren sich an Ausbildungslogiken einer mehrperspektivisch gedachten beruflichen Entwicklung. Insofern bestehen zwischen Lernmodulen wie beispielsweise «Grundformen des Unterrichtens» oder einer Lehrveranstaltung in Allgemeiner Didaktik möglicherweise geringe Unterschiede.

Beim Blick auf Lehrmittel und formal-organisatorische Massnahmen fällt auf, dass an einigen Orten als Ergänzung zur Fachliteratur hauseigene Skripts, Reader, Studienbücher oder Studienhefte verwendet werden. Vermutlich ist dies nicht einfach nur ein Profilmerkmal, sondern auch ein Indiz für eine allgemein immer noch unterentwickelte Kultur von Lehrmitteln, die sich für eine akademisch und zugleich handlungsorientierte didaktische Ausbildung von Lehrpersonen eignen. Organisatorisch scheinen allgemeine Themen in der Regel über das gesamte Studium verteilt zu sein, jedoch mit Schwerpunkten in den ersten beiden Semestern. Dies lässt darauf schliessen, dass zu

Studienbeginn eher didaktische Basiskompetenzen mit fachübergreifenden Eigenheiten erworben werden. Die Anzahl der Kreditpunkte, die über das ganze Studium für fachübergreifende didaktische Grundlagen vergeben werden, ist beachtlich. Wo sie vollständig ausgewiesen werden, bewegen sie sich in der Grössenordnung eines Studiensemesters. Durchgeführt werden gemäss den vorhandenen Angaben unterschiedliche Evaluationsformen wie schriftliche und mündliche Prüfungen, Leistungsnachweise und Portfolios. Daraus lässt sich der Stellenwert erschliessen, der den entsprechenden Ausbildungsgefässen beigemessen wird.

Wenn sich eine Ausbildung auf professionelle Kompetenzen zur Lösung praktischer Probleme einlässt, und dies in einem Handlungsfeld, das sich durch «Technologie» und Rezepte nicht beherrschen lässt, sondern situiertes und reflektiertes pädagogisches Sehen und Denken erfordert, dann können – und müssen – zahlreiche Fachbereiche, Forschungsdisziplinen sowie Akteurinnen und Akteure Beiträge leisten. Dies setzt voraus, dass die aus unterschiedlichen Disziplin-, Forschungs- und Praxisfeldern stammenden Ausbildungspartnerinnen und Ausbildungspartner zusammenarbeiten und sich untereinander vernetzen (vgl. in diesem Heft Schalk & Stern, 2018). Die meisten Hochschulen betrachten die Sicherung der (von Studierenden erlebten) Kohärenz der Ausbildung denn auch als grosse Herausforderung, der sie bei allen Bemühungen, einer Fragmentierung bzw. durch die Modularisierung geförderten Zersplitterung der Ausbildung entgegenzuwirken, häufig nur ansatzweise gerecht werden können. In diesem Kontext ist z.B. das Format der Berufspraktischen Studien bzw. des Mentorats zu sehen, das die Pädagogische Hochschule FHNW eingerichtet hat und dem sie grosse Bedeutung beimisst. Des Weiteren können im Konsens erarbeitete Orientierungs- oder Referenzrahmen (Pädagogische Hochschule Luzern, Universität Zürich), für alle didaktischen Fachbereiche als verbindlich erklärte grundbegriffliche Rahmen und Planungsinstrumente (Pädagogische Hochschule Zürich, Universität Zürich) integrierende Funktionen übernehmen. An vielen Orten werden zudem selbst entwickelte Lehrmittel oder Studienmaterialien für alle zugänglich gemacht, z.B. auf internen elektronischen Plattformen. Ebenfalls bedeutsam erscheinen von den Dozierenden erarbeitete Bestimmungen zu institutionell definierten Kompetenzen, Praxiskonzepten und Ausbildungsaufträgen. Ein intensiver Austausch zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken konnte an der Universität Fribourg institutionalisiert werden. Dieser ist allerdings auf das überschaubare Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschränkt. Mit den übrigen Fakultätsangehörigen, die an der Ausbildung mitwirken, ist dies nicht möglich. An den meisten Hochschulen scheinen daher Bemühungen zur Kohärenz zwischen unterschiedlichen Fachdozierenden lediglich auf informellem Wege zustande zu kommen. Die klassische an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestellte Forderung, dass nicht primär die Studierenden, sondern die Ausbildungen selbst Integrationsleistungen zu erbringen hätten, bleibt somit weitgehend unerfüllt. Möglicherweise ist es aufgrund der strukturellen Bedingungen an Hochschulen unrealistisch, dieser Forderung im erwünschten Masse nachzukommen.

Tabelle 1a: Ausgewählte Vergleichsgrößen aus den einzelnen Porträts – Teil 1

	PH FHNW	PH Bern	PH Zürich	PH Luzern
<b>Disziplin/Fach AD</b>	Keine AD, Gegenüberstellung Allgemeines/ Fachspezifisches als überholt betrachtet	Keine AD	Keine AD	Keine AD
<b>Ausgewählte Beispiele fachübergreifender Inhalte/Bereiche</b>	Wirkungsvolles Handeln, Lernen und Verstehen, Motivation	Planung, Durchführung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung	Differenzierung, Adaptivität, Klassenführung, eigenständiges Lernen	Grundformen: Beurteilung, Schülerzentrierung, Klasse führen, adaptiver Unterricht, Unterrichtsplanung
<b>Ausbildungsformate mit fachübergreifenden Inhalten</b>	FD, Berufspraktische Studien, EW	Vorlesung «Didaktische Grundlagen und Grundformen»; Seminar «Unterrichtskonzepte»	Module: Lernpsychologie, Grundlagenwissen, Unterrichtsqualität, Kommunikation; PP	Inhalte entlang von Modulen zum Kompetenzaufbau
<b>Literatur/Skripts Lehrmittel</b>	Diverse Reader	k.A.	Studienbuch Berner et al. (2018), Broschüre «Klassenführung»	Studienhefte (Bausteine)
<b>Verortung AD-Inhalte im Studienplan</b>	k.A.	1.–5. Semester	1./2. Jahr, sowie verteilt über Studium	Schwerpunkte über alle Semester
<b>Bestimmungen zu AD-Inhalten: ECTS/Prüfungen</b>	k.A.	Unterricht 30 ECTS, Portfolio, 1 schriftliche Prüfung	25 ECTS	k.A.
<b>Bemühungen zur Herstellung von Kohärenz zwischen verschiedenen Fachbereichen; Probleme und Herausforderungen</b>	Enge Verzahnung mit Praxis und PP, Planungsmodell, Skripts; kompetenzorientierte Beurteilung	Kein systematisch installierter Austausch zwischen FD und EW	Verbindliches Planungsinstrument für alle Doz und PrL; Schwerpunktthemen; in wenigen Gefässen möglich; Verzahnung ausbaufähig	Studienhefte und Studienliteratur: gemeinsamer Ausbildungsauftrag über verschiedene Disziplinen, Praxiskonzept

Anmerkungen: AD = Allgemeine Didaktik; Doz = Dozierende; EW = Erziehungswissenschaft; FD = Fachdidaktik; k.A. = keine Angabe; PP = Pädagogische Psychologie; PrL = Praxislehrpersonen.

Tabelle 1b: Ausgewählte Vergleichsgrößen aus den einzelnen Porträts – Teil 2

	PH St. Gallen	Universität ZH	Universität FR	Westschweiz
<b>Disziplin/Fach AD</b>	AD mit Orientierung am Berufsfeld	Modul AD	AD zentral (Professur)	Keine Tradition von AD als Fach
<b>Ausgewählte Beispiele fachübergreifender Inhalte/Bereiche</b>	Grundlegende Kompetenzen, Planungsmodell, Differenzierung, Diagnostik	Ziele Gymnasialunterricht, «guter» Unterricht, Modelle der Unterrichtsvorbereitung, Methoden, Diagnostik	Tiefenstrukturen: Didaktisches Dreieck, Unterrichtsplanung, etc. Oberflächenstrukturen: Methoden, Heterogenität, Medien	Evaluation, Klassenführung, Unterrichtsplanung, Differenzierung
<b>Ausbildungsformate mit fachübergreifenden Inhalten</b>	Lernpsychologie, PP	Leistungsmessung, fachspezifische Voraussetzungen klären, PP, EW	Vertiefung in PP, vertikale Vertiefungen in AD	EW: Autonome Veranstaltungen FD: Didaktische Transposition, didaktische Situation
<b>Literatur/Skripts Lehrmittel</b>	Hauseigene Skripts	Didaktische Fachliteratur	Reader, jährlich aktualisiert	Vgl. verschiedene kantonale Ausbildungen der Westschweiz im Kurzporträt
<b>Verortung AD-Inhalte im Studienplan</b>	Grundlagen 1./2. Semester, Rest verteilt über Studium	Verteilt, Kolloquium im letzten Semester	Grundstudium eigenes Modul, spezifische Kurse im Masterstudium	
<b>Bestimmungen zu AD-Inhalten: ECTS/Prüfungen</b>	Primarstufe: 20 ECTS Sek1: 12 ECTS	8 ECTS, Leistungsnachweise	Grundstudium: 6 ECTS, Prüfung	
<b>Bemühungen zur Herstellung von Kohärenz zwischen verschiedenen Fachbereichen; Probleme und Herausforderungen</b>	Enge Verzahnung mit Praxis und PP, Planungsmodell, Skripts; kompetenzorientierte Beurteilung	Materialien auf Plattform, gemeinsam definierte Kompetenzfacetten	Vertikal mit FD intensiv; zentrale Begriffe zwischen AD, PP und FD; noch stärkere Synchronisation angestrebt	

Anmerkungen: AD = Allgemeine Didaktik; Doz = Dozierende; EW = Erziehungswissenschaft; FD = Fachdidaktik; k.A. = keine Angabe; PP = Pädagogische Psychologie; PRL = Praxislehrpersonen.

Abschliessend lässt sich festhalten: Das Fach «Allgemeine Didaktik» im klassischen Sinne existiert nicht mehr (die Gründe dafür finden sich im Porträt der Pädagogischen Hochschule FHNW; vgl. auch die übrigen Beiträge in diesem Heft)! Die Ausbildung von Lehrpersonen erfolgt zudem kaum mehr entlang klassischer Disziplinen und ihrer kategorialen Grenzen, sondern stärker bezogen auf interdisziplinäre Handlungsfelder und zu erwerbende didaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen. Bei aller fachlich-fachdidaktischen Ausdifferenzierung werden fächer- und stufenübergreifende Facetten von Kompetenz jedoch nach wie vor als bedeutsam erachtet. Das Dilemma der Verknüpfung zwischen diesem allgemeinen Wissen, dem fachspezifisch-didaktischen Wissen und der Praxis bleibt bestehen. Bei allen Bemühungen, die Ausbildung auf grundbegriffliche und organisationale Kohärenz hin anzulegen, muss den Studierenden zur Problemlösung eine eigenständige Kontextualisierungskompetenz zugemutet werden. Eine der Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren der Berufspraktischen Studien (und von Berufseinführungsphasen) ist es, sie beim Erwerb dieses «strategic knowledge» (vgl. Shulman, 1986) zu unterstützen. Der Rückgriff auf die in der Ausbildung erworbene eigene Urteilskraft ist traditionell ein Merkmal aufgeklärter und gebildeter Personen. Die nach der Ausbildung autonom verantwortete Praxis des Unterrichts ist darauf angewiesen, und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte durch ihr Ausbildungshandeln und durch die Rekrutierung fähiger Studierender dazu beitragen.

## Literatur

- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (2018). *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen*. Bern: hep.
- Messner, R. & Reusser, K.** (2006). Aebli's Didaktik auf psychologischer Grundlage im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 52–73). Bern: hep.
- Schalk, L. & Stern, E.** (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 398–406.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

## Autoren

**Alois Niggli**, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Fribourg, alois.niggli@bluewin.ch

**Kurt Reusser**, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, reusser@ife.uzh.ch



## Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik»

**Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 132 Seiten.**

**Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 176 Seiten.**

Was legitimiert eine Sammelrezension von zwei auf den ersten Blick recht unterschiedlichen Büchern, die aufgrund der ihnen zugrunde liegenden Disziplinen auch aus verschiedenen Perspektiven – nämlich aus einer lernpsychologischen zum einen und aus einer allgemeindidaktischen zum anderen – geschrieben sind? Es sind drei Aspekte: der konsequente Blick auf den Kontext «schulisches Lernen» und «Unterricht», die Zielgruppe von (angehenden) Lehrpersonen und die Konzentration oder Reduktion auf zentrale Aussagen, die auch empirisch belegbar sind. Interessanterweise ist beiden Büchern auch eine mehr oder weniger deutliche Abneigung gegen die Meta-Metastudie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie inhärent – oder zumindest gegen die zu kurz gefassten Ableitungen und Interpretationen seiner Merkmalsranglisten.

Möchte man als Lehrperson beide zusammenfassenden Grundlagenbücher lesen, beginnt man am besten mit «Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende» von Martin Fromm. Bei der Lektüre gewinnt man in den Kapiteln «Lernen» und «Erinnern» einen kurzen, aber konzisen Überblick über Lernparadigmen und Erkenntnisse aus der Gedächtnisforschung. Hinter dem etwas sperrigen Kapiteltitlel «Gelerntes nutzen» verbergen sich überraschenderweise nicht Ergebnisse zu trägem Wissen und Transfer, sondern Grundlagen zu Motivation und Interesse. Im letzten Kapitel «Lehren» unternimmt der Autor nach einem erfrischenden Einstieg, der sich gegen allzu verkürzte Verallgemeinerungen aus Metastudien im Allgemeinen und neurowissenschaftlichen Befunden im Besonderen richtet, den eher schüchternen Versuch, auch didaktische Grundlagen zu liefern, ohne aber wirklich auszudifferenzieren, wie ein auf pädagogisch-psychologischen Grundlagenkenntnissen basiertes Lehren im Unterricht konkret zu geschehen habe.

Dies wiederum ist eher das Feld von Andreas Gold, der in seinem Buch «Guter Unterricht» bereits im Untertitel «Was wir wirklich darüber wissen» betont, dass er sich ebenfalls auf empirisch gesichertes Wissen stützen will. Mit Hattie geht Gold einig, dass es zentral auf die Lehrpersonen ankomme, ansonsten wird Hattie im Buch aber als Gegenspieler aufgebaut, was in fünf Kästchen mit dem bezeichnenden Titel «Vergesst Hattie!» mündet. Statt Tausende von Studien unterschiedlichster Güte und theoretischer Fundierung miteinander zu vermengen und daraus nichtssagende Effektstärken zu berechnen, so die ungefähre Kernaussage von Gold, gehe es vielmehr darum, die empirisch belegten Tiefenstrukturen von gutem Unterricht herauszuarbeiten und

für Lehrpersonen interessant und greifbar zu machen. Nach Gold sind diese Qualitätsmerkmale «Kognitive Aktivierung», «Konstruktive Unterstützung von individuellen Lernprozessen», «Erkennen von Lernfortschritten und Nutzen dieser Kenntnisse für den Unterricht» und «Effiziente Klassenführung», wobei alle in einzelnen Kapiteln kurz und prägnant präsentiert werden – immer mit Bezug auf jüngere Ergebnisse der Unterrichtsforschung von namhaften Arbeitsgruppen um Weinert, Reusser, Klieme, Helmke, Lipowsky, Baumert, Kunter, Stern und Hardy. Etwas inkonsequent oder zufällig scheint hingegen, dass neben den vier Tiefenstrukturen, den sogenannten «Kernbereichen» oder «wichtigsten Dimensionen der Unterrichtsqualität», noch das Oberflächenmerkmal der richtigen Lehrmethode und der sicher wichtige, aber in diesem Setting etwas fremd wirkende Aspekt der Achtsamkeit und Ressourcenschonung als weitere Kapitel herausgegriffen werden.

Beide Bücher bilden – vor allem, wenn man sie hintereinander liest – eine sehr gute Grundlage für (angehende) Lehrpersonen. In verständlicher und adressatengerechter Sprache wird auf der Basis von empirischem Wissen aus Pädagogischer Psychologie und Unterrichtsforschung ein guter zusammenfassender Überblick erreicht, der dennoch nicht verkürzt, sondern neu strukturiert und sinnvoll ordnet. Während Fromm eher auf lernpsychologische Erkenntnisse – also das Lernen – fokussiert, wendet sich Gold mehr den Qualitätskriterien von Unterricht – oder eben dem Lehren – zu. Dass es dabei Überschneidungen gibt, ist selbstverständlich und auch gemäss den Autoren unbedingt wünschenswert, da Akteurinnen und Akteure aus den Disziplinen «Pädagogik», «Psychologie» und «Didaktik» sich gegenseitig noch besser rezipieren und voneinander profitieren dürften. In recht ähnlicher Weise wenden sich beide Autoren gegen die vorherrschende Gläubigkeit an Hatties Rangliste der Einflussgrössen und Effekte in Bezug auf den Lernerfolg. Zwar wird Hattie selbst rehabilitiert und es wird eher die Rezeption seiner Ergebnisse angeprangert, doch beide Autoren plädieren – zumindest implizit – für den Rückgriff auf sauber operationalisierte, valide Einzelstudien anstelle von Metastudien, bei denen die Bezifferung von Effektstärken zu Scheingenauigkeit und Scheinmessbarkeit und letztlich zu unqualifizierten Aussagen wie «Die Wissenschaft hat festgestellt, dass ...» führe.

Pädagogischen Hochschulen und anderen Ausbildungsstätten von Lehrpersonen können beide Bücher sehr empfohlen werden. Wünschenswert wäre, dass sie – hoffentlich nicht nur dekorierend – auch den Weg in persönliche Bibliotheken von Lehrpersonen finden, um bei ihnen – und darum müsste es ja letztlich gehen! – handlungsrelevant zu werden. Das Wortspiel sei zum Schluss erlaubt, dass *Gold*-Unterricht kein *frommer* Wunsch bleiben muss, sondern eine Konsequenz aus empirisch fundiertem und in die Praxis umgesetztem pädagogisch-psychologischem und didaktischem Wissen darstellt.

**Marcel Naas**, Dr., Bereichsleiter Bildung und Erziehung (Sek I), Pädagogische Hochschule Zürich, marcel.naas@phzh.ch

**Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Barbara Budrich, 281 Seiten.**

**Gruschka, A. (2014). Lehren. Stuttgart: Kohlhammer, 169 Seiten.**

Seit einigen Jahren erregt die Unterrichtsforschung sowohl in der Fachwelt als auch in der Öffentlichkeit Interesse. Mit diversen Schulleistungstests, Hatties Meta-Metaanalysen und der psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung standen dabei primär quantitative Zugänge im Zentrum. An solchen stochastischen Methoden der Unterrichtsforschung kritisiert Andreas Gruschka, dass sie durch ihre theoretische Modellierung, die Isolierung einzelner Variablen und die Analyse ihres Zusammenwirkens bzw. ihrer Wirksamkeit am Kern des Lehrens vorbeiziehen. Deshalb wählt er in seinen beiden Büchern «Unterrichten» und «Lehren» einen qualitativen Zugang. Er möchte das Unterrichten in seiner schulischen Einbettung, seiner Eigenlogik und seiner Komplexität analysieren – und nicht abstrakt und losgelöst von den vermittelten Inhalten.

In *Kapitel 1* legt Gruschka sein qualitatives Forschungsparadigma dar, das der Sequenzanalyse verpflichtet ist. Mit diesem Ansatz bleibt Gruschka während des gesamten Forschungsprozesses nahe am Originalmaterial und dessen Komplexität. Mit seinen Analysen zielt er darauf ab, die Phänomene des Unterrichtens zu verstehen und sie aus pädagogischer Optik zu rekonstruieren. Zu diesem Zweck videografierte er in vier verschiedenen Schulen, die zugleich verschiedene Schultypen repräsentieren, total 280 Schulstunden. Seine Unterrichtsvideos dokumentieren Unterricht in praktisch allen Schulfächern von achten Klassen. Mit der Analyse und der Interpretation dieser Videos beabsichtigt Gruschka die Entwicklung einer empirisch gestützten, pädagogischen Theorie des Unterrichtens, die über eine dichte Beschreibung der Praxis hinausreicht. Trotz der ausführlichen Begründung des methodischen Vorgehens in *Kapitel 1* ist Gruschkas methodische Vorgehensweise kaum replizierbar. Das Verständnis für seine methodische Vorgehensweise wird jedoch in *Kapitel 2* erhöht, wo elf kurze Szenen aus dem Unterricht geschildert und anschliessend analysiert werden. Dabei wird sichtbar, welcher Gehalt in scheinbar banalen, alltäglichen Unterrichtssituationen steckt, der einer quantitativen Methodik entgehen würde. In den teilweise normativen Interpretationen wird der Bezug zu Erziehung, Didaktik und Bildung stets hergestellt, aber nur angetönt. Erst in *Kapitel 3* werden die drei miteinander verwobenen pädagogischen Aufgabenstellungen systematisch beschrieben und voneinander abgegrenzt. Dabei wirft der Autor in seinen Analysen einen umfassenden Blick auf das Unterrichten, der auch Realitäten wie Schulpflicht, Disziplinprobleme, Stundentafeln oder die Allokationsfunktion der Schule nicht ausblendet. Zur Illustration und Begründung der Ausführungen wird immer wieder auf kurze Sequenzen aus dem Unterricht zurückgegriffen, um diese zu analysieren, zu systematisieren, zu abstrahieren und zu verallgemeinern.

In *Kapitel 4* entwickelt der Autor für alle drei pädagogischen Aufgabenstellungen je eine fünfstufige, qualitative Skalierung. Die empirisch gesättigten, theoretisch begründeten Skalierungen sollen aufzeigen, inwiefern sich die protokollierten Unterrichtssituationen mit den übergeordneten, genuin pädagogischen Absichten decken. Während die tieferen Stufen der Skalen eindrücklich die Praxis eines dysfunktionalen Unterrichts offenlegen, lenken die höheren Stufen den Blick auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts. Die entfaltete Systematisierung eignet sich sowohl für weitere Forschungsprojekte als auch für die Beobachtung und das Verstehen der Praxis. Darüber hinaus sind mit den generierten Skalierungen aber auch Typenbildungen möglich, wie der Autor in *Kapitel 5* darlegt. Er postuliert, dass Unterrichten immer auf einer spezifischen Konstellation der drei pädagogischen Aufgabenstellungen (Erziehung, Didaktik, Bildung) beruhe. Während sich diese drei Aufgabenstellungen im Idealfall in einem Gleichgewicht befinden, zeigen Gruschkas Studien, dass Lehrpersonen in der Praxis jeweils eine dieser drei Aufgabenstellungen – den sogenannten «Prius» – in den Vordergrund rücken, sich also primär als Erziehende, Vermittelnde oder Bildende verstehen. Unter Berücksichtigung des jeweiligen Prius nimmt Gruschka anhand der in Kapitel 4 hergeleiteten Skalierungen eine Typenbildung vor. Die sechs von ihm exemplarisch näher ausgeführten Typen des Unterrichts veranschaulichen, wie unterschiedliche Qualitäten bzw. Gewichtungen der drei pädagogischen Aufgabenstellungen das Unterrichten prägen. Im abschliessenden *Kapitel 6* nimmt Gruschka eine Generalisierung seiner Befunde vor, indem er exemplarische Wenn-dann-Bedingungen formuliert und den Gewinn aufzeigt, der resultiert, wenn solche Abhängigkeiten nicht (nur) statistisch erhärtet, sondern auch mit Anschauungsmaterial unterfüttert werden. Ferner erläutert der Autor Differenzen des Unterrichts in den untersuchten Schultypen und benennt zusammenfassend sieben Krisen des aktuellen Unterrichts, die er aus seinem Datenmaterial extrahieren konnte.

Die Lektüre von Gruschkas anderem Werk mit dem Titel «Lehren» ist trotz einiger Redundanzen eine geeignete Ergänzung zum Buch «Unterrichten». Im eher theoretisch ausgerichteten Buch «Lehren» wendet sich Gruschka an angehende und amtierende Pädagoginnen und Pädagogen. Er möchte eine Einführung ins Lehren liefern, die sich dezidiert von simplifizierenden Büchern wie Hilbert Meyers «Was ist guter Unterricht?» abhebt, indem er die Leserinnen und Leser dazu anregt, sich selbst kritisch mit einer Form von Lehre auseinanderzusetzen, die nicht belehrend wirkt. Nach einer ersten Begriffsklärung erläutert der Autor das Verhältnis von Lehren und Lernen sowie die Bedeutung der Inhalte des Lehrens. Wie auch im Buch «Unterrichten» kritisiert Gruschka mit seinen Ausführungen verschiedene Entwicklungen der gängigen Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis: An Andreas Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell bemängelt er die Beliebigkeit der Auswahl und die Anordnung der einzelnen Variablen im Modell, die sich eher an den Notwendigkeiten quantitativer Sozialforschung denn an der Logik des Lehrens orientiere. Ferner moniert er an Helmkes Modell dessen psychologische Terminologie bzw. den Verzicht auf pädagogische Konstrukte wie «Erziehung» oder «Bildung». Des Weiteren kritisiert der Autor die Kompetenzorientierung

als ungeeigneten Ersatz für eine an den Inhalten der einzelnen Fächer orientierte Bildung. Er wendet sich gegen die Dominanz einer inhaltsleeren Förderung von Lern- und Arbeitstechniken (z.B. im Sinne von Heinz Klippert), die Beliebigkeit und die didaktische Simplifizierung der Unterrichtsinhalte, die Verengung des Blicks auf den Output (Kompetenzen, Noten, Berechtigungen) sowie die Abneigung von Lehrpersonen gegenüber dem Lehren. Insbesondere bemängelt er die reformpädagogische Idee, dass sich Lehrpersonen auf Funktionen wie Beratung, Moderation, Organisation oder Motivation zurückziehen sollten. Nur zu oft führe der damit verbundene Fokus auf die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und den Aufbau methodischer Kompetenzen zu einer inhaltlichen Schaumschlägerei.

Im Buch «Lehren» spiegelt der Autor seine theoretischen Ausführungen an Einsichten, die er bereits bei der Erforschung der Unterrichtspraxis in seinem Werk «Unterrichten» dokumentiert hat. Als geeignete Formen des Lehrens streicht er das Modellieren, das Interpretieren, das Analysieren, das Beschreiben, das Beweisen, das Experimentieren, das Darstellen und das Argumentieren hervor. Schliesslich präsentiert Gruschka anhand ausgewählter Persönlichkeiten acht Modelle gelungenen Lehrens. Mangels geeigneter Beispiele aus der aktuellen Schulpraxis sucht er seine Beispiele auch in anderen Epochen und Zusammenhängen. Mit Sokrates (Tugend), Lino Farnea (Rudern), Michael Baxandall (Bildbetrachtung), Royston Maldoom (Tanz), Theodor W. Adorno (Philosophie), Ulrich Oevermann (Methodologie und Erkenntnisse der objektiven Hermeneutik), Jean-Jacques Rousseau (Erziehung) und Martin Wagenschein (Physik und Mathematik) wählt Gruschka acht Typen des Lehrens, die gemäss seinen Ausführungen ohne belehrendes Unterrichten und ohne Rückzug auf eine Moderationsfunktion erfolgversprechend sind. Seine acht exemplarischen Lehrtypen legt Gruschka mit zahlreichen Bezügen aus und reichert diese zum Teil mit anekdotischen Elementen an. Im abschliessenden Resümee zeigt er auf, wie die acht Typen des Lehrens eingeordnet werden können und auf welche schulischen Bereiche sich die daran gewonnenen Erkenntnisse transferieren lassen.

*Fazit:* In beiden Werken wirft Gruschka einen umfassenden, kritischen – aber durchaus auch konstruktiven – Blick auf das Lehren im aktuellen Bildungssystem. Wer in der aktuellen Unterrichtspraxis Fehlentwicklungen sieht, wird in Gruschkas Büchern fundierte Argumente für diese Position sowie zahlreiche Impulse für Optimierungen finden. Inhaltlich ist es Gruschka wichtig, einen pädagogischen (und nicht psychologischen) Blick auf das Lehren bzw. Unterrichten zu werfen. Er wehrt sich dafür, dass Lehrpersonen nach wie vor lehren dürfen und müssen, damit die Schülerinnen und Schüler lernen können. Gelingende Lehre soll in die Tiefe dringen, zentrale fachliche Grundlagen aufbauen, Zusammenhänge aufzeigen, möglichst wenig fragmentieren und das Wesentliche nicht «wegdidaktisieren». In beiden Werken legt der Autor höchsten Wert auf eine exakte Terminologie, die er dazu nutzt, seine Gegenstände hermeneutisch zu durchdringen. Dabei greift er häufig auf Klassiker der Pädagogik zurück, so etwa auf Johann Amos Comenius, Friedrich Schleiermacher, Sokrates oder Wolfgang

Klafki. Grundkenntnisse in historischer Pädagogik erleichtern vor diesem Hintergrund die Rezeption.

Insgesamt wirft Gruschka mit seinen Studien einen anderen, empirisch gesättigten Blick auf das Unterrichten, der auch komplementär zu den Ergebnissen der quantitativen Unterrichtsforschung rezipiert werden kann. Bestechend an Gruschkas methodischem Vorgehen im Buch «Unterrichten» ist die Tatsache, dass er seine pädagogische Theorie des Unterrichts zunächst aus dem Datenmaterial heraus generiert, anschließend aber in der Lage bleibt, seine Theorie anhand des Datenmaterials zu illustrieren und zu belegen. So bleiben die beobachteten Unterrichtssituationen während der Analyse sichtbar, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens wird nicht vorschnell reduziert. Da sich seine empirischen Studien vorwiegend auf achte Klassen beziehen, bleibt allerdings offen, inwiefern sich seine Erkenntnisse auch auf das Unterrichten an Primarschulen übertragen liessen. Im Buch «Lehren» erhebt Gruschka den Anspruch, den Leserinnen und Lesern mit seinen monografischen Darstellungen das Gegenteil einer raschen und angenehmen Lektüre zuzumuten. Vielmehr sollen sich die Leserinnen und Leser anstrengen, um – angeregt durch die Lektüre – selbst auf die Höhe des jeweiligen Gegenstands zu kommen. Diesen Anspruch löst Gruschka auch mit den beiden hier besprochenen Werken ein.

**Markus Roos**, Prof. Dr., Co-Fachschaftsleiter Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Zug, markus.roos@phzg.ch

**Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 443 Seiten.**

Sage mir, Muse, die Taten des vielgewanderten Mannes,  
Welcher so weit geirrt, nach der heiligen Troja Zerstörung,  
Vieler Menschen Städte gesehn, und Sitte gelernt hat,  
Und auf dem Meere so viel' unnennbare Leiden erduldet,  
Seine Seele zu retten, und seiner Freunde Zurückkunft.

Sieben lange Jahre wurde Odysseus von der Göttin Kalypso an der Weiterfahrt gehindert, zweimal sieben Jahre her ist es seit der Ersterscheinung von Martin Wellenreuthers Buch und fast schon dreimal sieben Jahre liegt die erste PISA-Studie zurück – Zeit also, sich erneut mit aktualisierten empirischen Forschungsergebnissen zum wirksamen Lehren und Lernen und deren empirischem Gütesiegel auseinanderzusetzen. TIMSS und PISA waren Meilensteine bezüglich der empirischen Wende, auch wenn die Erhebungsmethoden dieser breit angelegten Untersuchungen zu Leistungen von Schülerinnen und Schülern vielfach sehr pragmatisch angegangen worden waren, was sich beispielsweise im empirisch erstellten Kompetenzstufenmodell im Fach «Deutsch» manifestiert. John Hattie legte nach seinen empirisch abgestützten Meta- und Megaanalysen in «Visible Learning» mit seinem Bestseller «Visible Learning for Teachers» und seinen für engagierte Lehrpersonen nicht immer unmittelbar evidenten Forschungsergebnissen nochmals nach. So hatte gemäss Hatties Metaanalysen z.B. die Klassengrösse keinen signifikanten Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern.

Nach einer klaren Kritik an zurzeit verwendeten empirischen Forschungsmethoden – weder Meta- und Megaanalysen noch Quer- und Längsschnittstudien werden von Wellenreuther als akzeptable Methoden der Unterrichtsforschung zur Qualitätserhebung zugelassen – folgen Kapitel, die sich damit befassen, wie Lehren und Lernen auf der Grundlage kognitionspsychologischer Erkenntnisse stattfinden sollten. Die Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses wird ausführlich besprochen und der Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis gegenübergestellt. Daraus abgeleitet werden im anschliessenden Teil «Erklären – Klassen führen – Schüler motivieren und testen» durchaus überzeugende, empirisch abgesicherte und auch praktikable Unterrichtsformen angeführt. Dem offenen Unterricht wird ein stärker lehrpersonenzentrierter Unterricht gegenübergestellt, der Frontalunterricht wird von der direktiven Instruktion abgegrenzt.

Wellenreuther gelingt es immer wieder aufs Neue, schulpädagogisch interessierte Leserinnen und Leser mit empirischen Forschungsergebnissen zum Nachdenken anzuregen. Ja, stimmt genau, eigentlich müssten wir uns in der Schulpraxis bzw. bei der Vorbereitung unserer Studierenden auf die Schulpraxis stärker auf experimentelle und quasiexperimentelle Studien abstützen und überprüfen, was unsere Lernenden tatsächlich lernen. Und für die Leserinnen und Leser ebenfalls unmittelbar evident wird, dass sich die Lehrenden und Lernenden vermehrt mit Erkenntnissen aus der Grundlagen-

und Anwendungsforschung der Kognitionspsychologie auseinandersetzen sollten. Wellenreuther schlägt in beide Richtungen Breschen in den dichten Wald unzähliger wissenschaftlicher Veröffentlichungen der letzten Jahre. Die anfänglich geäußerte Kritik an Meta- und Megaanalysen hindert ihn dann allerdings nicht daran, seine Erkenntnisse im Verlauf des Buchs auch auf ebensolche Studien abzustützen, und beim Rückgriff auf kognitionspsychologische Theorien des Textverstehens tauchen mit Walter Kintsch («Comprehension: A Paradigm for Cognition», 1998) und Teun A. van Dijk zwar zwei angesehene Vertreter einer kognitionspsychologisch-linguistisch geprägten Forschungsrichtung auf, aktuellere Forschungsergebnisse, die sich an neurowissenschaftlichen Textverstehensmodellen orientieren, fehlen allerdings. Kritisch kann man sich auch zu den vorgestellten Forschungsergebnissen zum konkreten Unterricht und zu deren Umsetzung im Buch äussern. Wellenreuther zeigt auf, wie wichtig das Berücksichtigen der unterschiedlichen Unterrichtsphasen bezüglich der zu verwendenden Unterrichtsmethoden ist, u.a anhand von Forschungsergebnissen zum gezielten Einsatz von Lösungsbeispielen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die am Ende der Kapitel gestellten Studienfragen zum Lehrtext bleiben allerdings ohne Lösungsbeispiele. Als unschön könnte man zudem die teilweisen Redundanzen im Fliesstext sowie die gelegentliche wortwörtliche Übereinstimmung von Fliesstext und Anmerkung in der Fussnote bezeichnen.

Gleichwohl ist das in 9. Auflage erschienene, vollständig überarbeitete und erweiterte Buch ein wichtiges Buch, das der Fachwelt mindestens zwei grundlegende Anregungen mit auf den Weg gibt: Erstens sollte im aktuellen Lehr- und Lernbetrieb, auch an Pädagogischen Hochschulen, vermehrt auf experimentelle und quasiexperimentelle Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. Zweitens müssen die beiden seit den 1968er-Jahren verfolgten, immer wieder und sehr grundsätzlich diskutierten Ansätze «Offener Unterricht» – mit Rückgriff auf die Reformpädagogik der Wende zwischen dem 19. und dem 20. Jahrhundert – und «Lehrpersonenzentrierter Unterricht» zwingend überdacht und auf der Basis entsprechender empirischer Forschung überprüft werden. Die Einschätzung der Frage, ob Finnland seine Spitzenposition im PISA-Test tatsächlich aufgrund neuer Lehr- und Lernformen abgegeben hat, überlassen wir dabei gern den Leserinnen und Lesern von Wellenreuthers Buch. Was aber würden Sie sagen, wenn die eingangs zitierten Zeilen aus Homers Odyssee nach intensiver Vorarbeit im neunten Schuljahr (1. Gymnasialklasse) nur noch von zwei von zwanzig Schülerinnen und Schülern verstanden würden, wie es auch tatsächlich in meinem Deutschunterricht Ende 2018 geschehen ist? Für mich ist klar: Neben der wirklich wichtigen Frage «Lehren und Lernen – aber wie?» müssen wir Pädagoginnen und Pädagogen uns immer auch mit der Frage «Lehren und Lernen – was und wozu?» auseinandersetzen. Nur so können wir unser Bildungsboot an der sechsköpfigen Skylla des Bildungsmonitorings und der ewig dürstenden Charybdis unserer Lernenden nach der schnellen und unmittelbaren «instant gratification» vorbeisteuern.

**Lukas Bannwart**, lic. phil. I, dipl. Gymnasiallehrer, Kantonsschule Kollegium Schwyz und Pädagogische Hochschule Schwyz, lukas.bannwart@phsz.ch



**Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 384 Seiten.**

Eine fundierte Anleitung für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erfordert ein geklärtes didaktisches Selbstverständnis, welches sich im Feld der unterschiedlichen didaktischen Theorien positionieren und die eigenen normativen Setzungen begründen kann. Dies wiederum ist nicht ohne die Berücksichtigung zentraler Bezugswissenschaften zu leisten. Das, was in der Ausbildung von Lehrpersonen durch eine Vielzahl von Modulen, bewirtschaftet von verschiedenen Disziplinen, erarbeitet wird, integrieren Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Sigrid Blömeke in einem einzigen Buch. Sie erläutern und begründen darin ihren Ansatz einer handlungs- und entwicklungsorientierten Unterrichtsgestaltung.

Das Buch ist in drei Hauptteile gegliedert; der erste davon wird mit «Grundlagen der Unterrichtsgestaltung» überschrieben. Ausgehend von bekannten didaktischen Modellen wird zunächst die prozessorientierte Sicht von Unterricht dargestellt, wie sie Tulodziecki in den Neunzigerjahren zu entwickeln begonnen hatte. Im entsprechenden Unterrichtsmodell bilden die Lernaktivitäten und die Lehrhandlungen die Kernkomponenten. Nach der Darstellung der klassischen Lerntheorien wird die eigene Position als vorrangig an kognitivistischen und konstruktivistischen Ansätzen orientiert verortet. Ausgehend von handlungstheoretischen Konzepten wird dann ein Modell von Lernen als Handeln hergeleitet. Das Lernen soll zum sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln führen. Des Weiteren werden gesellschaftliche und individuelle Bedingungen von Unterricht bearbeitet, wobei insbesondere motivationstheoretische und entwicklungspsychologische Konzepte einbezogen werden.

Der zweite Teil des Buchs widmet sich dem Ablauf, der Planung und der Reflexion von Unterricht und beginnt mit der Herleitung der Merkmale von lernprozessanregenden Aufgaben. Geeignete Aufgaben sind z.B. auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bezogen und dadurch verständlich, weisen eine hinreichende Komplexität auf, sprechen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler an und sind dadurch bedeutsam. Es folgt die Erläuterung geeigneter Aufgabentypen: Problemstellungen sowie Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben. Die Bearbeitung der Aufgaben verläuft nach einem Phasenmodell des Unterrichts, welches in einem nächsten Schritt erläutert und begründet wird. Die Vorbereitung von Unterricht, so wird weiter ausgeführt, kann sich u.a. an diesen Phasen orientieren. Der zweite Teil des Buchs schliesst mit Anregungen für die Auswertung von Unterricht, welche wiederum durch die Kernelemente des didaktischen Ansatzes strukturiert werden kann. Im dritten Teil werden zunächst zentrale Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung dargestellt. Danach wird aufgezeigt, wie diese Befunde die Kernelemente der dargestellten Didaktik stützen. Daran schliesst sich ein Überblick über didaktische Ansätze an, der jedoch systematischer erfolgt als bei deren punktuelltem Einbezug in den vorangehenden Kapiteln.

Den Abschluss des dritten Teils bildet eine Reflexion über das Verhältnis von didaktischer Theorie und Empirie bzw. Praxis.

Die Leistung des 2004 erstmals erschienenen Buchs, die darin besteht, dass der eigene didaktische Ansatz kohärent im didaktischen Diskurs und im Kontext der Bezugsdisziplinen positioniert und begründet wird, verdient Anerkennung. Damit wird eine Kohärenz erreicht, welche in der Ausbildung von Lehrpersonen angestrebt, aber nur teilweise erreicht wird. Das Buch kann diesbezüglich als Anregung und Wegweiser dienen. Der systematische Einbezug von Beispielen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag (primär der Sekundarstufe I) trägt hierzu bei, ebenso die Anregungen für eigene Praxisforschungsaktivitäten, welche themenbezogen am Ende jedes Kapitels sowie grundlegend im Anhang gegeben werden. Inhaltlich ist des Weiteren positiv anzumerken, dass beim dargestellten didaktischen Ansatz pädagogische Grundfragen nach übergeordneten Zielen von Bildung hochgehalten werden. Dies ist wohlthuend in einer Zeit, in welcher oft kurzfristig-utilitaristische und einseitig fachbezogene Kompetenzforderungen vorherrschen. Formal wird die Lektüre durch eine einheitliche Strukturierung der Kapitel erleichtert.

Angesichts der inhaltlichen Dichte stellt sich die Frage, inwiefern sich das als Studienbuch gedachte Werk tatsächlich als Grundlagenlektüre für Studierende eignet. Insbesondere die Fülle an komprimierten Inhalten aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen dürfte Studierende der tieferen Semester überfordern. So werden beispielsweise lern- oder motivationstheoretische Ansätze in einer Dichte dargestellt, welche eher als Rekapitulation denn als Ersteinführung dienen kann. Im Gegensatz dazu sind die Ausführungen zu Aufgabenstellungen, zu Unterrichtsphasen, zur Planung von Unterricht etc. so grundlegender Natur, dass sie zumindest in einer einphasigen Ausbildung früh thematisiert werden müssen. Dieses Spannungsfeld lösen auch die elektronisch zugänglichen hochschuldidaktischen Hinweise für Dozierende nicht auf. Eine zweite, allerdings naheliegende Schwachstelle kann man darin sehen, dass das Buch in dritter Auflage nur eingeschränkt Entwicklungen aus den letzten Jahren aufgreift. So lässt beispielsweise die Art und Weise, in welcher der Aspekt der Inhalte von Unterricht thematisiert wird, fragen, wie konsequent sich die heute vorherrschende Kompetenzorientierung im Buch niederschlägt. Schliesslich wäre es gerade bei der gegebenen breiten Kontextualisierung des dargestellten didaktischen Ansatzes hilfreich, zu erfahren, wie die Autoren und die Autorin das Verhältnis ihrer Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken beschreiben würden.

**Clemens Diesbergen**, Prof. Dr., Prorektor Ausbildung, Pädagogische Hochschule Zug,  
clemens.diesbergen@phzg.ch

**Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273 Seiten.**

**Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 200 Seiten.**

Die beiden titelvermerkten Werke haben ausser dem Umstand, dass die Allgemeine Didaktik ihr Thema ist und dass beide davon ausgehen, dass die Allgemeine Didaktik in der Krise steckt (Scholl: S. 6; Wegner: S. 13), wenig gemeinsam und weisen je einen ganz unterschiedlichen Charakter auf. Der von Anke Wegner herausgegebene Band ist die Ergebnissicherung eines universitären Workshops; bei Daniel Scholls Buch handelt es sich um die Publikation einer Habilitationsschrift. Wegners Herausgeberband trägt den Charakter einer facettenreichen, mit vielen Beispielen unterlegten, flüssig und mehr oder weniger leicht zu lesenden Verteidigungsschrift für die Allgemeine Didaktik. Scholls Habilitationsschrift ist einem akademisch-analytischen Schreibstil verpflichtet, verlangt den Leserinnen und Lesern viel Konzentration, Durchhaltewillen und das Sicheinlassen auf eine abstrakte Fragestellung ab, die mit dem theoretisch ebenfalls anspruchsvollen Mittel der luhmannschen Kommunikationstheorie bearbeitet wird.

Wenden wir uns zuerst dem Werk von Scholl zu. Der Autor geht von der Beobachtung aus, dass der Theoriebildungsdiskurs in der Allgemeinen Didaktik in der Gegenwart zum Erliegen gekommen sei und gleichzeitig die Kritik an der Disziplin zugenommen habe (S. 6). Den Grund dafür sieht er darin, dass in den letzten knapp 70 Jahren im deutschsprachigen Raum gut 100 eigenständige allgemeindidaktische Theorien – Scholl nennt sie «Objekttheorien» (S. 18 f.) – entwickelt wurden, die alle mit Absolutheitsansprüchen aufgetreten seien und nicht miteinander in Kommunikation gestanden hätten. Wechselseitige Bezüge existierten kaum. Es gibt in der Disziplin somit keinen orientierenden Pol, kein orientierendes Raster mit einer verbindlichen Begrifflichkeit, von wo aus man die einzelnen Theorien einer Prüfung unterziehen könnte. Das «übergreifende Ziel» seiner Arbeit

... besteht deshalb in der Entwicklung einer ... Metatheorie der Allgemeinen Didaktik, von der aus es möglich wird, die spezifischen inhaltlichen Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien zu beschreiben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch zu bestimmen und die Leerstellen der jeweiligen Theorien, aber auch Anschlussmöglichkeiten an andere Theorien aufzuzeigen. Im Ergebnis besteht durch eine solche Metatheorie die Chance, die allgemeindidaktische Perspektivenvielfalt auf Unterricht und Unterrichtsplanung kritisch zu würdigen und wieder anschlussfähig für künftige Forschung zu machen. (S. 18)

Die Notwendigkeit dieser Metatheorie wird im ersten Teil des Buchs (bis S. 62) ausgiebig begründet. Scholl verspricht sich von der zu entwickelnden Metatheorie das Benennen eines Minimums an Theorieelementen, die Möglichkeit der Zusammenführung dieser Elemente in einem systematischen Rahmen, die Verdeutlichung des begrenzten Anspruchs einzelner didaktischer Theorien und das Aufzeigen von Forschungsdeside-

raten und Perspektiven künftiger didaktischer Forschung. Dass zur Entwicklung dieser Metatheorie Luhmanns Kommunikationstheorie genutzt wird, leuchtet bei dieser Ausgangslage durchaus ein, weil Luhmann darauf aus war, herauszufinden, wie Ordnung entstehen kann in einer Welt, die sowohl von Komplexität (es gibt einen Überschuss an Möglichkeiten) als auch von Kontingenz (etwas kann immer auch anders sein) geprägt ist. Mit dem Ziel vor Augen, eine Metatheorie zu erarbeiten, ist der Entscheid für Luhmann als Referenz nachvollziehbar. Aber eben: Der Leserin und dem Leser werden für das Mit- und Nachvollziehen der Analysen und der Schlussfolgerungen Scholls viel Geduld, Konzentration und Verstehensanstrengung sowie manche Drehschleife im hermeneutischen Zirkel abverlangt.

Im dritten Teil des Buchs (S. 63–96) elaboriert Scholl, wie er seine Metatheorie auf der Grundlage von Luhmann als Bezugstheorie zu konzipieren gedenkt, nämlich durch Kategorienbildungen. Er unterscheidet im Sinne Luhmanns die sachliche, die zeitliche und die soziale Ordnung von Unterricht. Jede einzelne der 101 Objekttheorien beschäftigt sich schwerpunktmässig mit einer dieser drei Ordnungen. Das ist die These, die Scholl prüft. Er kann das selbstredend nicht mit allen 101 allgemeindidaktischen Theorien tun, das wäre eine kaum zu bewältigende Herkulesaufgabe, und so beschränkt er sich darauf, ausgewählte Objekttheorien auf diese Hypothese hin zu analysieren. Konkret tut er dies mit der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki (für die Kategorie «sachliche Ordnung des Unterrichts»), der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik von Felix von Cube, der Bildungsgangdidaktik von Uwe Hericks und Meinert A. Meyer (für die Kategorie «zeitliche Ordnung des Unterrichts») und der Berliner Didaktik von Paul Heimann sowie deren Weiterentwicklung, der Hamburger Didaktik von Wolfgang Schulz (für die Kategorie «soziale Ordnung des Unterrichts»). Der Durchgang durch diese ausgewählten und ihm als prototypisch geltenden Objekttheorien belegt, dass diese sich tatsächlich vor allem je mit einer der drei Ordnungen beschäftigen, und man kann vermuten, dass die anderen didaktischen Objekttheorien dies auch tun. Damit ist für Scholl, sofern ich ihn richtig verstehe, das Grundgerüst der allgemeindidaktischen Metatheorie gefunden. Es sind die Kategorien der sachlichen, der zeitlichen oder der sozialen Ordnung. Mit diesen drei Kategorien ist gemäss Scholl das für die weiterführende Forschung und für die weitere Entwicklung notwendige Minimum an Theorieelementen gefunden (S. 240). Diese metatheoretischen Elemente machen anschlussfähige empirische Forschung zum Planungshandeln von Unterricht jenseits einzelner Objekttheorien möglich und können damit in seinen Augen die Krise der Allgemeinen Didaktik überwinden.

Ich gestehe es ein: Ich bin persönlich davon nicht überzeugt. Obschon man die sophistizierten Untersuchungen Scholls und die Energie, die es gebraucht hat, um aus den zahlreichen allgemeindidaktischen Objekttheorien so etwas wie den kleinsten gemeinsamen Nenner herauszufiltern, nur bewundern und andächtig bestaunen kann, scheint mir die Frage nach dem Allgemeinen der Allgemeinen Didaktik nicht hinlänglich geklärt. Und darauf kommt es in der künftigen Ausrichtung vermutlich an. Gibt es

allgemeine Prinzipien des Unterrichtens, die für kognitiv orientierte Fächer wie z.B. Mathematik die gleiche Gültigkeit beanspruchen können wie für musische Fächer, etwa bildnerisches Gestalten oder Musik? Dass immer sachliche, zeitliche und soziale Aspekte eine Rolle spielen werden, ist klar, aber auch trivial. Möglicherweise muss jedoch die soziale Ordnung im Musikunterricht ganz anders gesucht und geplant werden als im Fremdsprachenunterricht. Und wo sich diesbezüglich das Allgemeine vom Spezifischen, sprich Fachdidaktischen, abgrenzt, steht mir nach der Lektüre des Werkes noch nicht vor Augen.

Gegenüber dem analytisch orientierten Werk von Scholl ist das von Anke Wegner herausgegebene Buch deutlich verteidigend und appellativ ausgerichtet. Bereits der Blick auf einige Titel der Beiträge zeigt dies: «Wozu Allgemeine Didaktik? Versuch einer historisch-vergleichenden Sinnkonstruktion» (Stefan Hopman, Anke Wegner & Meinert A. Meyer), «Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin» (Matthias Trautmann), «Rückständig oder zukunftsweisend? Reflexionen zum Potenzial der Allgemeinen Didaktik» (Meinert A. Meyer), «Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – ein unmögliches Verhältnis? Zum intensionalen Begriff der Didaktik» (Volker Bank). Die meisten Artikel des Buchs nehmen die Wahrnehmung einer Krise der Allgemeinen Didaktik zum Ausgangspunkt, bauen danach eine argumentative Verteidigungsstrategie für sie auf und enden mit dem Appell, die Allgemeine Didaktik nicht leichtfertig aufzugeben. Am Beispiel des Beitrags von Stefan Hopmann, Anke Wegner und Meinert A. Meyer lässt sich dies exemplarisch zeigen. Nach der Feststellung, dass sich Vertreterinnen und Vertreter wie Jörg Schlömerkemper, Sigrid Blömeke, Kurt Reusser, Karl-Heinz Arnold u.a. von einer Annäherung der Allgemeinen Didaktik an die Fachdidaktiken eine Überwindung der Krise versprechen, schreiben sie (S. 33):

Die genannten Entwicklungen verweisen also darauf, dass nicht nur die Vertreter der Konkurrenz die Allgemeine Didaktik am Ende sehen, sondern dass auch die Vertreter der Allgemeinen Didaktik selbst einen entscheidenden Beitrag zum Ausverkauf der eigenen Disziplin leisten. Dies scheint gerade dann der Fall zu sein, wenn Letztere sich in aller Bescheidenheit vom eigenen Geschäft zu verabschieden scheinen. ... Diese falsche Bescheidenheit ist nicht zu akzeptieren. Verloren geht jenes Moment, das konstitutiv für die ursprüngliche Verortung der Allgemeinen Didaktik war, nämlich Didaktik als Medium der Sicherung der professionellen Autonomie des Lehrens und Lernens.

Wären diese Verteidigung und der damit verbundene Appell alles, was das Buch zu bieten hätte, könnte man es weglegen oder gar nicht erst erwerben. Denn wenn die Reaktion auf das in den letzten Jahren propagierte, in verschiedener Weise nicht überzeugende Konzept einer allgemeinen Fachdidaktik nur auf derart appellative Art erfolgen würde, dann würde sich die Lektüre nicht lohnen. Aber zum Glück besteht das Buch nicht nur darin. Im Gegenteil kann ich durchaus eine Kaufempfehlung für das Werk aussprechen, nämlich deshalb, weil sich im Argumentarium der Verteidigung zahlreiche Trouvaillen finden. Zum Beispiel enthält das Buch etliche Beiträge, welche die historische Perspektive der Disziplin ausleuchten. So wird etwa im Artikel von

Hopmann et al. ausgehend von Comenius u.a. mit der Trias «Lizenz», «Semantik» und «Reflexion» als konstituierenden Elementen der Allgemeinen Didaktik gearbeitet. Meinert A. Meyer stellt kulturvergleichend mit der chinesischen Didaktik die Frage «Wie fremd kann eine fremde didaktische Welt sein, ohne sich uns zu entziehen?». Dieser Vergleich eröffnet neue Blicke auf die deutschsprachige allgemeindidaktische Tradition. Ebenso kulturvergleichend setzen Inci Dirim, Nicole Binder und Doris Pokitsch im Beitrag «Postkoloniale Didaktik» an und halten der Allgemeinen Didaktik einen Spiegel aus der Perspektive der interkulturellen Pädagogik vor. Eher selbstvergewissernd-analytisch sind die Artikel von Matthias Trautmann, Volker Bank und Josef Aff ausgerichtet und Anke Wegner sowie Wilfried Plöger und Daniel Scholl steuern auf die Praxis zielende Beiträge bei. Der Platz, der für eine BzL-Rezension zur Verfügung steht, reicht nicht aus, um die einzelnen Buchbeiträge richtig zu würdigen. Ich habe aber alle mit Interesse und Gewinn gelesen, sobald es mir gelungen ist, die Hintergrundfolie der «Verteidigungsmaschinerie» für die Disziplin «Allgemeine Didaktik» in meinem mentalen System auszuknipsen.

Was bleibt mir an Gedanken nach der Lektüre der beiden Bücher übrig? Einerseits die Erkenntnis, dass sich offensichtlich Vertreterinnen und Vertreter der deutschsprachigen Allgemeinen Didaktik verunsichert fühlen und sich in einer Identitätskrise befinden. Dabei erliegen sie der Versuchung, durch das Aufnehmen einer Krisenrhetorik die eigene Position selbst zu schwächen und damit die Krise mitzukonstruieren. Unaufgeklärt bleibt, was genau das Allgemeine der Allgemeinen Didaktik ausmacht und wieso man den Abgrenzungskampf überhaupt führen will, zumal mit Büchern, die vor allem von Allgemeindidaktikerinnen und Allgemeindidaktikern selbst gelesen werden dürften und damit wenig Kommunikation eröffnen. Die Grenzen der Allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik oder zur Lehr-Lern-Forschung sind fließend, genaue Abgrenzungen und das Ausscheiden eines Gevierts, das nur der Allgemeinen Didaktik gehören würde, schwierig zu begründen. Eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Lehre braucht Vereinbarungen in Bezug darauf, was wo gelehrt wird: ob in der Fachdidaktik, in der Pädagogischen Psychologie oder in der Allgemeinen Didaktik. Und sie braucht eine Sprache, die zwischen den einzelnen Teildisziplinen Verständigung ermöglicht und die Studierenden nicht einem babylonischen Sprachgewirr aussetzt. Da die Schulwirklichkeit heute komplex ist, braucht es für die Ausbildung junger Lehrpersonen Wissensbestände aus sehr verschiedenen Teildisziplinen der Schulpädagogik und damit sowohl der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik wie auch der Lehr-Lern-Forschung, also der Pädagogischen Psychologie. Bleibt die Forschung. Diese aber orientiert sich seit jeher an Fragen. Fragen wiederum entziehen sich sehr oft disziplinärer Grenzen, weshalb es für sie eine eigentliche Verteidigung nicht braucht.

**Michael Fuchs**, Prof. Dr., Leiter Studiengang Primarstufe, Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Mitglied der Ausbildungsleitendenkonferenz, Pädagogische Hochschule Luzern, michael.fuchs@phlu.ch

**Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 404 Seiten.**

**Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. Stuttgart: Kohlhammer, 173 Seiten.**

An aktuellen Herausforderungen, die sich an eine Allgemeine Didaktik stellen, mangelt es nicht: Es wird eine «Allgemeine Fachdidaktik» proklamiert, Erkenntnisse einer dynamischen empirischen Forschung zu Tiefenstrukturen des Unterrichts, zu seiner Wirksamkeit und zu Professionskompetenzen von Lehrpersonen verändern das didaktische Wissen, Kompetenzorientierung von Lehrplänen und Bildungsstandards setzen neue bildungspolitische Rahmenbedingungen – ganz zu schweigen vom Megathema «Digitalisierung», das Lehren und Lernen durch den Einsatz künstlicher Intelligenz verändern soll. Dies macht neugierig darauf, zu erfahren, wie die Verortung und die Einführung der Allgemeinen Didaktik in Studienbüchern für angehende Lehrpersonen angelegt sind. Mit den Bänden von Raphaela Porsch und Rotraud Coriand liegen sehr unterschiedliche Antworten auf diese Fragen vor.

Die Einführung von Porsch versammelt Beiträge von Expertinnen und Experten und gliedert sich in einen begriffsklärenden ersten Teil, einen zeitlich ausgerichteten zweiten Teil, der verschiedene didaktische Theorien vorstellt und den Kern des Buchs ausmacht, sowie einen abschliessenden Teil zum Thema «Gestaltung von Unterricht und Schule heute». Der Studienbuchcharakter wird durch Advance Organizer, eingestreute Exkurse, Zusammenfassungen und vertiefende Aufgaben und Literaturhinweise unterstrichen. Schon in den einleitenden Kapiteln wird neben einem gründlichen Begriffsaufriß die kritische Situation der Allgemeinen Didaktik als Disziplin konstatiert. Matthias Trautmann weist darauf hin, dass der dreifache Anspruch – Theorieentwicklung, empirische Forschung und handlungsleitende Berufswissenschaft – fast zwangsläufig zu Defizitdiskussionen führen muss. Er sieht die Allgemeine Didaktik in einer Zeit des Umbruchs und schliesst seine Ausführungen mit zwei Szenarien: Niedergang und Ersetzung der Allgemeinen Didaktik durch Fachdidaktik, Pädagogische Psychologie und Lehrberufsforschung oder Modernisierung durch Forschungsmethoden und Themen, die sich von der Lehr-Lern-Forschung unterscheiden.

Der diskursive Stil des Bandes wird dann auch in den Präsentationen der verschiedenen Theorien beibehalten. Zum einen gelingt meist eine interessante Darstellung der Antworten einzelner Theorien auf die didaktischen Grundfragen, deren Aktualität offenkundig ist, zum anderen wird konsequent auch eine (selbst)kritische Analyse der Konzepte eingefordert. Der zweite Teil beginnt mit einer Reflexion der historischen Zugänge zur Didaktik und zeigt beispielsweise, wie schon in frühen Hochkulturen Vorstellungen zur Dynamik des didaktischen Dreiecks zu finden sind. Die Darstellung der verschiedenen Theorien führt dann von der bildungstheoretischen und kritisch konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki über den lern-/lehrtheoretischen Ansatz

des Berliner und des Hamburger Modells und die kritisch-kommunikative Didaktik (Rainer Winkel) bis zur Darstellung der konstruktivistischen und inklusiven Didaktik von Kerstin Reich sowie der Bildungsgangdidaktik. Thomas Müller fügt eine sehr kritische Analyse der verschiedenen Versuche, eine «Neurodidaktik» zu konzipieren, an. Abschliessend versuchen sich Stephan Wernke und Klaus Zierer an einer «Eklektischen Didaktik» als «zukunftsweisendem Integrationsversuch», der zurückführt zu den Kernelementen eines ergänzten didaktischen Dreiecks und zu den klassischen W-Fragen: Was, wer, wozu, wie, mit wem, von wem, womit, wo und wann? Ihr Prozessmodell ADDIE («Analyze-Design-Develop-Implement-Evaluate») soll die empirische Erforschung der Wirksamkeit didaktischer Konzepte anregen. Mit einem Aufriss zur Unterrichts- und Professionsforschung und einer Einbettung von Bildungsstandards und Kompetenzförderung in Konzepte der Allgemeinen Didaktik werden im abschliessenden Teil aktuelle Themen aufgegriffen. Der Band schliesst mit Ausführungen zum mentalen Handeln in der Unterrichtsplanung als einem Weg zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen, der die Wahrnehmung komplexer Unterrichtskonstellationen und die Steuerung ko-konstruktiver Prozesse fördert.

Der «erziehungstheoretische Umriss» von Coriand stellt die Allgemeine Didaktik in grundlegend anderer Weise dar. Der Band ist aus einer Einführungsvorlesung entstanden. Ausgehend von Johann Friedrich Herbart und seinen Nachfolgern steht das Verhältnis von Unterricht und Erziehung im Zentrum der Ausführungen. In historischer und kritischer Analyse wird die Allgemeine Didaktik als erziehungswissenschaftliche Grundlagendisziplin vorgestellt, die sich «Fragen des Lehrens und Lernens auf den unterschiedlichen Theorieebenen» zuwendet, die «für die Vermittlung jedweder Gegenstandsbereiche und Zielgruppen wesentlich sind». Die didaktischen Grundfragen sind Stoffauswahl und Stoffverbindung, die sachlogische und pädagogische Abfolge von Unterrichtsphasen und die Art der Vermittlung. Die Antworten auf diese Fragen erfolgen auf den drei Theorieebenen nach Erich Weniger. Die subjektiven Theorien der Handelnden (Ebene 1) sind ein Beleg gegen eine zu einfache Theorie-Praxis-Dichotomie. Als Beispiele explizierter Konzepte praktischer Umsetzungen (Theorie 2) werden der Jenaplan von Peter Petersen und ein Blended-Learning-Konzept vorgestellt, das die Autorin zusammen mit Stephan Wedding für die dem Band zugrunde liegende Vorlesung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt hat. Als Theorien 3. Grades stellt die Autorin die «logische» Didaktik von Johann Friedrich Herbart, die «kybernetisch-informationstheoretische» Didaktik nach Felix von Cube und als «pragmatische» Didaktiken die bildungstheoretische Didaktik Wolfgang Klafkis und konstruktivistische Ansätze vor. Von Cube dient dabei als Beispiel für die Fundierung einer empirischen Ausrichtung. Abschliessend wird das Konzept «Didaktische Prinzipien» als besondere Theorieform vorgestellt. Sie können auf allen drei Theorieebenen formuliert werden und dienen deshalb als wesentliche Grundsätze der Unterrichtsführung mit einem Aufforderungscharakter und relativer Verbindlichkeit. Als Beispiel wird das Prinzip der didaktischen Differenzierung erläutert und kritisch in seinem Bezug zu



Bildungsstandards diskutiert. Ausführungen zum Technologieproblem der Erziehung schliessen den Band ab.

Bei beiden Werken steht die Darstellung der Begriffe, der Geschichte und der Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik im Vordergrund. Die Neugier auf Antworten zu den eingangs gestellten aktuellen Fragen wird am ehesten in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards und die Frage der fehlenden oder wenig integrierten Empirie befriedigt. Sie werden als Problembereiche angesprochen, Lösungen sind noch offen. Wenn man von dem Hinweis auf von Cubes Kybernetik absieht, werden möglichen Einflüsse technischer Entwicklungen nicht thematisiert – obwohl sie für die didaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen der nächsten Jahrzehnte bestimmt nicht ohne Bedeutung sein werden. Als Studienbuch ist sicher der von Porsch herausgegebene Band mit seiner Vielfältigkeit gut in einer Einführung in die Allgemeine Didaktik einsetzbar, zumal zum einen der kritisch-diskursive Ansatz und die Begriffsklärungen hilfreich sind und zum anderen die einzelnen Beiträge auch für sich bearbeitet werden können. Dem Band von Coriand merkt man dagegen an, dass er enger ausgerichtet ist und aus einem Lehrkonzept stammt, auf nicht verschriftlichte weitere Elemente angewiesen ist und für eine andere Einführungskonzeption mit einer breiteren Rezeption didaktischer Konzepte weniger geeignet ist. Bei beiden Werken fällt auf, dass didaktische Traditionen und empirische Arbeiten aus der Schweiz oder Österreich nur in Form einiger weniger Zitatstellen vorkommen. Die Tradition Hans Aeblis wie auch Arbeiten von Fritz Oser, Kurt Reusser, Fritz C. Staub, Michael Schratz und anderen werden nicht rezipiert – schade. Soll das Modernisierungsszenarium Erfolg haben, muss eine neue Allgemeine Didaktik wohl erst noch geschrieben werden – am besten gleich so, dass sie gut in die Ausbildung der zukünftigen Lehrprofis integriert werden kann.

**Michael Zutavern**, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, michael.zutavern@phlu.ch

## **Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester**

**Martin Rothland**

**Zusammenfassung** Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und eines professionellen Selbstkonzepts gilt verbreitet als Zielstellung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei zeigen die Befunde empirischer Untersuchungen zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen, dass Lehramtsstudierende schon vor dem Praxissemester verbreitet davon überzeugt sind, über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zentralen Aufgabenbereichen des Lehrberufs zu verfügen. Lehramtsstudierende können jedoch in der ersten Phase der Ausbildung an der Universität nicht über ausreichende Erfahrungen im handlungspraktischen Kontext verfügen, die als Voraussetzung handlungsbezogener Selbsteinschätzungen gelten. Zur Diskussion wird die These gestellt, dass die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden als ideale Vorstellungen von der eigenen Person als angehende Lehrkraft aufzufassen sind. Eine Selbstreflexion als Vergleich zwischen realem und idealem Selbstkonzept wird angesichts der latenten Kompetenzüberschätzungen der Lehramtsstudierenden, die angeben, bereits zu können, was erlernt und in einem langwierigen Professionalisierungsprozess auszubilden ist, als alternative Zielperspektive des Praxissemesters entworfen.

**Schlagwörter** Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kompetenz – Praxissemester – Selbstkonzept

### **Yes, we can! Some remarks about student teachers' deceptive «development of competence» in long-term internships**

**Abstract** The development of professional competence and a professional self-concept is commonly regarded as a main objective of long-term internships in teacher education. Nonetheless, findings of empirical studies on shifts in competence self-assessment show that student teachers are already convinced to possess all necessary skills in the central fields of the teaching profession before they have even started their internship. This is at odds with the fact that student teachers cannot be assumed to be sufficiently equipped with practical knowledge for an adequate self-assessment in the first phase of their preparation programme at university. This contribution discusses the thesis that competence self-assessments by student teachers need to be understood as ideal beliefs that they hold about themselves as future teachers. As student teachers overestimate their own competence by believing to possess skills that have to be acquired in a long process of professionalization, self-reflection in the form of a comparison between the ideal and the real self-concept can be considered to provide an alternative objective of long-term internships.

**Keywords** teacher education – competence – long-term internship – self-concept

## 1 Einleitung

In den Befunden verschiedener Studien zur Wirksamkeit des an deutschen Hochschulen verbreitet neu etablierten Praxissemesters konnte wiederholt gezeigt werden, dass die meisten Lehramtsstudierenden bereits vor dieser Praxisphase schon zu können scheinen, was eigentlich in der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie darüber hinaus im Beruf zu erlernen ist: das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und das Innovieren im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen. Sie bewerten ihre auf diese Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern bezogenen berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne (erst) zu erwerbender professioneller Handlungskompetenz bereits im Studium als hoch ausgeprägt – und ihre günstigen Selbsteinschätzungen finden offenbar im Verlauf der Praxisphase eine breite Bestätigung, denn *nach* dem Praxissemester steigen die selbst eingeschätzten Kompetenzen in den einzelnen Facetten noch einmal mehrheitlich an.

Diese Veränderungen der Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Zuge des Praxissemesters werden in der Forschung als intendierte «Kompetenzentwicklung» positiv bewertet. Zwar fehlen die üblichen Hinweise auf die Einschränkungen der Aussagekraft von Selbsteinschätzungen in keinem Beitrag, die positive Veränderung wird aber gleichwohl einvernehmlich als wünschenswert und als Erfolgsindikator angesehen. Dabei müssten die meist hohen Ausgangswerte der Kompetenzeinschätzungen durch die Studierenden selbst skeptisch stimmen und die Frage aufwerfen, was mit deren längsschnittlicher Erfassung in der Regel vor und nach dem Praxissemester erhoben wird.

Nach der kurzen Skizze einer gemeinsamen Zielstellung der ansonsten unterschiedlichen Praxissemesterkonzeptionen in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 2) wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Befunde zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden in dieser Praxisphase geboten (Abschnitt 3). Vor diesem Hintergrund wird anschliessend diskutiert, ob die – ausgehend von bereits hohen Ausgangswerten – ansteigende Kompetenzeinschätzung nicht eher eine ideale Vorstellung, eine Wunsch- oder Sollensvorstellung von der eigenen Person als angehender Lehrkraft im Sinne eines idealen Selbstkonzepts widerspiegelt denn eine reale Selbsteinschätzung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten (Abschnitt 4). So betrachtet wäre die als positiv bewertete Veränderung der Kompetenzeinschätzungen Ausweis einer im Praxissemesterverlauf zunehmenden Selbstillusionierung bezüglich des eigenen Könnens. Das Praxissemester wäre dann alternativ vor allem wirksam – so die These –, wenn die Vorstellungen von den eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten irritiert, in Zweifel gezogen und die Kompetenzeinschätzungen hin zu einem realen Selbstkonzept im Ergebnis abnehmen würden.

## 2 Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Während in der Schweiz und in Österreich Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weniger verbreitet sind (in der Schweiz wären das Quartalspraktikum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, das Berufspraktische Semester an der Pädagogischen Hochschule Graubünden, das Langzeitpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Schwyz und das Praxissemester an der Pädagogischen Hochschule Bern als Ausnahmen zu nennen; vgl. Hascher & de Zordo, 2015), zählt in Deutschland gegenwärtig die zeitliche Ausdehnung schulpraktischer Lerngelegenheiten für alle Lehrämter in der ersten, universitären Phase zu den studienstrukturell und curricular bedeutsamen Trends der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (König & Rothland, 2018; Rothland & Boecker, 2015; Rothland & Schaper, 2018; Weyland & Wittmann, 2015). Das in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer eingeführte Praxissemester gilt hier als «Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle» (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 202) oder auch als Herzstück der Reform (vgl. Floß & Rotermund, 2010).

Konkret erscheinen die Zielsetzungen des Praxissemesters in bisherigen Konzeptionen insgesamt durchaus heterogen. Aus der Perspektive auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und eines professionellen Selbstkonzepts findet sich hingegen verbreitet eine geteilte Intention. So sei es «Aufgabe und Ziel des Praxissemesters ..., Studierende zu befähigen, durch die Kombination von theoretischen Veranstaltungen an der Hochschule und praktischen Erfahrungen an der Praktikumsschule ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln» (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2008, S. 1 [Bundesland Thüringen, Praxissemester im Umfang von 5 bis 6 Monaten]). Gemäss den Standards für die Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) sollen Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» erworben und soll «das eigene professionelle Selbstkonzept» weiterentwickelt werden (Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2016, S. 1 [Bundesland Bremen, Praxissemester im Umfang von 6 Monaten]). Ziel des Praxissemesters sei es, «dass die Studierenden ihre Kompetenzen in Bezug auf die Praxisanforderungen der Schule erweitern und vertiefen» (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 1 [Bundesland Niedersachsen, Praxissemester im Umfang von 18 Wochen]). So erfolge «ein wichtiger Schritt der Qualifizierung für die Schulpraxis, die im Vorbereitungsdienst fortgeführt und mit dem Staatsexamen soweit abgeschlossen wird, dass eine Einstellung in den Schuldienst möglich wird» (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2017, S. 1 [Bundesland Baden-Württemberg, Praxissemester im Umfang von 12 Wochen]).

Zur Überprüfung der geteilten Zielstellung einer Kompetenzerweiterung und -entwicklung im Praxissemester dominiert bislang vor allem die Erfassung von Selbstauskünften der Lehramtsstudierenden und hier insbesondere von Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. Bach, 2013; Besa & Büdcher, 2014; König & Rothland, 2018; Rothland &

Boecker, 2015). Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass individuelle Erfolgserfahrungen im Sinne einer gelingenden Bewältigung von herausfordernden Situationen einen positiven Einfluss auf (erfahrungsbasierte) Kompetenzselbsteinschätzungen haben. Das Praxissemester und hier u.a. die eigenen Unterrichtsversuche bieten solche Lernerfahrungen (Mertens & Gräsel, 2018). Zudem kann auch der Beobachtung erfolgreicher oder erfolgloser Modelle (Lehrkräfte, Kommilitoninnen und Kommilitonen) ein Einfluss auf die Kompetenzselbsteinschätzungen und das berufsbezogene Selbstkonzept zugeschrieben werden (Mertens & Gräsel, 2018; vgl. Rothland & Straub, 2018).

### **3 Empirische Befunde zur Veränderung der (Kompetenz-)Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester**

Die Erfassung der Veränderung selbst eingeschätzter Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Überprüfung der Wirksamkeit des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgt in der Regel mehrdimensional und verbreitet in Anlehnung an die Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der KMK (2014). Im Folgenden werden die empirischen Befunde zur (Kompetenz-)Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester konzentriert auf die identifizierten Veränderungen in Untersuchungen mit Prä-Post-Design zusammengefasst. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Studierenden bereits vor Beginn der jeweiligen Praxisphase hohe Kompetenzeinschätzungen berichten. Zudem kann ein Zuwachs der einzelnen Kompetenzbereiche in verschiedenen Studien übereinstimmend festgestellt werden. Die nachfolgende Zusammenschau dient als Begründung für die der Diskussion in diesem Beitrag zugrunde liegende Einschätzung, Lehramtsstudierende seien schon vor dem Praxissemester verbreitet davon überzeugt, über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zentralen Aufgabenbereichen des Lehrberufs zu verfügen. Eine kritische Würdigung der Einzelstudien bzw. ihrer Forschungsdesigns oder eine methodisch abgesicherte Zusammenführung ihrer Befunde ist hingegen an dieser Stelle nicht intendiert.

Als erste hier relevante Untersuchung kann die Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena genannt werden. In den Ergebnissen der längsschnittlichen Befragung von  $n = 221$  Lehramtsstudierenden zeigt sich, dass diese ihre Kompetenzen in den Aufgabenbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» bereits zum ersten Messzeitpunkt vor dem Praxissemester allesamt oberhalb der theoretischen Skalenmitte von  $M = 3.5$  einschätzen (Gröschner & Müller, 2013, 2014; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Besonders hoch wird die Kompetenz in den Bereichen «Unterrichten» ( $M = 4.42$ ,  $SD = .88$ ) und «Erziehen» ( $M = 4.20$ ,  $SD = 1.05$ ) bewertet. Nach dem Praxissemester findet sich im Kompetenzbereich «Unterrichten» auch der grösste Zuwachs ( $\Delta M = .83$ ,  $d = 1.05$ ), gefolgt vom Kompetenzbereich «In-

novieren», der ausgehend von der geringsten Zustimmung den zweitgrössten Anstieg erfährt ( $\Delta M = .60$ ,  $d = .60$ ) (vgl. Tabelle 1).

Die empirischen Forschungsbeiträge zum Praxissemester an der Universität Potsdam nutzen ebenfalls die längsschnittlich im Rahmen eines Prä-Post-Designs erhobenen Selbsteinschätzungen der Studierenden in den Kompetenzbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren», ergänzt um den Aufgabenbereich «Beraten». Im Ergebnis schätzen sich die Studierenden ( $n = 90$ ) nach dem Praxissemester kompetenter ein, und dies insbesondere in den Bereichen «Beurteilen» ( $\Delta M = .38$ ,  $d = .53$ ) und «Unterrichten» ( $\Delta M = .28$ ,  $d = .46$ ), wobei auch hier das Ausgangsniveau der Lehramtsstudierenden vor dem Praxissemester von ihnen selbst als hoch und in allen Bereichen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von  $M = 3$  bewertet wird (vgl. Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012; vgl. Tabelle 1). In einer weiteren Veröffentlichung werden die Ergebnisse für eine Stichprobe von  $n = 144$  Studierenden berichtet. Relevante Differenzen zwischen der Befragung vor und der Befragung nach dem Praxissemester lassen sich hier in den Bereichen «Beurteilen» ( $\Delta M = .33$ ,  $d = .43$ ) und «Innovieren» ( $\Delta M = .27$ ,  $d = .41$ ) erkennen («Unterrichten»:  $\Delta M = .24$ ,  $d = .37$ ; vgl. Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 157 f.), abermals ausgehend von hohen Ausgangswerten der Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen fünf Aufgabenbereichen. Bereits vor dem Praxissemester schätzen sich die Studierenden demnach als kompetent ein (Range:  $M = 3.96$  bis  $M = 4.57$  bei  $M = 3$  als theoretischer Skalenmitte) (vgl. Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012; vgl. Tabelle 1).

Auch in neusten Befunden im Zuge der Befragung von  $n = 177$  Lehramtsstudierenden an der Bergischen Universität Wuppertal schätzen die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenz in den Aufgabenbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» zu Beginn des Praxissemesters insgesamt hoch ein (alle Werte liegen über dem theoretischen Skalenmittelwert von  $M = 3.5$ ). Im Kompetenzbereich «Unterrichten» ist die grösste Steigerung zu identifizieren ( $\Delta M = .76$ ,  $d = 1.08$ ), gefolgt von der Kompetenzeinschätzung im Aufgabenbereich «Innovieren», ausgehend von dem geringsten Ausgangswert ( $\Delta M = .87$ ,  $d = 1.05$ ) (Mertens & Gräsel, 2018; vgl. auch Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; vgl. Tabelle 1).

Schliesslich zeigt sich standortübergreifend in einer Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters an den Universitäten Köln, Paderborn und Siegen auf der Basis einer Panelstichprobe von  $n = 409$  Lehramtsstudierenden, dass diese ihre Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» vor dem Praxissemester hoch einschätzen (Range:  $M = 4.34$  bis  $M = 4.88$  bei einem theoretischen Skalenmittelwert von  $M = 3.5$ ). Wie in den vorhergehenden Studien weisen die Lehramtsstudierenden dieser Untersuchung ebenfalls eine signifikante Steigerung ihrer Kompetenzeinschätzungen auf, und zwar insbesondere in den

Bereichen «Unterrichten» ( $\Delta M = .61$ ,  $d = .76$ ) und «Erziehen» ( $\Delta M = .66$ ,  $d = .72$ ) (Seifert, Schaper & König, 2018; vgl. Tabelle 1).

Da die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts eine geteilte Zielstellung verschiedener Praxissemesterkonzeptionen ist (vgl. u.a. für das Bundesland Brandenburg die Lehramtsstudienverordnung: Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg, 2013, S. 5; für das Bundesland Bremen die Praktikumsordnung: Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2016, S. 1; für das Land Nordrhein-Westfalen die Rahmenkonzeption: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010, S. 4), wird abschliessend auf Befunde zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte verwiesen, die ebenfalls an den Universitäten Köln, Paderborn und Siegen standortübergreifend und längsschnittlich bei  $n = 342$  Lehramtsstudierenden erfasst wurde.<sup>1</sup> Unter Berücksichtigung des berufsbezogenen Selbstkonzepts (erfasst wurden die Facetten «Fach», «Erziehung», «Diagnostik», «Innovation», «Medien» und «Beratung»; Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014) zeigen sich entlang aller Dimensionen signifikante Zunahmen, wobei die Veränderung des Selbstkonzepts «Innovation» ausgehend von dem niedrigsten Ausgangswert am stärksten ausfällt ( $\Delta M = .18$ ,  $d = .35$ ). Insgesamt sind zwischen den beiden Messzeitpunkten ausgehend von hohen Ausgangswerten (Range:  $M = 2.92$  bis  $M = 3.25$  bei einem theoretischen Skalenmittelwert von  $M = 2$ ) nur geringe Unterschiede zu verzeichnen, die zwar statistisch signifikant sind, deren praktische Relevanz aber gering ist (Rothland & Straub, 2018; vgl. Tabelle 1).

<sup>1</sup> Bezogen auf den Lehrberuf werden selbstbezogene Kognitionen wie berufsbezogene Selbstkonzepte im heuristischen Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften unter die Kompetenzfacette «Motivation» gefasst (Kauper, 2018; Retelsdorf et al., 2014). Sie sind motivational von Bedeutung, da Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen beeinflussen. Die Operationalisierung der selbstbezogenen Kognitionen erfolgte in der Forschung zum Lehrberuf generell bisher unterschiedlich: Als selbstbezogene Kognition wird verbreitet die Selbstwirksamkeit («perceived self-efficacy») erfasst (vgl. Schwarzer & Warner, 2014; Zee & Koomen, 2016). Die Abgrenzung zum Selbstkonzept ist zum Teil unscharf: Mit der Fokussierung auf kognitiv-evaluative Aspekte, die sich z.B. in Aussagen wie «Ich kann ...» manifestieren, anstelle der Erfassung von affektiven Aspekten («Ich mag ...»), besteht eine grosse Überschneidung zum Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. etwa Bong & Clark, 1999). Ein unterscheidendes Merkmal der beiden Konstrukte wird in der höheren Spezifität des Selbstkonzepts gesehen. Zudem wird die Selbstwirksamkeit im Gegensatz zum Selbstkonzept gemeinhin als eindimensionales und globales Konstrukt verstanden (Schwarzer & Warner, 2014). Die Grenzen zwischen berufsbezogenen Selbstkonzepten von Kompetenzselbsteinschätzungen scheinen im Forschungsdiskurs fließend zu sein (vgl. Stahlberg, Gothe & Frey, 1994). Dies wird allgemein etwa dann deutlich, wenn generell von einem Selbstkonzept beruflicher Kompetenz die Rede ist und darunter die Selbsteinschätzung fachlicher und sozialer Kompetenz sowie der Methoden- und Selbstkompetenz gefasst wird (so bei Bergmann, 2007). Mit der Selbstbeurteilung der eigenen beruflichen Leistungen bzw. der Leistungsfähigkeit übernehmen befragte Personen demnach nicht allein die Rolle der Analytikerinnen und Analytiker der eigenen Arbeitssituation, sondern sie beurteilen auch die eigene berufliche Handlungskompetenz (Bergmann, 2007, S. 195). Bezogen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt die Erforschung des berufsbezogenen Selbstkonzepts angehender Lehrpersonen – im Vergleich zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen – weitgehend ein Forschungsdesiderat dar.

Tabelle 1: Veränderung der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden in ausgewählten Untersuchungen zur Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quelle(n) n	Skalen (Itemanzahl)	Range	M (SD) <sub>t1</sub>	M (SD) <sub>t2</sub>	Δ M	d
Gröschner & Müller (2013)	Unterrichten (7)	1–7	4.42 (0.88)	5.25 (0.69)	.83	1.05
Gröschner & Müller (2014)	Erziehen (11)	1–7	4.20 (1.05)	4.50 (0.89)	.30	.51
Gröschner, Schmitt & Seidel (2013)	Beurteilen (9)	1–7	3.98 (1.05)	4.49 (0.94)	.51	.31
n = 221 <sup>a)</sup>	Innovieren (6)	1–7	3.79 (1.10)	4.39 (0.69)	.60	.60
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn (2012)	Unterrichten (6)	1–6	4.48 (0.61)	4.76 (0.63)	.28	.46
n = 90 <sup>b)</sup>	Erziehen (5)	1–6	4.10 (0.75)	4.36 (0.65)	.26	.36
	Beurteilen (6)	1–6	3.95 (0.77)	4.33 (0.65)	.38	.53
	Innovieren (6)	1–6	3.90 (0.70)	4.14 (0.69)	.24	.34
	Beraten (6)	1–6	3.98 (0.75)	4.18 (0.76)	.20	.27
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn (2012)	Unterrichten (6)	1–6	4.57 (0.69)	4.81 (0.64)	.24	.37
	Erziehen (5)	1–6	4.14 (0.71)	4.37 (0.66)	.23	.31
Schubarth, Gottmann & Krohn (2014)	Beurteilen (6)	1–6	4.02 (0.78)	4.35 (0.66)	.33	.43
n = 144 <sup>b)</sup>	Innovieren (6)	1–6	3.96 (0.72)	4.23 (0.70)	.27	.41
	Beraten (6)	1–6	3.99 (0.76)	4.24 (0.76)	.25	.35
Mertens & Gräsel (2018)	Unterrichten (7)	1–7	4.60 (0.75)	5.36 (0.65)	.76	1.08
n = 177 <sup>a)</sup>	Erziehen (11)	1–7	4.41 (0.81)	5.00 (0.75)	.59	.75
	Beurteilen (9)	1–7	4.33 (0.89)	4.96 (0.80)	.63	.74
	Innovieren (6)	1–7	3.89 (0.89)	4.76 (0.76)	.87	1.05
Mertens, Schlag & Gräsel (2018)	Selbsteinschätzung (33) <sup>e)</sup>	1–7	4.30 (.73)	5.07 (.65)	.77	.97
n = 142 <sup>a)</sup>						
Seifert, Schaper & König (2018)	Unterrichten (5)	1–7	4.88 (0.82)	5.49 (0.76)	.61	.76
n = 409 <sup>c)</sup>	Erziehen (5)	1–7	4.52 (0.95)	5.18 (0.86)	.66	.71
	Beurteilen (5)	1–7	4.41 (0.93)	4.95 (0.81)	.54	.60
	Innovieren (5)	1–7	4.34 (0.98)	4.78 (0.97)	.44	.44
Rothland & Straub (2018)	Selbstkonzept Fach (3)	1–4	3.04 (0.52)	3.12 (0.52)	.08	.15
n = 342 <sup>d)</sup>	Selbstkonzept Erziehung (4)	1–4	3.25 (0.41)	3.38 (0.43)	.13	.30
	Selbstkonzept Diagnostik (4)	1–4	3.03 (0.43)	3.18 (0.44)	.15	.34
	Selbstkonzept Innovation (3)	1–4	2.92 (0.51)	3.10 (0.51)	.18	.35
	Selbstkonzept Medien (3)	1–4	3.24 (0.56)	3.38 (0.55)	.14	.25
	Selbstkonzept Beratung (3)	1–4	3.20 (0.48)	3.33 (0.46)	.13	.27

Anmerkungen: Cohens *d* kursiv = eigene Berechnungen. <sup>a)</sup>Quelle der Skalen: Gröschner (2009); <sup>b)</sup>Quelle der Skalen: Eigenkonstruktion, u.a. in Anlehnung an Gröschner (2009) und Schubarth, Speck & Seidel (2007); <sup>c)</sup>Quelle der Skalen: Gröschner (2015); <sup>d)</sup>Quelle der Skalen: Retelsdorf et al. (2014); <sup>e)</sup>Zusammenfassung der Kompetenzselbsteinschätzungen zu einem Mittelwert auf der Basis der 33 Items der Gröschner-Skala (2009), als Mass der Effektstärke wird Cohens *d* verwendet, wobei Werte  $|d| \geq .20$  eine kleine, Werte  $|d| \geq .50$  eine mittlere und Werte  $|d| \geq .80$  eine grosse praktische Bedeutsamkeit ausweisen (Döring & Bortz, 2016).



#### 4 Diskussion

Die Befunde zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen im Verlauf des Praxissemesters zeigen allesamt, dass Lehramtsstudierende schon vor der Nutzung dieser neu eingeführten Lerngelegenheit in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbreitet davon überzeugt zu sein scheinen, weitgehend zentrale Aufgabenreiche des Lehrberufs bereits gut bewältigen zu *können* und über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen. Sie sind etwa mehrheitlich der Meinung, Lernsituationen klar strukturieren, Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 81), «ein Evaluationsdesign für ein konkretes schulisches Problem analysieren und bewerten» (Mertens & Gräsel, 2018, Tabelle 2) oder aber Lernstrategien für das weitere Lernen vermitteln, mit Disziplinproblemen umgehen und Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg individuell beraten zu können (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 156). Nach dem Praxissemester bewerten sie ihre Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» wie auch ihre darauf bezogenen Selbstkonzepte noch – zum Teil erheblich – besser.

Ein Erfolg auf der ganzen Linie, so scheint es: Im Rahmen des Praxissemesters hat eine «positive Veränderung in den Kompetenzselbsteinschätzungen» stattgefunden (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 83), ein starker Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen zeigt sich. «Insgesamt wird die Annahme bekräftigt, dass diese verlängerte Praxisphase zu einer positiven Veränderung der Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden in berufsrelevanten Bereichen beiträgt» (Mertens & Gräsel, 2018, S. 18). Das Praxissemester fördere die «selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung» (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 215), sodass die Lehramtsstudierenden von dieser Studienphase profitieren, und es wird davon ausgegangen, dass die hier in Rede stehenden Kompetenzen allesamt auch vermittelt werden. Das Praxissemester führe also zu einem differenzierten selbst wahrgenommenen (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 215), zu einem nachweisbaren Kompetenzgewinn (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 164). Bilanzierend wird dem Praxissemester eine berufsbefähigende Wirkung mit Verweis auf die Entwicklung lehramtsspezifischer Kompetenzen attestiert (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 215; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ob der Kompetenzzuwachs nach dem Absolvieren des Praxissemesters von den Lehramtsstudierenden auch zu einem späteren Zeitpunkt hoch eingeschätzt wird, ist bislang nicht empirisch überprüft worden. In der Untersuchung von Hascher (2006) zeigt sich, dass aus der zeitlichen Distanz eine kritischere Beurteilung von Praktika mit Blick auf die Lernerfolge, die Betreuungsqualität und die Zufriedenheit erfolgt. Die subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung erweist sich als zeitlich instabil. Sie verringert sich mit zunehmender Distanz vom Praktikum.a

Zu bedenken wäre aber, dass handlungsbezogene Selbsteinschätzungen ausreichende Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit, im handlungspraktischen Kontext voraussetzen (vgl. Mertens & Gräsel, 2018). Und vor diesem Hintergrund ist zwingend zunächst danach zu fragen, *was* überhaupt die Grundlage für die hohen Kompetenzeinschätzungen bereits vor Antritt des Praxissemesters sein soll. Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit in hinreichendem Masse können es nicht sein. Sie werden im Rahmen des akademischen Studiums in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei aller Praxisbezugsrhetorik nicht geboten. Und ob sie in dem Masse in allen hier in Rede stehenden Aufgabenbereichen des Lehrberufs im Rahmen des Praxissemesters als Lerngelegenheit aufzufinden sind, sodass selbst wahrgenommene Kompetenzzuwächse und Effektstärken wie bei Mertens und Gräsel (2018) und in den anderen Studien plausibel werden, ist zumindest kritisch zu hinterfragen bzw. zu bezweifeln. Jenseits handlungspraktischer Kontexte, die das Studium an der Universität nicht oder nur sehr begrenzt bietet, können die von den Lehramtsstudierenden sich selbst zugeschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum Ergebnis ihrer bisherigen akademischen Ausbildung sein oder auf schulische oder pädagogische Vorerfahrungen zurückgeführt werden.

Stattdessen wird hier die These zur Diskussion gestellt, dass im Anschluss an die Unterscheidung zwischen idealem und realem Selbstkonzept, als Unterscheidung von als «wichtig angesehenen idealen oder tatsächlichen Merkmalen» (Greif, 2008, S. 23), die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden als *ideale* Vorstellungen von der eigenen Person als angehende Lehrkraft aufzufassen sind, als idealer Entwurf einer Person von sich selbst, wie sie zu sein wünscht (Greif, 2008, S. 23). Dieses Selbstkonzept basiert auf den Idealbildern einer Person von sich selbst, auf dem Idealbild von den eigenen Merkmalen und Potenzialen (Greif, 2008, S. 24). Wahrgenommene Erwartungen und Ansprüche – hier an angehende Lehrkräfte – definieren zudem das ideale Selbstkonzept (vgl. Theiß, 2005, S. 49 ff.). Die Idealbilder werden häufig als selbstkongruente Merkmale stabil in das Selbstkonzept integriert. Das reale Selbstkonzept kann hingegen allgemein definiert werden als «alle bewussten Vorstellungen oder Schemata zu wichtigen eigenen Zielen, Bedürfnissen, Merkmalen und Entwicklungspotenzialen» (Greif, 2008, S. 24; vgl. Koch, 2005).

Dass die selbstbezogenen Kognitionen der Lehramtsstudierenden bezogen auf zentrale Anforderungsbereiche des Lehrberufs bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne umfangreiche Erfahrungen und Erprobungen in der Berufspraxis eher einheitlich hoch ausfallen und sich im Verlauf des Praxissemesters noch weiter zum Teil erheblich steigern, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass hier eher ideale («Was will, sollte, müsste ich als angehende Lehrperson können?») denn reale Selbsteinschätzungen («Was kann ich tatsächlich schon?») erfasst werden. Denn über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich Lehramtsstudierende sowohl vor als auch nach dem Praxissemester attestieren, *können* sie in dieser hohen Ausprägung in diesem frühen Stadium des LehrerInwerdens bzw. Lehrerwerdens eigentlich nicht verfügen.

Wissenschaftliches Wissen, das im Rahmen eines Studiums erworben wird, begründet ohnehin generell noch keine Handlungskompetenz (vgl. Hedtke, 2000; Neuweg, 2007, 2011) und Universitäten sind auch keine Stätten der Erzeugung von berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Blömeke, 2002; Terhart, 2003).

Wenn die Annahme zutreffend ist, dass sich in den Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden im Praxissemester vor allem ideale berufsbezogene Vorstellungen bzw. Entwürfe der eigenen Person widerspiegeln, dann wäre es die Funktion des Praxissemesters, Selbstreflexion verstanden als Vergleich von realem und idealem Selbstkonzept (Greif, 2008, S. 24) zu ermöglichen, indem über einen längeren Zeitraum Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit, im handlungspraktischen Kontext der Schule, geboten werden, um so überhaupt erst die Voraussetzung für reale handlungsbezogene Selbsteinschätzungen, denen zuvor weitgehend die Grundlage fehlt, und damit für eine Überprüfung idealer Entwürfe von der eigenen Person zu schaffen. Eine Selbstreflexion in diesem Sinne wäre angesichts der latenten Kompetenzüberschätzungen der Lehramtsstudierenden, die angeben, bereits zu können, was erlernt und in einem langwierigen Professionalisierungsprozess auszubilden ist, eine alternative, eine notwendige Zielperspektive des Praxissemesters.

Warum aber führen – so ist abschliessend zu fragen – diese länger andauernde Konfrontation mit der Schul- und Unterrichtspraxis und die sich hier bietenden Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten im Praxissemester nicht bereits zu der beschriebenen Selbstreflexion, zur Irritation des idealen Selbstkonzepts, sondern vielmehr zu einer verbreiteten zunehmenden Selbstillusionierung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten? Aus der bisherigen Forschung können hier zwei Hinweise aufgegriffen werden. Zum einen konnten bereits Krüger, Loser, Rasch, Terhart und Woitosek (1988) aufzeigen, dass kritische Praktikumserfahrungen Lehramtsstudierende nicht in der Selbstwahrnehmung ihrer Fähigkeiten und ihrer Eignung für den Beruf beeinflussen (vgl. Hascher, 2012). In der Untersuchung von Meyer und Kiel (2014) zeigte sich, dass es für die Lehramtsstudierenden wesentlich ist, Erfahrungen in Schulpraktika so zu deuten, dass das eigene Selbstbild bestätigt oder verbessert wird. Zentrales Bedürfnis der Lehramtsstudierenden in von ihnen als bedeutsam wahrgenommenen Praktikumssituationen ist demnach der «Schutz oder die Verbesserung ihres Selbstbildes» (Meyer & Kiel, 2014, S. 32; vgl. Meyer, 2010).

Zum anderen scheint auch die Frage bedeutsam zu sein, welche Rückmeldungen die Studierenden im oder im Anschluss an das Praxissemester vornehmlich erhalten (vgl. Hascher, 2012). Hier wird erkennbar, dass die positiven Selbstbilder der Lehramtsstudierenden von den Einschätzungen zur Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung durch die betreuenden Praxislehrpersonen zuweilen noch übertroffen werden (vgl. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher & Moser, 1999), was die These stützt, dass Lehramtsstudierende in Praxisphasen eher – wohlwollende (Bodensohn & Schneider, 2009) – Bestätigung erfahren. Das Selbsturteil der Studierenden ist jedenfalls häufig

strenger als die Fremdurteile der Betreuungslehrpersonen (Bach, 2013). Im Potsdamer Praxissemester fallen die Fremdeinschätzungen der Ausbildungslehrkräfte in den Bereichen «Unterrichten» und «Erziehen» hingegen schwach signifikant geringer aus als die Selbsteinschätzungen der Studierenden. Die praktische Bedeutsamkeit des Unterschieds zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ist jedoch gering und in den Rückmeldungen an die Studierenden, so wäre zu folgern, daher kaum erfahrbar. Mit Blick auf die Einschätzungen der Kompetenzbereiche «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» unterscheiden sich Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht signifikant (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Zu Irritationen von bereits hoch ausgeprägten Kompetenzselbsteinschätzungen kommt es von dieser Seite verbreitet also eher nicht. Da das reale Selbstkonzept u.a. auch auf dem Feedback basiert, das von anderen Personen gegeben wird (Koch, 2005; vgl. Leonard, Beauvais & Scholl, 1999), wäre hier jedoch u.a. das Potenzial gegeben, die Grundlage für eine Selbstreflexion im Praxissemester als Vergleich von realem und idealem Selbstkonzept zu schaffen, anstatt wohlwollend die Selbstillusionierung der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen zu unterstützen. Denn auch in einem Praxissemester lernt womöglich nicht nur schlecht, wer gar nichts kann, sondern auch wer glaubt, schon alles zu können.<sup>3</sup>

## Literatur

- Bach, A.** (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bergmann, B.** (2007). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 194–243). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M.** (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.** (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 257–261.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 274–304.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung standardbezogener Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studiengänge in gestuften Studiengängen* (S. 206–238). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bong, M. & Clark, R. E.** (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139–153.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Floß, P. & Rotermund, M.** (2010). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In A. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 263–278). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Greif, S.** (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.

<sup>3</sup> Der hier adaptierte Schlusssatz stammt bezogen auf das Lernen aus Erfahrungen von Neuweg (2007, S. 11).

- Gröschner, A.** (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften»*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Gröschner, A.** (2015). *Erfassung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung im Praktikum. KLiP-Kompaktskalen*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Gröschner, A. & Müller, K.** (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Müller, K.** (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinspel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (2013) Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L.** (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 22–32.
- Hascher, T. & Moser, P.** (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312–355.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem, der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kauper, T.** (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (3), 269–288.
- KMK.** 2014. Standards für die Lehrerbildung: *Bildungswissenschaften* (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014). Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Koch, St.** (2005). Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36 (2), 157–174.
- König, J. & Rothland, M.** (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitosek, A.** (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L. & Scholl, R. W.** (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52 (8), 969–998.
- Mertens, S. & Gräsel, C.** (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133.
- Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C.** (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbsteinschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 66–84.
- Meyer, B. E.** (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Meyer, B.E. & Kiel, E.** (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 23–41.
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg.** (Hrsg.). (2013). *Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.** (Hrsg.). (2017). *Handreichung zum Schulpraxissemester – Lehramt Gymnasium*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.** (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW.
- Neuweg, G.H.** (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 7 (12), 1–14.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Niedersächsisches Kultusministerium.** (2014). *Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen*. RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 35 – 84110/23. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S.K., Kauper, T. & Möller, J.** (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60 (2), 98–110.
- Rothland, M. & Boecker, S.K.** (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Rothland, M. & Schaper, N.** (Hrsg.). (2018). *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung*. Themenheft Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11 (1). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rothland, M. & Straub, S.** (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M.** (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–235). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M.** (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum «Potsdamer Modell der Lehrerbildung». In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 201–220). Wien: LIT.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M.** (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 662–676). Münster: Waxmann.
- Seifert, A., Schaper, N. & König, J.** (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 325–347). Wiesbaden: Springer VS.

- Stahlberg, D., Gothe, L. & Frey, D.** (1994). Selbstkonzept. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (5. Auflage) (S. 680–684). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2003). Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 191–211). Weinheim: Beltz.
- Theiß, D.** (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.** (Hrsg.). (2008). *Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien*. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Weyland, U. & Wittmann, E.** (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 8–21.
- Zee, M. & Koomen, H. M.** (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015.
- Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung.** (2016). *Praktikumsordnung für die Masterstudiengänge «Lehramt an Gymnasien/ Oberschulen», «Lehramt an Grundschulen» und «Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule»*. Bremen: Universität Bremen.

## Autor

**Martin Rothland**, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, [Martin.Rothland@uni-muenster.de](mailto:Martin.Rothland@uni-muenster.de)

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Lindenhayn, N.** (2018). *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindner, D., Stadnik, E., Gabriel, S. & Krobath, T.** (Hrsg.). (2018). *Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern*. Berlin: LIT.
- Püttmann, C.** (2018). *Erziehung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Brüning, C. I.** (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Berlin: Wochenschau.
- Farquhar, S. & White, E. J.** (Hrsg.). (2018). *Philosophy and pedagogy of early childhood*. Oxford: Routledge.
- Fritz, A., Hussy, W. & Tobinski, D.** (2018). *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage). Stuttgart: utb.
- Gautschi, P., Rempfler, A., Sommer Häller, B. & Wilhelm, M.** (2018). *Aneignungspraktiken an auserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. und 10. Juni 2017*. Zürich: LIT.
- Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & Hohenstein, K.** (Hrsg.). (2018). *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knickenberg, M.** (2018). *Feedback und Attributionen im Grundschulunterricht. Bedeutung für Motivationen und Lesekompetenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niemi, D., Pea, R. D., Saxberg, B. & Clark, R. E.** (Hrsg.). (2018). *Learning analytics in education*. Charlotte: IAP.
- Raufelder, D.** (2018). *Grundlagen schulischer Motivation. Motiviert besser lernen*. Stuttgart: utb.
- Schierbaum, A.** (2018). *Herausforderungen im Jugendalter. Wie sich Jugendliche biographischen und gesellschaftlichen Anforderungen zuwenden. Eine rekonstruktive Studie zu weiblicher Adoleszenz und Sozialisation*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Shotton, G. & Burton, S.** (2018). *Emotional wellbeing. An introductory handbook for schools*. Oxford: Routledge.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E.** (Hrsg.). (2018). *«Wie ich mir das denke und vorstelle ...» Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandt, B. & Dausend, H.** (Hrsg.). (2018). *Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen*. Münster: Waxmann.
- Ellis, S. & Tod, J.** (2018). *Behaviour for learning. Promoting positive relationships in the classroom*. Oxford: Routledge.
- Haag, L.** (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Stuttgart: utb.
- Häbig, J.** (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinz, F.** (2018). *Mathematische Lernspiele als diagnostisches Instrument. Spiele im heterogenen Mathematikunterricht der Grundschule zur Erfassung von Lernhürden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinger, B. & Stalder, W.** (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.



- Juchler, I.** (Hrsg.). (2018). *Politische Ideen und politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ladenthin, V.** (2018). *Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts. Eine Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. et al.** (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M.** (2018). *Wirksamer Fachunterricht, Band 1–II (Unterrichtspraxis: Perspektiven von Expertinnen und Experten)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüssmann, L.** (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Sandkühler, T., Bühl-Gramer, C., John, A., Schwabe, A. & Bernhardt, M.** (2018). *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen: V&R unipress.
- Schroeter-Brauss, S., Wecker, V. & Henrici, L.** (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Stuttgart: utb.
- Stephany, S.** (2018). *Sprache und mathematische Textaufgaben. Eine empirische Untersuchung zu leser- und textseitigen sprachlichen Einflussfaktoren auf den Lösungsprozess*. Münster: Waxmann.
- Wiethoff, C. & Stolcis, M.** (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkels, R.** (2018). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Harris, S. B.** (Hrsg.). (2018). *Effective teaching. Educators perspective of meaning making in higher education*. Charlotte: IAP.
- Hinzke, J.-H.** (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Lüders, M.** (Hrsg.). (2018). *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster: Waxmann.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M.** (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Rank, A. & Kirchhoff, P.** (2018). *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Stuttgart: utb.

#### Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Grieshammer, E.** (2018). *Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung*. Bielefeld: WBV.
- Westerholt, N., Lenz, L., Stehling, V. & Isenhardt, I.** (Hrsg.). (2018). *Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch*. Münster: Waxmann.

#### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Breuer-Küppers, P. & Hintz, A.-M.** (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Mahlau, K.** (Hrsg.). (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, T. & Stein, R.** (Hrsg.). (2018). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Zeitschriftenspiegel

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Benner, D.** (2018). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Erziehungswissenschaft*, 29 (1), 9–18.
- Knoll, M.** (2018). Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (5), 700–718.
- Zierer, K. & Beywl, W.** (2018). 10 Jahre «Visible Learning» – 10 Jahre «Lernen sichtbar machen». *Pädagogik*, 70 (9), 36–41.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bauer, A.** (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (5), 680–699.
- Dignath, C. & Büttner, G.** (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13 (2), 127–157.
- Guay, F. & Bureau, J.S.** (2018). Motivation at school: Differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54 (3), 42–54.
- Lavy, S. & Eshet, R.** (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161.
- Lespiau, F. & Tricot, A.** (2018). Primary knowledge enhances performance and motivation in reasoning. *Learning and Instruction*, 56, 10–19.
- Rucinski, C.L., Brown, J.L. & Downer, J.T.** (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110 (7), 992–1004.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A.C., Karabenick, S.A. & Eccles, J.S.** (2018). To the means and beyond: Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction*, 55, 13–21.
- Toftness, A.R., Carpenter, S.K., Geller, J., Lauber, S., Johnson, M. & Armstrong, P.I.** (2018). Instructor fluency leads to higher confidence in learning, but not better learning. *Metacognition and Learning*, 13 (1), 1–14.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Bangel, M. & Müller, A.** (2018). Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (3), 345–372.
- Bardach, L., Khajavy, G.H., Hamed, S.M., Schober, B. & Lüftenegger, M.** (2018). Student-teacher agreement on classroom goal structures and potential predictors. *Teaching and Teacher Education*, 74, 249–260.
- Bernacki, M.L. & Walkington, C.** (2018). The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110 (6), 864–881.
- Bürgermeister, A. & Saalbach, H.** (2018). Formatives Assessment: Ein Ansatz zur Förderung individueller Lernprozesse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (3), 194–205.
- Dorfner, T., Förtsch, C. & Neuhaus, B.J.** (2018). Effects of three basic dimensions of instructional quality on students' situational interest in sixth-grade biology instruction. *Learning and Instruction*, 56, 42–53.
- Gelfuso, A.** (2018). «But I don't want to tell them the answer»: Preservice teachers' (mis)understandings about literacy instruction. *Teaching and Teacher Education*, 74, 10–20.

- Heuer, C. & Resch, M.** (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute*, 11 (3), 5–23.
- Sauer, M.** (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69 (7/8), 406–417.
- Seidenfuß, M., Heuer, C. & Resch, M.** (2018). Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69 (7/8), 393–405.
- Siewert, J. & Fritz, J.** (2018). Spielen im Unterricht ... mehr als eine schöne Abwechslung. *Pädagogik*, 70 (6), 6–9.
- Stull, A. T., Gainer, M. J. & Hegarty, M.** (2018). Learning by enacting: The role of embodiment in chemistry education. *Learning and Instruction*, 55, 80–92.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A.** (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266–281.
- Glazer, J.** (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, 74, 62–71.
- Glutsch, N., König, J. & Rothland, M.** (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (4), 461–485.
- Goldmann, D.** (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 122–134.
- Hinzke, J.-H.** (2018). Was machen Lehrpersonen, wenn Routinen in die Krise geraten? *Pädagogik*, 70 (6), 40–43.
- Scott, C. E., McTigue, E. M., Miller, D. M. & Washburn, E. K.** (2018). The what, when, and how of preservice teachers and literacy across the disciplines: A systematic literature review of nearly 50 years of research. *Teaching and Teacher Education*, 73, 1–13.
- Wägsås Afdal, H. & Spernes, K.** (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228.

#### Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Decker, C. & Mucha, A.** (2018). Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. *Die Hochschullehre*, 4 (5), 144–160.
- Diederich, J. & Mester, T.** (2018). Tiefenlernen durch Concept Maps mit Reflexionsanteilen. *Die Hochschullehre*, 4 (6), 227–258.
- Schütz-Pitan, J., Weiß, T. & Hense, J.** (2018). Jedes Medium ist anders: Akzeptanz unterschiedlicher digitaler Medien in der Hochschullehre. *Die Hochschullehre*, 4 (5), 181–193.

#### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E.** (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109–123.
- Swanson, H. L., Olide, A. F. & Kong, J. E.** (2018). Latent class analysis of children with math difficulties and/or math learning disabilities: Are there cognitive differences? *Journal of Educational Psychology*, 110 (7), 931–951.
- Zurbriggen, C.** (2018). Methoden der empirischen Erforschung von Beziehungen und Einflussprozessen zwischen Klassenkameradinnen und -kameraden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (3), 205–217.

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

**Kurt Reusser** Allgemeine Didaktik – quo vadis?

**Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt** Das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer Allgemeinen Fachdidaktik

**Urban Fraefel und Falk Scheidig** Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung

**Christine Pauli und Kurt Reusser** Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz

**Norbert M. Seel und Klaus Zierer** Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist

**Miriam Leuchter** Primarstufenspezifische Didaktik

**Lennart Schalk und Elisabeth Stern** Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinendechungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Kurt Reusser und Markus Wilhelm** Acht Kurzporträts zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil

**Alois Niggli und Kurt Reusser** Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen

**Martin Rothland** Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester