
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

SCHWERPUNKT: FACHDIDAKTIK

- AUS- UND FORTBILDUNG DER FACHDIDAKTIKER(INNEN)
- PLÄDOYER FÜR DIE FACHDIDAKTIK
- EXPERT(INN)EN-BEFragung ZUR FACHDIDAKTIK
- FACHDIDAKTIKER-PROFILE
- FACHDIDAKTIKER ALS LEHRMITTELAUTOREN
- LERNEN AUF EIGENEN WEGEN

9. JAHRGANG

HEFT 2/91

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9
HEFT 2
JUNI 1991

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen
Fragen der Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89
Kurt Eggenberger, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 41 34
(Gastredaktor für diese Nummer)

Typoskript

Christine Pauli, Claudia Crotti, Heidi Lehmann

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
3052 Zollikofen.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat)

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

SCHWERPUNKT: FACHDIDAKTIK

Editorial	<i>Kurt Eggenberger, Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	179
EDK-Bericht Dossier 15A	<i>Erich Ettlin</i> Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker EDK-Bericht, Dossier 15A: Eine Zusammenfassung	181
Plädoyer für die Fachdidaktik	<i>Kurt Reusser</i> Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung	193
Expert(inn)en- Befragung zur Fachdidaktik	<i>Peter Bonati, Regine Born, Rolf Dubs, Karl Frey, Dorothea Meili-Lehner, Kurt Reusser</i> Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung	216
	<i>Rudolf Künzli</i> Fussnoten zu einem alten Thema und einer neuen Befragung	230
Fachdidaktiker- Profile	Profile, Werdegänge, Selbstverständnisse von Fachdidaktikern	234
	<i>Godi Troller</i> Vom (Unterrichts-)Praktiker zum Fachdidaktiker	
	<i>Gregor Wieland</i> Vom Fachwissenschaftler zum Fachdidaktiker	236
	<i>Hans Kuster</i> Von der Allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik	239
Fachdidaktiker als Lehrmittelautoren	<i>Marco Adamina, Klaus Bartlome, Kurt Eggenberger, Daniel V. Moser</i> Die Rolle des Fachdidaktikers bei der Erarbeitung und Einführung von Lehrmitteln Ein Gespräch mit Lehrmittelautoren	241
Lernen auf eigenen Wegen	<i>Urs Ruf, Peter Gallin</i> Lernen auf eigenen Wegen - mit Kernideen und Reisetagebüchern	248
Literatur zur Fachdidaktik	Literaturhinweise zur Theorie der Fachdidaktik	259
Verbandsteil SPV	Stellungnahme des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes zum EDK-Bericht "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker"	261

Inhaltsverzeichnis

	Informationen aus dem SPV-Vorstand Der SPV auf dem Weg zu einer "Gesellschaft für Lehrerbildung"	266
	Vorstandsmitglieder SPV	268
Buchbesprechungen	u.a. <i>Heinz Wyss, Daniel Friederich</i> Sieber P. (1990) Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz	269
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	283
Veranstaltungs- berichte	<i>Ursula Affolter, Marianne Schneiter-Grossniklaus</i> Zeitgemässe Lehrerbildung. Kurs im Rahmen der Fortbildung der Mittelschullehrer (FORMI), November 1990, Gossau SG	285
	<i>Peter Fischer</i> Kann die Schule erziehen? wbz-Kurs, 5.-7. März 1991, Pädagogisches Institut der Universität Bern	287
	<i>Arnold Wyrsh</i> Integrativere Förderung - wie? Pädagogische Fachtagung, 7./8. Mai 1991, Luzern	288
EDK-Beitrag	<i>EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren</i> Empfehlungen über die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe II (Maturitätsschulen, Mittelschulse- minare und Diplommittelschulen) vom Februar 1991	290
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	291
Bildungsforschung	Zum Stichwort Fachdidaktik: Ausgewählte Projektmeldungen	297
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	295
Autor(inn)en- verzeichnis	Die Autor(inn)en dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Die Fachdidaktiken haben in der Folge des Berichtes "Lehrerbildung von Morgen" (1975) zunehmend in den Ausbildungsinstitutionen Fuss gefasst und sind hier zu einem eigenständigen und "personalintensiven" Lehrbereich geworden. Ueber 800 mit kleineren und grösseren Lehraufträgen betraute Fachdidaktiker(innen) hat die von der EDK eingesetzte Arbeitsgruppe *Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung* in der Schweiz ausgemacht. Mit dieser Institutionalisierung konnten die fachdidaktische Forschung und die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für diese Lehrerbildner- Gruppe nicht Schritt halten. Weder an unseren Hochschulen, noch in den Lehrerfortbildungsprogrammen der Kantone oder der WBZ sind kohärente Angebote für Fachdidaktiker(innen) anzutreffen. (Zwei Ausnahmen bestätigen die Regel: Das Didaktische Institut der NW EDK in Solothurn und die Seminarlehrausbildung an der Universität Bern.) Ohne diese Forschungs-, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten kann jedoch die angestrebte Professionalisierung des Lehrer(innen)berufs nicht erreicht werden.

Die EDK hat nun erkannt, dass die Fachdidaktik *eine Disziplin mit Nachholbedarf* ist. Die von ihr eingesetzte Arbeitsgruppe hat Ende 1990 ihren Schlussbericht *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker* (womit hoffentlich auch die -innen gemeint sind!) in die Vernehmlassung gegeben. Der Vernehmlassungsbericht wird diesen Sommer erscheinen.

Diese Nummer der BzL will im Schwerpunktthema den Impetus der EDK aufnehmen und verstärken, das Ausbildungsproblem Fachdidaktik ausleuchten und vertiefen sowie - ergänzend zum EDK-Bericht - Aspekte des Umfeldes und der Grundbedingungen einbringen, die eine intensivierete Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung zu berücksichtigen hat. Zwei dieser Aspekte ziehen sich wie ein roter Faden durch die Diskussionsbeiträge: Die notwendig zu verbessernde Beachtung der Fachdidaktik auf universitärer Stufe in Forschung und Lehre und die zur Wahrnehmung von fachdidaktischer Fortbildung zu schaffenden verbesserten Arbeitsbedingungen in den Lehrerbildungen.

Im ersten Beitrag fasst Erich Ettlin die Hauptaussagen des EDK-Berichtes *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker* zusammen. Der erstmaligen Darstellung einer Erhebung des Ist-Zustandes des Berufsbildes von Fachdidaktiker(innen) in der Schweiz folgen Ueberlegungen zu einem für diese Ausbildner notwendigen Qualifikationsprofil sowie Grundsätze eines Aus- und Fortbildungskonzepts. Als konkrete Massnahme wird von der Arbeitsgruppe die Schaffung einer *Interkantonalen Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung* vorgeschlagen.

In seinem *Plädoyer für die Fachdidaktik* geht Kurt Reusser der Frage nach, welches das Wesen und die eigenständigen Aufgaben der Fachdidaktik sind und sucht nach Gründen für die Inexistenz kohärenter Ausbildungsangebote für Fachdidaktiker(innen). Ausgehend von der kritischen Analyse traditioneller

fachwissenschaftlicher Denkformen an der Hochschule und der Darstellung der Folgen ihrer verkürzten Uebernahme in Ausbildungskonzepte für Lehrer(innen), plädiert Reusser für eine bessere Verankerung der Lehrerbildungen - und damit das (fach-)didaktischen Denkens - in den Universitäten.

Seine Postulate werden gestützt durch eine von der Redaktion durchgeführte *Befragung zur Fachdidaktik*. Die sechs befragten Leiter(innen) schweizerischer Lehrerbildungs-Institutionen umschreiben in knapper Form, wie *sie* Fachdidaktik verstehen und Fachdidaktiker-Ausbildung anlegen würden. Die nachfolgende *"Fussnote zu den Interviews"* von Rudolf Künzli beschränkt sich nicht auf eine Zusammenschau der Expertenaussagen; der kritische Beitrag beschäftigt sich auch mit der Frage, ob denn Konstitutionsfragen der Fachdidaktikwissenschaft in der jetzigen Lage nicht zur Unzeit gestellt werden.

Konkretere Kost dann im zweiten Teil des Schwerpunktthemas: Das Zahlenmaterial des EDK-Berichts ergänzen und konkretisieren drei Fachdidaktiker: Godi Troller, Gregor Wieland und Hans Kuster stellen ihren *Weg zur Fachdidaktik und ihr Selbstverständnis als Fachdidaktiker* dar. Auch ein *Gespräch mit Fachdidaktikern als Lehrmittelaufgebern* soll zeigen, wie unterschiedlich die Profile und Werdegänge von Fachdidaktiker(inne)n sind und wie breit ihr Aufgabenfeld angelegt ist. Aus- und Fortbildungsangebote werden dies zu berücksichtigen haben.

Beispiele fachdidaktischen Denkens zeigen der Artikel von Ruf & Gallin und die Buchbesprechung von Wyss & Friederich: Die fächerverbindende und konsequent schülerorientierte "Didaktik der Kernideen" von Ruf und Gallin, die in ihrem Beitrag *Lernen auf eigenen Wegen* ausgeführt wird, macht u.a. deutlich, dass sich Fachdidaktik - wenn sie zur Schulinnovation beitragen will - nicht im (Wissenschafts-)Disziplinenbezug erschöpfen darf; und die Besprechung von Siebers Buch *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz* von Heinz Wyss und Daniel Friederich ist für die beiden Fachdidaktiker der Muttersprache Anlass, sich mit einer tiefgreifenden Neuorientierung der Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts auseinanderzusetzen.

Zur Lektüre empfehlen möchten wir auch die im Verbandsteil abgedruckte *Stellungnahme des SPV zum EDK-Bericht*, der Anstoss für diese Nummer der BzL war.

Im Bestreben, den an dieser Thematik interessierten Adressatenkreis möglichst vollständig zu erreichen, stellen wir diese Nummer zusätzlich den von den Lehrerbildungsinstitutionen gemeldeten Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen zu.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern die nötige Musse zur Lektüre und eine erholsame Sommerpause.

Kurt Eggenberger, Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch

AUS- UND FORTBILDUNG DER FACHDIDAKTIKER

EDK-Bericht, Dossier 15A: Eine Zusammenfassung

Erich Ettlín

Unter diesem Titel erschien 1990 der Bericht der Arbeitsgruppe Fachdidaktik¹ (AGF). Die Erziehungsdirektorenkonferenz erteilte einen entsprechenden Arbeitsauftrag, weil die Fachdidaktik aller Stufen in Bezug auf Aus- und Fortbildung einen grossen Nachholbedarf aufweist. Ausgangspunkt für die AGF war die Überlegung, dass die Qualität der Lehrerbildung massgeblich von der Qualität der Ausbilder abhängt. Entsprechend bedeutsam erscheint uns eine speziell auf die Bedürfnisse der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ausgerichtete Aus- und Fortbildung. Der nachfolgende Beitrag basiert auf dem Bericht der AGF² und fasst die wichtigsten Diskussions- und Arbeitsergebnisse zusammen.

1. AUSGANGSLAGE

Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker machen einen bedeutenden Anteil an den in der Lehrerbildung tätigen Ausbildnern aus. Über 900 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker verschiedener Schulstufen unterrichten in der Schweiz an den unterschiedlichsten Lehrerbildungsinstitutionen. Es gibt jedoch zur Zeit keine gezielte Aus- und Fortbildungsmöglichkeit für diese Berufsgruppe. Nur wenige solcher Kurse sind auf die spezifischen Bedürfnisse der Fachdidaktikerinnen zugeschnitten. Diese gravierende Lücke im Bildungswesen kann sich die Schweiz nicht länger leisten.

Die Bedeutung der Fachdidaktik in der Ausbildung der Lehrkräfte hat in den vergangenen Jahren ständig zugenommen. Soll die Qualität der Lehrerbildner, und damit auch der Fachdidaktiker, erhalten und ausgebaut werden, braucht auch diese Ausbildergruppe eine spezifische fachliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildung, praktische Erfahrung auf der entsprechenden Schulstufe (Zielstufe) und Anregungen für die vorbildliche Gestaltung des eigenen Unterrichts.

Für die erziehungswissenschaftlichen Fächer wie Pädagogik und Psychologie ist die Ausbildung durch entsprechende Studiengänge gesichert, während zukünftige und amtierende Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ihren Lehrstoff fast ausschliesslich auf autodidaktischem Weg erarbeiten müssen.

¹ AGF-Mitglieder: Prof. Dr. Walter Furrer, Zürich (Präsident); Charles Ammann, Bienne; Erich Ettlín, Rickenbach; Heiner Joray, Liestal; Karl Kistler, Zürich; Jean-Pierre Rey, Lausanne; Gregor Wieland, Freiburg; Werner Heller, Zürich (Sekretariat).

² "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker", EDK Dossier 15 A, Bern 1990.

Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker

Lehrerstudenten stellen besondere Anforderungen an den Unterricht in Fachdidaktik. Sie erwarten einen hohen Stand an Fachkenntnissen, praktische Erfahrungen im Unterricht auf der entsprechenden Schulstufe (Zielstufe) sowie eine exemplarische didaktische Gestaltung des eigenen Unterrichts (Ausbildungsstufe). Solche Erwartungen werden im Alltag der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern oft zwangsläufig enttäuscht. Dies führt sehr häufig zum Rückzug auf die Position, auf der sich der Fachdidaktiker am kompetentesten fühlt, z.B. zu einer einseitigen Praxisorientierung des von der Schulpraxis herkommenden Fachdidaktikers oder zu einer ebenso einseitigen theoretischen Unterrichtsausrichtung des Fachwissenschaftlers.

Damit die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker diesen Gefahren nicht erliegen, brauchen sie eine breite Ausbildung und entsprechende Qualifikationen im fachwissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen, theoretisch-didaktischen und im unterrichtspraktischen Bereich.

Die Bedeutung einer qualifizierten Lehrerbildung und damit auch einer qualifizierten Bildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker wurde schon früher in diversen Diskussionen und Berichten aufgezeigt (LEMO, SIPRI u.a.).

Eine zusätzliche Bestätigung für die Wichtigkeit der Fachdidaktikerbildung ergab sich auch anlässlich einer Fachdidaktikertagung im März 89 in Neuenburg, zu der die AGF eingeladen hatte. Die knapp 300 teilnehmenden Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bestätigten durchwegs die vorgelegten Situationsanalysen und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für eine künftige Aus- und Fortbildung.

Am 30. Mai 1986 hat der Vorstand der EDK, auf Antrag ihrer Pädagogischen Kommission, die Arbeitsgruppe "Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung" (AGF) eingesetzt. Diese Expertengruppe war dem Ausschuss Lehrerbildung unterstellt. Ende 1989 konstituierte sich die Arbeitsgruppe Fachdidaktik. Während gut zweier Jahre arbeitete die Expertengruppe an der ihr gestellten Aufgabe.

Man kann sich durchaus fragen, ob in einer Zeit, in der Interdisziplinarität und ganzheitliche, vernetzte Denkweisen zu Recht einen hohen Stellenwert erhalten, die Förderung der Fachdidaktiken überhaupt sinnvoll ist. Diese Frage kann klar mit ja beantwortet werden, wenn interdisziplinäres Denken und entsprechende praktische Erfahrungen als wesentlicher Bestandteil einer Bildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker angesehen werden. Vernetztes und fächerübergreifendes Denken setzen geradezu eine fundierte und breit abgestützte Sach- und Fachkenntnis voraus. Auf diesen Aspekt wird denn auch im Ausbildungskonzept deutlich hingewiesen.

2. BERUFSBILD

Beschreibung des Ist-Zustandes

Für die Entwicklung eines Ausbildungskonzepts war es unerlässlich, das Berufsbild und das Tätigkeitsfeld der in der Fachdidaktik Tätigen genauer zu bestimmen. Ebenso bedeutsam für die Arbeit war eine aktuelle Bestandesaufnahme bei den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern an schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen. Praktizierte Ausbildungswege und aktuelle Tätigkeitsfelder sollten wichtige Hinweise für die Gestaltung eines Aus- und Fortbildungskonzepts für die Fachdidaktik ergeben.

Ein allgemeingültiges Berufsbild des Fachdidaktikers zu entwerfen, ist ein sehr schwieriges Unterfangen. Zu verschieden sind die einzelnen Lehrerbildungskonzepte, gross ist die Palette unterrichteter Fachdidaktiken, verschlungen die Wege, wie Auszubildende zu Fachdidaktikern werden.

Um dennoch ein etwas genaueres Bild von den Fachdidaktikerinnen und den Fachdidaktikern zu erhalten, hat die AGF eine breit angelegte Erhebung durchgeführt. Die gut 900 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker wurden über die Universitäten und die verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen direkt erfasst und befragt.

2.1 Umfrage

Aus Gründen der Praktikabilität hat sich die Arbeitsgruppe Fachdidaktik auf die Erfassung der Fachdidaktiker für die Ausbildung von Primarlehrern und Lehrern der Sekundarstufen I und II beschränkt. Die Fachdidaktikerinnen für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen sowie Berufsschullehrerinnen wurden vorerst nicht berücksichtigt. Bei der zukünftigen Realisierung des Konzepts zur Aus- und Fortbildung müssen diese Gruppen miteinbezogen werden.

Bei der Umfrage wurden schwerpunktmässig folgende Fragen untersucht:

- Wieviele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker unterrichten in der Schweiz mit Zielstufe Primarschule respektive Sekundarstufe I und II?
- Zu welchen Fächern wird Fachdidaktik unterrichtet, und wie ist die entsprechende fachliche Ausbildung der damit beauftragten Lehrerbildner?
- Verfügen die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker über den Fähigkeitsausweis und über Praxiserfahrung bezüglich der Zielstufe?
- Wie setzt sich das Unterrichtpensum eines Fachdidaktikers zusammen?
- Sind Fachdidaktiker Spezialisten oder sind sie für mehrere Fachdidaktiken zuständig?
- Welche besuchten Fortbildungsveranstaltungen werden von Fachdidaktikern als bedeutsam angegeben?

Der erfreulich hohe Rücklauf zeigt, dass die Umfrage auf grosses Interesse gestossen ist. So war es möglich, ein umfassendes Bild zur Situation der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zu erhalten.

2.2 Ergebnisse

Nachfolgend seien einige interessante Ergebnisse dieser Umfrage aufgezeigt. (Eine umfassende Auswertung befindet sich im Schlussbericht der AGF.) Bei der Kenntnisnahme der Zahlen und Aussagen sei auf die folgenden "Unschärfen" hingewiesen: Die Verschiedenheit der Schulsysteme in den einzelnen Kantonen schränkt die Vergleichbarkeit der Aussagen ein. Zur Sicherung auswertbarer Ergebnisse wurde z.B. die "Primaroberstufe" bernischer Prägung zur Primarschule und das in zahlreichen Kantonen bestehende "Untergymnasium" zur Sekundarstufe II gezählt. In der Westschweiz werden die Lehrer für die Sekundarstufen I und II mehrheitlich gemeinsam ausgebildet. Die Daten in diesen Fragebogen haben also für beide oberen Stufen Gültigkeit.

2.2.1 Gesamtzahl der erfassten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker

Die Tabelle enthält die absoluten Zahlen bezüglich der Zielstufenvertreter sowie deren prozentuale Verteilung:

<i>Zielstufe</i>	<i>Anzahl Fachdidaktiker</i>	<i>%</i>
Primarstufe	573	62,4
Sekundarstufe I	152	16,5
Sekundarstufe II	81	8,8
Sekundarstufe I und II	113	12,3

Tabelle 1: Verteilung der erfassten Fachdidaktiker

2.2.2 Ausbildungsprofile im Vergleich

Die Angaben über die fachliche Ausbildung der Fachdidaktiker beschränken sich auf die Frage, ob ein akademisches Studium oder eine Fachlehrerausbildung abgeschlossen worden ist. Es war nicht möglich, die übrigen individuellen Fachstudien im Rahmen dieser Erhebung zu erfassen. Selbststudium oder berufsbegleitende Fortbildung sollen damit in keiner Weise abgewertet werden.

<i>Zielstufe (alle Fachgruppen)</i>	<i>Akademisches Studium oder Fachlehrerausbildung</i>	
	<i>mit Abschluss</i>	<i>ohne Abschluss</i>
Primarschule	74,3%	25,7%
Sekundarstufe I	38,5%	61,5%
Sekundarstufe II	98,4%	1,6%

Tabelle 2: Fachausbildung der Fachdidaktiker (prozentualer Anteil)

Aussagen zur Primarstufe:

In den sprachlichen Fächern und in Mathematik hat in der Primarlehrausbildung die überwiegende Mehrzahl der Fachdidaktiker eine akademische Vorbildung. Dies ist durch die Tatsache zu erklären, dass in vielen Lehrerbildungsstätten mit seminaristischem Weg Gymnasiallehrer den Fachunterricht und zusätzlich die entsprechende Fachdidaktik erteilen. In der Regel haben diese

fachlich gut ausgerüsteten Lehrerbildner weniger an Lehrerfahrung auf der Zielstufe und wenig erziehungswissenschaftliche Vorbildung in den Fachdidaktikunterricht einzubringen.

Aussagen zur Sekundarstufe I:

Für die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I der deutschsprachigen Schweiz wird die Fachdidaktik der Fächer Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften in ihrer grossen Mehrheit durch erfahrene Praktiker erteilt. Die Unterrichtstätigkeit dieser Lehrerbildnerkategorie setzt sich in der Regel aus mindestens einer halben Lehrstelle auf der Zielstufe und einem Lehrauftrag als Lehrerbildner zusammen.

Die fachliche Ausbildung führte in den meisten Fällen nicht zu einem Hochschulabschluss auf Lizentiatebene; sie erreicht aber im Rahmen der Grundausbildung bereits einen recht hohen Stand. Defizite sind hier teils in der fachlichen Ausbildung, teils im erziehungswissenschaftlichen Bereich zu erkennen.

Aussagen zur Sekundarstufe II:

Abgesehen von Einzelfällen haben sämtliche Fachdidaktiker einen akademischen Abschluss oder ein abgeschlossenes Fachstudium. Dieses Resultat erstaunt nicht, da die meisten Fachdidaktiker auf dieser Stufe das Schwergewicht ihrer Tätigkeit auf der Zielstufe haben. Dort ist ja bereits ein Fachstudium auf Lizentiatsniveau gefordert.

Den Fachdidaktikern dieser Stufe fehlen in der Regel fundierte erziehungswissenschaftliche Kenntnisse.

2.2.3 Diplom auf der Zielstufe

Für die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind neben der fachlich-inhaltlichen Befähigung genaue Kenntnisse über die Bedürfnisse der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer von höchster Bedeutung. Der Umstand, dass 39% der Lehrerbildner für Fachdidaktik der Primarschule selbst keine Ausbildung als Primarlehrer absolviert haben, stimmt nachdenklich (vgl. dazu Tabelle 3).

Zielstufe	N	Lehrpatent Zielstufe		% der Fachdidaktiker ohne Lehrpatent Zielstufe
		mit	ohne	
Primarstufe	573	349	224	39,1%
Sekundarstufe I	257	227	30	11,7%
Sekundarstufe II	191	177	14	7,3%

Tabelle 3: Lehrpatent der Zielstufe

Noch gravierender ist das Bild bei der Abklärung bezüglich Dauer der schulpraktischen Erfahrungen auf der Zielstufe.

- 59% der Ausbildner für die Primarstufe haben weniger als ein Jahr Praxis auf dieser Stufe. Für die Sekundarstufe I und II sind es 19% bzw. 28%.
- Ueber 50% der Ausbildner der beiden Sekundarstufen weisen zwischen 3 und 20 Jahren Erfahrung auf der Zielstufe auf. Für die Primarstufe sind es knapp 30%.

Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker

Geht man davon aus, dass für einen Fachdidaktiker 3 Jahre Erfahrung als minimale Erfahrungsbasis gelten, so müssen beinahe 70% der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Primarstufe als "unerfahren" bezeichnet werden. In den beiden oberen Stufen sieht das Verhältnis etwas anders aus. Hier weist die Mehrheit der Ausbilder mehrjährige Erfahrung auf der Zielstufe auf.

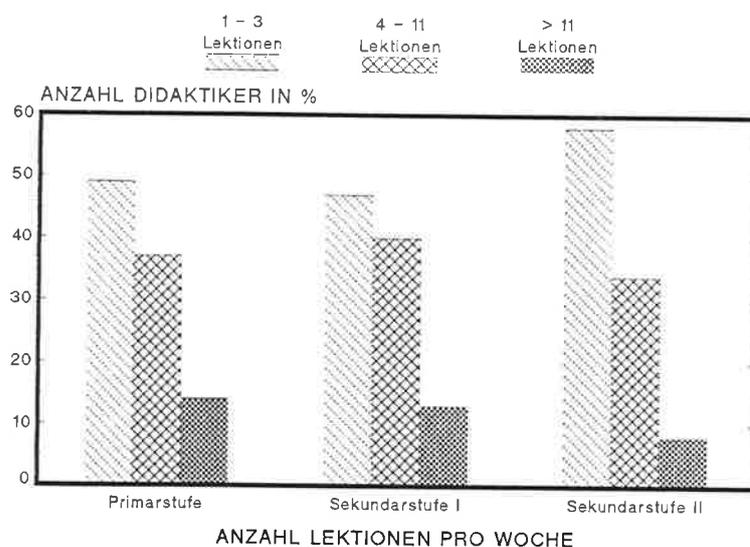
Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die Situation für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sehr unterschiedlich gestaltet. Je nach Stufe sind Qualifikationen und Defizite in jeweils anderen Bereichen feststellbar. Diesem Umstand muss eine künftige Aus- und Fortbildung für Fachdidaktiker denn auch Rechnung tragen.

2.2.4 Umfang und Kombination der Lehraufträge

Interessante Ergebnisse ergaben sich auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Gestaltung der Lehraufträge von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern.

Ist Fachdidaktik ein Vollzeitberuf oder eine Nebenbeschäftigung? Die nachfolgende Grafik zeigt die Ergebnisse dieses Befragungspunktes.

STUNDENVERPFLICHTUNGEN DER FACHDIDAKTIKER



Die Darstellung zeigt, dass die Tätigkeit des Fachdidaktikers eher als Begleitberuf, denn als Vollamt zu verstehen ist. Eine genauere Auswertung hat gezeigt, dass nur gerade rund 10% vollamtlich als Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker angestellt sind.

Auf den beiden Sekundarstufen arbeiten die Fachdidaktiker zu 60-70% zusätzlich auf der Zielstufe. Auf der Primarstufe unterrichten über 50% der Fachdidaktiker das Fach auf der Ausbildungsstufe.

Neben unbestreitbaren Vorteilen, die vor allem Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe bringt, zeigt sich hier jedoch auch ein Problembereich der Berufssituation des Fachdidaktikers. In einem bedeutsamen Bereich der Lehrerbildung sind Personen tätig, welche durch Mehrfachbelastungen oftmals überfordert sind.

Eine gewichtige Ausrichtung auf die Fachdidaktik wäre aber dringend nötig, zumal in der Regel Fachdidaktiker ihre Tätigkeit ohne entsprechende Ausbildung antreten.

Die aufgezeigte Berufswirklichkeit des Fachdidaktikers widerspricht zudem der Idee, dass ein Lehrerbildner nicht nur auf ein Fach eingeschränkt sein sollte. In der Regel haben sich die Fachdidaktiker aus Gründen der Arbeitsökonomie und angesichts der sehr hohen Komplexität ihrer Aufgabe auf eine Fachdidaktik beschränkt. Die daraus entstehende Gefahr der Verfälscherung muss sehr ernst genommen werden. Wir haben heute mehr denn je die Aufgabe des interdisziplinären Arbeitens, des vernetzten Denkens in Angriff zu nehmen. Ein künftiges Aus- und Fortbildungskonzept muss gerade dieser aktuellen Herausforderung Rechnung tragen.

2.2.5 Fortbildung der Fachdidaktiker

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker besuchen bereits heute, je nach vorhandenen Möglichkeiten, in einem grossen Masse Fortbildungskurse. Sie dienen mehr oder weniger zur Ausgleichung der individuellen Defizite an Kenntnissen und Erfahrungen, leiden aber unter der Zufälligkeit, die durch die mangelnde Koordination der Angebote hervorgerufen wird, und an der Tatsache, dass sie in den wenigsten Fällen wirklich für die Bedürfnisse der Fachdidaktiker ausgelegt sind.

2.3 Folgerungen für ein Aus- und Fortbildungskonzept

Praktisch 90% aller Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker erfüllen ihre Aufgabe im Nebenamt. Wie bereits erwähnt, bedeutet es für die meisten dieser Lehrerbildner eine schwere Aufgabe, Lehraufträge in Fachdidaktik und Unterricht auf der Zielstufe nebeneinander in vorbildlicher Art und Weise zu erteilen.

Viele Primarschuldidaktiker haben Lücken im fachlichen Bereich oder in der eigenen Erfahrung auf der Zielstufe. Gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen auf den Sekundarstufen I und II fehlt ihnen eine vertiefte Ausbildung im erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Wenn wir von der Tatsache ausgehen, dass Lehrerbildung als Grundlage einer verbesserten Schule angesehen werden muss, so ist hier nur ein Schluss zulässig: Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern ist der Zugang zu einer fundierten Aus- und Fortbildung zu ermöglichen und zu erleichtern.

Fachdidaktiker als Experten für Lehrpläne und Lehrmittel:

Das Berufsbild der Fachdidaktiker wäre indes nicht vollständig, wenn man die oftmals von ihnen verlangte Mitwirkung in Schulentwicklungsgremien unerwähnt liesse. Nicht selten werden sie beigezogen bei der Entwicklung neuer Lehrpläne und Lehrmittel und als Dozenten und Berater für Einführung und Begleitung. Zudem ist der Umgang mit diesen Unterrichtsgrundlagen eine bedeutsame Aufgabe der Fachdidaktiker. Auch in diesen Arbeitsbereichen brauchen sie Möglichkeiten und Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch³.

3. ELEMENTE EINER FACHDIDAKTIKERBILDUNG

Umschreibung eines Soll-Zustandes

Die Ergebnisse der Erhebung und fachwissenschaftliche Ueberlegungen bildeten für die AGF die Grundlage für die Beschreibung des Soll-Zustandes einer Fachdidaktikerbildung. Unter dem Begriff Bildung muss sowohl Ausbildung wie auch Fortbildung verstanden werden, denn in der Fachdidaktikerbildung können diese beiden Aspekte nicht voneinander getrennt werden.

Die "Elemente einer Fachdidaktikerbildung" auf der folgenden Uebersicht umfassen sehr unterschiedliche Bereiche:

- wissenschaftliche Fächer (z.B. Entwicklungspsychologie)
- Aspekte eines wissenschaftlichen Faches (z.B. Forschungsmethoden, Anwendungsbereiche)
- erworbene und noch zu erwerbende Erfahrungen (z.B. Unterrichtspraxis auf der Zielstufe, erlebte Interdisziplinarität).

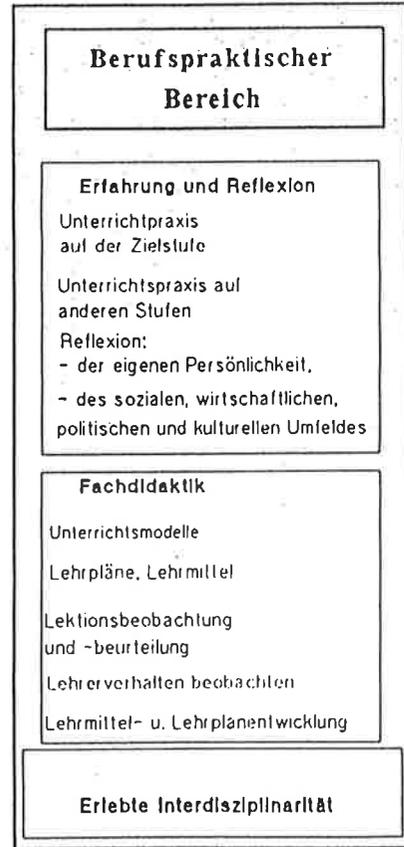
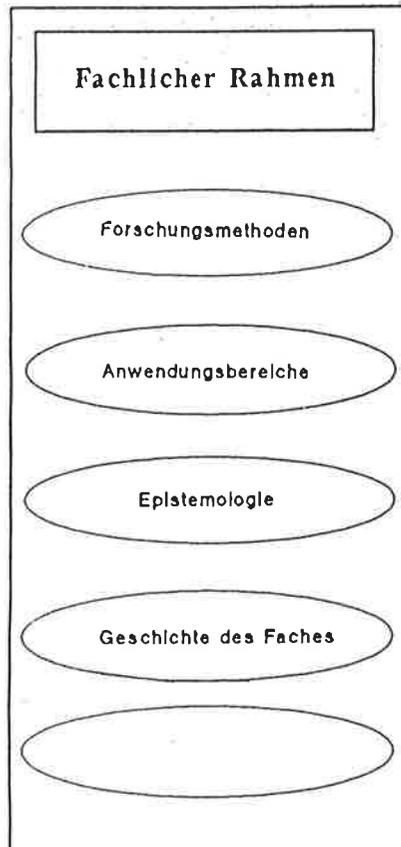
Die Beschreibung des "Soll-Zustandes" bezieht sich ausschliesslich auf die Bildungsinhalte, welche aus der Sicht der AGF für Fachdidaktiker aller Stufen und aller Fachbereiche für die Bewältigung ihrer Aufgabe notwendig sind. Die Uebersicht "Elemente einer Fachdidaktikerbildung" dient als Modell dafür, aus welchen Elementen sich die idealtypische Aus- und Fortbildung zusammensetzen sollte. Idealtypisch bedeutet, dass kaum mit einer vollumfänglichen Bewältigung all dieser umfangreichen Lern- und Erfahrungsfelder zu rechnen ist. Die Beifügung eines leeren Elements bringt zudem zum Ausdruck, dass die Uebersicht "Elemente einer Fachdidaktikerbildung" nicht als endgültig fixiertes System zu verstehen ist.

Das Modell kann zwei Funktionen erfüllen:

- Auf der einen Seite kann es den Fachdidaktikern als Referenz dienen. Sie werden darin Gebiete erkennen, die zu vertiefen oder zu studieren sind.
- Auf der anderen Seite stellt dieses Konzept für eine Aus- und Fortbildungsorganisation eine programmatische Grundlage für ein zu realisierendes Bildungsangebot dar.

³ Vgl. dazu das Gespräch mit den Lehrmittelautoren Adamina, Bartlome und Moser in dieser BzL (Anmerkung der Redaktion).

ELEMENTE EINER FACHDIDAKTIKERBILDUNG



Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker

Schon mehrmals wurde verwiesen auf die Bedeutung der Interdisziplinarität im Unterricht. Interdisziplinarität ist dabei nicht zu reduzieren auf die "friedliche Koexistenz" zweier Fächer. Vielmehr handelt es sich dabei um die Gesamtheit von Massnahmen und Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen, welche die allgemeinen Bildungsziele definieren, deren Kohärenz sicherstellen und sie in vernünftiger Weise in die Praxis umsetzen.

Die Gesamtheit der aufgezeigten Bildungsinhalte setzt sich aus den Feldern "Fachlicher Rahmen", "Berufspraktischer Rahmen" und "Erziehungswissenschaftlicher Rahmen" zusammen.

Um zu verstehen, wie das System funktioniert, wie die drei Rahmen miteinander verknüpft sind, muss man zunächst vom mittleren Rahmen ausgehen. Dieser umschreibt die berufliche Kompetenz, die erworbene und zu erwerbende Unterrichtspraxis sowie die Reflexion der eigenen Persönlichkeit. Erfahrung und deren Reflexion ist für den Auszubildenden von eminenter Bedeutung. Es zeigte sich in der Erhebung, dass hier auf einzelnen Stufen ein grosser Nachholbedarf besteht.

Diese Kompetenzen und diese Reflexion im berufspraktischen Bereich stützen sich auf wissenschaftliche Kenntnisse, die in den beiden anderen Rahmen aufgeführt sind:

1. Fachlicher Rahmen:

Kenntnisse, die das Fach betreffen, deren Didaktik man unterrichtet. Ein solides fachliches Wissen und Können ist das Fundament jeder Fachdidaktikerbildung. Diese Sachkompetenz bezieht sich nicht nur auf die Inhalte der Fachdidaktik sondern schliesst das fachliche Niveau der Auszubildenden mit ein. Zur Sachkompetenz gehören Elemente wie: Arbeitsmethoden des Faches, Inhalte und Struktur des Faches, exemplarische Problemstellungen u.a.m.

2. Erziehungswissenschaftlicher Rahmen:

Kenntnisse, die den Vorgang des Lernens betreffen. Kenntnisse über Entwicklungs- und Lernprozesse sind ebenso notwendig wie ein fundiertes Wissen über das soziale und institutionelle Umfeld des Lernaktes. Dem Zielpublikum des Fachdidaktikers entsprechend sind auch Prinzipien der Erwachsenenbildung von grosser Bedeutung.

Zwischen diesen Rahmen oder Bereichen wird keine Hierarchie aufgestellt. Keiner steht dem anderen an Bedeutung voran. Es besteht ebenfalls keine Hierarchie oder zwingende Reihenfolge innerhalb der einzelnen Rahmen. Es darf dennoch darauf hingewiesen werden, dass der berufspraktische Bereich den beiden andern Ausbildungselementen gleichgestellt sein muss, dass in einer Fachdidaktikerbildung gerade diesem Bereich genügend Beachtung geschenkt werden muss.

4. EIN AUS- UND FORTBILDUNGSKONZEPT

Die AGF schlägt die Schaffung einer "Interkantonalen Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung" (IAF) vor. Für das Konzept "Aus- und Fortbildung der amtierenden und zukünftigen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker" orientierte sich die AGF am skizzierten "Berufsbild des Fachdidaktikers". Sein Ziel ist die Unterstützung und Förderung der Lehrerbildner in der fachkompetenten, praxisbezogenen und pädagogisch/psychologisch verantwortungsvollen Bewältigung ihrer Aufgabe. Momentan gibt es verschiedene Hindernisse, die einer befriedigenden Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker im Wege stehen:

- Die Kantone sind nicht in der Lage, genügend Angebote bereitzustellen, die auf die Bedürfnisse ihrer Fachdidaktiker zugeschnitten sind.
- Eine Prüfung des bestehenden Angebotes zeigt, dass nicht alle "Elemente einer Fachdidaktikerbildung" berücksichtigt werden können.
- Mangels entsprechender Publikationen kann sich der im Arbeitsprozess stehende Fachdidaktiker heute keinen Ueberblick über das bestehende dezentrale Angebot verschaffen.

4.1. Aufgabenbereiche

Die Einrichtung einer Interkantonalen Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung (IAF) soll helfen, diese Mängel des Bildungsangebotes unter Beibehaltung der dezentralen Strukturen zu beheben. Die *Aufgabenbereiche* einer solchen Arbeitsstelle können wie folgt umschrieben werden:

1. *Information* über bestehende Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten und individuelle Beratung bei der Gestaltung eines auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittenen Bildungsprogramms.
2. *Kooperation und Koordination* über die Kantons- und Sprachgrenzen hinweg. Die Zugänglichkeit der in der Schweiz bestehenden Bildungsangebote für amtierende und zukünftige Lehrerbildner kann so gefördert werden.
3. *Animation* neuer Aus- und Fortbildungsangebote. Die IAF ist dank ihres Ueberblicks in der Lage, jene Elemente einer Fachdidaktikerbildung, die nirgends oder zu wenig häufig angeboten werden, festzustellen und daraufhin Bildungsinstitutionen einzuladen, entsprechende Kurse zu erarbeiten und anzubieten.
4. *Organisation* von Aus- und Fortbildungsangeboten durch die Uebernahme von Vorbereitungs-, Begleitungs- und Abschlussarbeiten bei der Realisierung konkreter Bildungsangebote in Zusammenarbeit mit den beauftragten Kursleitern.
5. *Reflexion* der Konzeption, der Ziele und Methoden fachdidaktischer Unterweisung. Die Reflexion wird heute kaum professionell geleistet. Sie ist aber für die Zukunft dringend notwendig.

4.2 Realisierungsprinzipien und organisatorischer Rahmen

Respektiert man die Vielfalt der Berufssituation der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und die Verschiedenheit der Berufssozialisation, so kann und darf ein Ausbildungskonzept nicht einem engen, eindimensionalen Aufbauprinzip nachgehen.

Grundsätzlich kann auf eine Unterscheidung zwischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen verzichtet werden. Einem *Baukastenprinzip* entsprechend können die Lehrveranstaltungen vor der Berufstätigkeit als Lehrerbildner oder berufsbegleitend absolviert werden. Die Kurse müssen offen sein für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker jeglicher Vorbildung oder Erfahrungsbasis und folgen nicht einem zwingenden Aufbau.

Es wird zudem ausgegangen vom Prinzip der *Selbststeuerung*. Die Fachdidaktiker beurteilen die Aus- und Fortbildungsbedürfnisse aufgrund des Berufsbildes für Fachdidaktiker in der Regel selbst.

Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind in besonderem Masse auf berufsbegleitende Bildung angewiesen. Für ihre Aus- und Fortbildung benötigen sie deshalb *Freiräume*, das heisst diese Tätigkeiten müssen in den Rahmen ihrer Anstellungsbedingungen integriert werden können.

An der Fachdidaktikertagung in Neuenburg hat sich gezeigt, dass viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gerade in diesen letzten Punkt grosse Hoffnungen setzen. Ein Ausbildungsangebot kann noch so attraktiv und gut sein, wenn die notwendigen Freiräume und die entsprechende Unterstützung nicht vorhanden sind, kann es nicht optimal genutzt werden. Nicht zuletzt im Bereich der berufspraktischen Elemente (Erfahrung auf Zielstufen, auf Nachbarstufen etc.) müssen diese Freiräume geschaffen werden.

Die vorgeschlagene Interkantonale Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung (IAF) kann gegebenenfalls *an einer geeigneten Institution als selbständige Arbeitsstelle angegliedert* werden. Die Aus- und Fortbildung erfolgt *dezentral* im Rahmen von Studienveranstaltungen, welche im Sinne eines Baukastensystems von der IAF angeboten werden. Auf Verlangen hin bietet die IAF *Beratung und Entscheidungshilfe für Fachdidaktiker* und Vertreter von Lehrerbildungsinstitutionen zur Erarbeitung eines individuellen Bildungsganges. Die IAF pflegt den *Kontakt zu Institutionen*, welche als Träger von Lehrveranstaltungen in Frage kommen. Sie erarbeitet ein Semesterprogramm und lädt die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur Teilnahme ein.

Schlussbemerkung:

Der Bericht der Arbeitsgruppe "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" hat bereits verschiedene Hürden genommen und wurde im vergangenen Winter in die Vernehmlassung geschickt. Es ist zu hoffen, dass die Realisierung einer "Interkantonalen Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung" möglichst bald an die Hand genommen werden kann. Die Notwendigkeit ist sicherlich ausgewiesen, und das Bedürfnis bei den Fachdidaktikerinnen und den Fachdidaktikern ist unbestreitbar vorhanden.

PLÄDOYER FÜR DIE FACHDIDAKTIK UND FÜR DIE AUSBILDUNG VON FACHDIDAKTIKER/INNEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Kurt Reusser

Die Fachdidaktiken gehören zu den neuralgischen Problemfeldern der Lehrerbildung. Die Problemlagen, auf die z.B. Wyss und Reusser (1985) in ihrer Diagnose der Situation der Fachdidaktiken in der Schweiz verwiesen haben, sind bis heute nicht von der Agenda der Lehrerbildung verschwunden, darunter das schwierige wie komplexe Verhältnis der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften. Auch die Beziehung zur Allgemeinen Didaktik bedarf immer wieder der Klärung. Das drängendste politisch-praktische Problem, die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker/innen, ist jüngst in einer Studie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1990) angegangen worden. Obwohl die Fachdidaktiken im vergangenen Jahrzehnt auch in der schweizerischen Lehrerbildung ein weithin eigenständiger Ausbildungsbereich geworden sind und den einstigen (Stufen-) Methodikunterricht als Vorläufer der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken abgelöst haben, fehlen geeignete Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Fachdidaktiker/innen immer noch weitgehend.¹

"Nur durch eine erhöhte Praxis sollten die Wissenschaften auf die äussere Welt wirken; denn eigentlich sind sie alle esoterisch und können nur durch Verbessern irgendeines Tuns exoterisch werden. Alle übrige Teilnahme führt zu nichts."

J. W. v. Goethe, Maximen und Reflexionen

ZUR SITUATION UND STELLUNG DER FACHDIDAKTIKEN IN DER SCHWEIZERISCHEN LEHRERBILDUNG

Spricht man mit Verantwortlichen der Lehrerbildung über aktuelle Probleme der Lehrerberufsbildung, so tauchen zuvorderst immer auch Probleme der Fachdidaktik auf, darunter, als eines der drängendsten, die fehlenden Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Fachdidaktiker/innen. Das Problem hat seinen Ursprung für die Schweiz u.a. in Nebenwirkungen des einflussreichen Berichts "Lehrerbildung von morgen" (Müller 1975), welcher für die Volksschullehrer-

1 Aus Anlass seines Rücktritts als Direktor des Staatlichen Seminars Biel widme ich diesen Aufsatz HEINZ WYSS, von dem ich nicht weiss, ob er sich bewusst ist, wie sehr er mir und einigen Kollegen viele Jahre ein Vorbild und ein Mentor in allen Fragen der Lehrerbildung war, und dem ich verdanke, dass ich sehr früh und in vielseitigen Funktionen die Aufgaben und die Praxis der Lehrerbildung kennengelernt habe.

Ich danke den Kollegen Hans Badertscher, Peter Bonati, Kurt Eggenberger sowie meiner Frau Marianne Reusser für die kritische Durchsicht des Manuskripts und für wertvolle Hinweise. Erich Ch. Wittmann verdanke ich das Zitat zu Beginn des Beitrags.

bildung die Etablierung und Ausdifferenzierung der Fachdidaktiken als eigenständige und zu professionalisierende Ausbildungselemente eingeleitet hat. Vor allem mit der Einführung der Fachdidaktiken wurde auch in unserem Land ein Verständnis einer professionalisierten Lehrerbildung begründet². Was die damaligen Experten aber unterschätzt haben, sind Entwicklungen, wie sie sich ähnlich in Deutschland mit der Integration der Lehrerbildungen in die Universität abgespielt haben: Ich meine damit die zunehmende Aushöhlung und Substanzentleerung der Allgemeinen Didaktik in der Volksschullehrer/innenbildung, verbunden mit der Entstehung von (Streit)Fragen nach dem Selbstverständnis und den Aufgaben der Fachdidaktik, in Abgrenzung von bzw. in Kooperation und Wechselwirkung mit jenen der Allgemeinen Didaktik, den Fach- und den Erziehungswissenschaften.

Aus der Einsicht in die massiv gestiegenen Ansprüche an die fachliche und didaktische Kompetenz in fast allen dynamisch sich entwickelnden Schulfächern und Lernbereichen wird auch bei uns immer weniger die Meinung vertreten, Volksschullehrer/innen liessen sich als integrale Allrounder für alle Fächer und Stufen ausbilden. Die Reduktion der Allgemeinen Didaktik bzw. des früheren Methodikunterrichts zu Gunsten professionalisierter Fachdidaktiken ist deshalb ohne Zweifel notwendig gewesen. Dies steht nicht zuletzt im Einklang mit der internationalen Entwicklung der letzten zwanzig Jahre, in deren Verlauf sich viele Fachdidaktiken von einseitigen Bindungen an fachwissenschaftliches Systemdenken emanzipiert und einen z.T. beachtlichen Grad an Eigenständigkeit erreicht haben (vgl. Otto 1983).

Beunruhigend ist dagegen der Umstand, dass es vor allem in der Volksschullehrerbildung den Fachdidaktiken bisher nur unbefriedigend gelungen ist, den erlittenen Substanzverlust an Integration und Praxiswirksamkeit zu kompensieren und sich als pädagogisch reflektierte und handlungswirksame Theorie von Unterrichtsfächern zu etablieren. Dies hängt damit zusammen, dass vielen Fachdidaktiker/innen nicht nur eine Ausbildung fehlt und sie vollumfänglich auf autodidaktische Studien angewiesen sind, sondern dass sie an vielen Lehrerbildungsinstitutionen auch um ihre Stellung im Fächerkanon der Berufsbildung bzw. um die Definition eines angemessenen, Theorie und Praxis umgreifenden Lehrauftrags ringen müssen. Viele Fachdidaktiker/innen befinden sich, von ihrer Herkunft als Fachlehrer/innen her, überdies in einseitigen Abhängigkeiten zu ihren Bezugsdisziplinen.³ Auch wenn es zunehmend weniger Fälle gibt, in

² *Professionalisierung* bedeutet, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin lehr- und lernbar ist, dass es möglich ist, für den Lehrberuf aus Forschung und Praxis Kriterien und Gütemasstäbe des Tuns und der Reflexion anzugeben. Lehren wird dadurch zu einer beschreibbaren, in seinen Abläufen und Grundmustern objektivierbaren, analysierbaren und übbareren Tätigkeit.

³ Die mancherorts zu beobachtende, positive und negative Aspekte aufweisende Konsequenz aus dieser unbefriedigenden Ausbildungssituation ist in vielen Lehrerbildungsinstitutionen die Übertragung fachdidaktischer Lehraufträge in den Verantwortungsbereich erfahrener Schulpraktiker oder Allgemeindidaktiker. Wo die Pensengestaltung es erlaubt, werden fachdidaktische Lehraufträge, was wiederum sehr wünschbar ist, auch im Team-Teaching wahrgenommen.

denen Fachlehrer/innen unter dem Deckmantel eines integrierten oder immanenten fachdidaktischen Unterrichts zusätzlichen Fachunterricht betreiben oder diesen gar pragmatisch, im Hinblick auf die sachanalytische Durchdringung der späteren Lehrtätigkeit auf der Zielstufe (z.B. Primarstufe), verdünnen, stehen viele Fachdidaktiker/innen heute in einer Aufgabe, zu der sich in der Schweiz nur wenige Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten finden lassen. So gilt für praktisch alle Schulstufen, dass nur ganz wenige Fachdidaktiker eine erziehungswissenschaftlich-didaktische Grund- oder Weiterbildung besitzen. Und was die Praxiserfahrung der heute amtierenden Fachdidaktiker anlangt, sprechen die Zahlen des EDK-Berichtes (1990) eine deutliche Sprache: Von den Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen der Primarstufe beispielsweise besitzen 40% kein Primarlehrerpatent, und gar 60% haben überhaupt keine Schulerfahrung auf der Zielstufe. Das war nicht immer so, hängt aber mit der erwähnten personellen Umlagerung der fachdidaktischen Ausbildungsverantwortung vom Allround-Methodiker auf die Fachlehrer zusammen.

Zwei Folgeprobleme aus dieser wenig befriedigenden Situation, mit denen v.a. die auf ein breites Fächerspektrum hin orientierte Primarlehrerbildung zu kämpfen hat, betreffen (vgl. auch Wyss & Reusser 1985, 74ff)

- die Wirkung der isolierenden *Aufsplitterung der sich an immer spezialisierter werdenden Wissenschaftsdisziplinen orientierenden Fachdidaktiken*, bei gleichzeitiger Entleerung der Allgemeinen Didaktik, und
- das *Fehlen didaktisch wirksam gestalteter, d.h. handlungsbestimmender Theorie-Praxis-Bezüge* in vielen Teilbereichen der fachdidaktischen Ausbildung.

Die spürbaren Wirkungen für die Lehrer/innen sind u.a. der *Verlust eines integrativen pädagogisch-didaktischen Orientierungsrahmens*, gekoppelt mit zu beobachtenden babylonischen Begriffsverwirrungen, welche entstehen, wenn Lehrerstudenten gleichzeitig mehrere, in Minipensen zerstückelte Fachdidaktiken besuchen, deren Dozenten nicht dieselbe (theoretische) Sprache sprechen.⁴

Dass sich zudem für alle Altersstufen immer deutlicher eine Schere öffnet zwischen der fortschreitenden Spezialisierung *und* Ausweitung der den Fachdidaktiken zugrundeliegenden wissenschaftlichen und musischen Disziplinen einerseits und dem berechtigten und immer stärker werdenden Ruf nach der

⁴ Dieses ernsthafte Problem stellt sich - weniger an den Ausbildungsinstitutionen, als in den Schulen und Lehrerzimmern der Zielstufe selber - nicht nur für die breitgefächerte Primarstufe, sondern auch für die bezüglich ihrer Lehraufträge spezialisierteren höheren Stufen. Zwar besuchen Lehrer/innen der Sekundarstufe I und II infolge ihrer Fachspezialisierung nur wenige Fachdidaktiken. Da diese sich aber oftmals nicht auf eine breite Allgemeine Didaktik abstützen bzw. in der Ausbildung schlecht mit dieser koordiniert sind, stellen sich ebenfalls Kommunikationsprobleme. *Von begrifflich disparaten fachdidaktischen Kulturen herkommend, vermögen auch die Fachlehrer/innen nur schwer eine gemeinsame pädagogisch-didaktische Sprache zu finden*, welche ihnen helfen würde, zu einer integrativeren Sicht ihres schulpädagogischen Bildungsauftrags zu gelangen.

vermehrten Gliederung von Unterrichtsinhalten nach multidisziplinär, projekt- und problembezogen aufzuschlüsselnden Lernbereichen⁵ andererseits, ist eines der zentralen allgemeinbildenden und ausbildungstheoretischen Probleme, welches in Zukunft zu lösen sein wird. Es ist eine der "Widersprüchlichkeiten in der Entwicklung der letzten zwanzig Jahre, dass mit der Etablierung z.B. des Projektdenkens bis in schulische Lehrpläne hinein ein entschiedener Schritt über Fächergrenzen gerade zu dem Zeitpunkt in der Praxis gelungen ist, zu dem die Fachdidaktiken als Didaktiken für die Ausgestaltung des Unterrichts in Einzelfächern begründet worden sind" (Otto 1989, 44).

DIE EIGENSTÄNDIGE AUFGABE DER FACHDIDAKTIKEN IM BEZUGSFELD VON UNTERRICHTSPRAXIS, FACHWISSENSCHAFT UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

Die Diskussion um das Selbstverständnis der Fachdidaktik in Beziehung zur Allgemeinen Didaktik, zur Pädagogik und Psychologie einerseits und zu den Fachwissenschaften andererseits ist so alt wie die Fachdidaktik selber. Angesichts von in der Lehrerbildung vorherrschenden unterschiedlichen Ansätzen von Didaktik und Pädagogik, aber auch mit Blick auf die Heterogenität der in Schulen zu vermittelnden und deshalb fachdidaktisch zu bearbeitenden wissenschaftlichen, praktischen und musischen Bildungsgegenstände, halte ich die Streitfrage nicht nur für wenig fruchtbar, sondern zumindest heute auch für kaum entscheidbar.

Unbestreitbar - und auch weitgehend unbestritten (vgl. Keck, Köhnlein & Sandfuchs 1990) - ist dagegen, dass die Fachdidaktik nicht allein existieren kann, sondern ein mindestens dreifaches *Bezugsfeld* von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis für das Verständnis fachdidaktischer Tätigkeiten und Aufgaben unverzichtbar ist. Ist die Fachdidaktik vor allem über die pädagogische Interpretation von Inhalten sowie die Lehr-Lerntheorie mit der Allgemeinen Didaktik verbunden, und verbindet die Aufgabe der fachlichen Durchdringung von Unterrichtsinhalten sie mit der (den) fundierenden Fachwissenschaft(en), so sind beide, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, als konstruktive⁶ Handlungstheorie für Lehrende immer auf die Praxis

⁵ Im gegenwärtigen Entwurf zu einem neuen Berner Volksschulgesetz wird deshalb von einem starren Fächerkanon abgerückt. Damit soll Raum geschaffen werden für interdisziplinäres, problem- und projektbezogenes Arbeiten, orientiert an Lernbereichen.

Jüngst forderte auch der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1991) die Orientierung des allgemeinbildenden Unterrichts an "epochaltypischen Schlüsselproblemen".

⁶ Ich verwende das Attribut "konstruktiv" in einem doppelten Sinne: einerseits in der Bedeutung von Klafki (1976) als Hinweis "auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs- und Veränderungsinteresse dieser Theorie" (71); andererseits in der kognitionspsychologisch fundierten Bedeutung, dass didaktisches Handeln sich auf die Herstellung oder Erzeugung von Lehr-Lernstrukturen und Lernmitteln richtet (siehe auch weiter unten: Didaktik als "Design").

gerichtet. Jede gute Didaktik ist - bei aller Begründungs- und Erklärungstätigkeit - im tiefen Sinn der Bedeutung *eine Theorie von der Praxis und für die Praxis*, indem sie durch das Anbieten von Wahrnehmungs-, Reflexions-, Entscheidungs- und Handlungshilfen zur denkhandelnden Bewältigung und Verbesserung dieser Praxis beizutragen hat.

Neben der Einbettung der Fachdidaktik in ein Feld von Bezugsdisziplinen, stellt sich natürlich auch die Frage nach ihrer Eigenständigkeit. Gibt es einen *Kernbereich* fachdidaktischer Tätigkeiten bzw. wie lässt sich ein solcher als engeres fachdidaktisches Aufgabenfeld charakterisieren?

Didaktik ist die Wissenschaft und Lehre von den gegenstands- oder fachbezogenen Prozessen des Lehrens und Erkennens bzw. vom pädagogisch angeleiteten, sach- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen. Sie umfasst sowohl das *Was* als auch das *Wie* des Unterrichts, d.h. sowohl die Frage nach der pädagogischen Deutung der Lehrstoffe (Herstellung von Schulwissen) als auch die Frage nach ihrer Übersetzung in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden.

Zentrale theoretische und praktische Aufgabe der Didaktik ist es, *zwischen einer Sache* als einer potentiellen Wissensstruktur und einem *Menschen (Lernenden) mit einem bestimmten Erfahrungshorizont* - mit Blick auf *Erziehungsziele* (Mündigkeit, Wissen, Lernfähigkeit) - zu *vermitteln*. Insofern die zu vermittelnde Sache einer wissenschaftlichen Disziplin entstammt, stellt sich damit auch die Frage nach der *Wissenschaftsorientierung von Unterricht* bzw. nach dem Verhältnis von Bildung und Wissenschaft (vgl. Messner 1978).

Diese Vermittlung geschieht immer zugleich *fachbezogen* und *schülerbezogen*⁷

- durch die begründete (Bildungstheorie, Lern- und Entwicklungspsychologie) Auswahl, Interpretation, Sequenzierung und Elementarisierung von Inhalten (Grundstrukturen und Tätigkeiten eines Fachs) - beispielhaft v.a. in der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln (Curricula) - sowie
- durch die Artikulation entsprechender sachbezogener Lernprozesse bzw. die methodische Organisation von Unterricht - beispielhaft v.a. in der Entwicklung von Unterrichtseinheiten.

Beschäftigt sich die Allgemeine Didaktik vor allem mit elementaren und generalisierbaren, gegenüber variablen Bildungsgegenständen zu sichernden Gesetzmäßigkeiten und Aspekten von Unterricht, von Verstehen, Lernen und Bildung, so beschäftigt sich die Fachdidaktik mit dem *Lehren und Lernen in bestimmten Unterrichtsfächern oder Lernbereichen*.

⁷ Vgl. Klafkis (1959) berühmte Formel von der *"doppelten Erschliessung"*: einerseits die *Erschliessung von Wirklichkeitsaspekten* für den Menschen, andererseits die *Erschliessung des Menschen für die Wirklichkeit*.

Plädoyer für die Fachdidaktik

Diese Beschäftigung erfolgt unter mindestens vier Gesichtspunkten, welche bereits der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller 1975) klar zum Ausdruck gebracht hat:

- einmal unter demjenigen der Strukturen, Betrachtungsweisen und Methoden, die dem betreffenden Fach in seiner wissenschaftlichen Ausprägung zugrunde liegen, einschliesslich der Anwendung und der handelnden Verwirklichung dieser Grundstrukturen;
- zum zweiten unter demjenigen des Lernens und des Erkennens und der psychologischen Verwirklichung der materiellen Gehalte durch den individuell oder in der Gruppe lernenden Schüler;
- zum dritten unter dem Gesichtspunkt der curricularen Anordnung der Stoffe, des Faches und seiner Verbindung mit den Nachbarfächern und
- zum vierten unter demjenigen der Bedeutung des Faches im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft" (114).

Das Ziel der *fachdidaktischen Vermittlung zwischen Erfahrung und verstandenem Wissen* besteht dabei darin, als bedeutsam oder exemplarisch befundene Inhalte für bestimmte Lernende und Altersstufen *zugänglich und fruchtbar* zu machen. Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken sind somit wechselseitig *in überfachlichen Dienstbarkeits-⁸ und Konkretisierungsfunktionen* aufeinander bezogen. Man kann es auch so sagen: Genauso wie eine Allgemeine Didaktik ohne die Inhalte, auf die sie sich bezieht, *leer* wäre, so wäre die Fachdidaktik ohne kategoriale Reflexionsgesichtspunkte mit Bezug auf Wissen, Bildsamkeit, Lehren und Lernen, die ihr eine Allgemeine Didaktik (auf pädagogischer und psychologischer Grundlage) zur Verfügung zu stellen hat, *blind*.

Was folgt daraus für das Tätigkeitsfeld von Fachdidaktikern? Zuerst einmal, dass ihre Ausbildungsaufgabe in grundsätzlicher Abstimmung mit den Fachausbildungen, sodann mit Allgemeindidaktikern, Pädagogik/Psychologie- und Praxislehrern erfolgen muss. Im Kern besteht diese Aufgabe im *Unterrichten lehren in einem Fach oder Lernbereich*, d.h. es handelt sich um die fachspezifische zu konkretisierende Doppelaufgabe des Verstehbarmachens (Wahrnehmung- und Reflexionsfähigkeit) und der Einübung (Handlungsfähigkeit) komplexer fachunterrichtlicher Tätigkeiten, Methoden und Handlungsabläufe.

So vielfältig und vernetzt die unterrichtlichen Aufgaben in den Fächern und Lernbereichen sind, so vielgestaltig sind im Prinzip auch die Kernaufgaben des

⁸ Dazu gehört, im Sinne eines lernpsychologisch und didaktisch begründbaren Gebotes für die individuellen Lehrerbildungsinstitutionen, dass die Allgemeine Didaktik eine gemeinsame Sprache und Begrifflichkeit zur Verfügung stellt: Es ist unbedingt notwendig, dass die (Fach)Didaktiker/innen, welche an einer Lehrerbildungsinstitution unterrichten, gegenüber den Lehrerstudierenden in etwa *dieselbe Sprache* mit Bezug auf Unterricht, Lehren und Lernen sprechen.

Fachdidaktikers in der Lehrerbildung. So lassen sich als Tätigkeiten der Fachdidaktiker/innen⁹ in und ausserhalb des fachdidaktischen Unterrichts nennen:

- die exemplarische Vermittlung fachdidaktischen Reflexions- und Handlungswissens, einschliesslich einer pädagogischen Sicht des Unterrichtsfaches und seiner historischen und gesellschaftlichen Bedingungen;
- die Planung, Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten, d.h. (auf der Basis allgemeindidaktischer Überlegungen) die Auswahl und Analyse von Fachinhalten und ihre Transformation in für bestimmte Lernergruppen zugängliche Lernstoffe;
- die kritische Analyse des fachlichen Bildungskanons, der Lehrpläne und Lehrmittel sowie die Mitarbeit bei deren Entwicklung und Evaluation;
- die Entwicklung oder fachspezifische Adaptation von Ausbildungsmethoden und von Hilfen zur Beobachtung, Vorbereitung und Beurteilung von Unterricht;
- die Durchführung von Hospitien, Demonstrationen und theoriebegleiteten schulpraktischen Lehrübungen;
- die regelmässige fachlich-didaktische Begleitung von Lehrpraktika und die damit verbundene Besprechung von Unterricht;
- die fachlich-didaktische Beratung der Lehrerstudenten in Fragen der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht;
- die Betreuung von didaktischen Facharbeiten;
- die Wahrnehmung von Mitverantwortung für die Berufsbildung in einem Team von Allgemeindidaktikern, Pädagogen, Psychologen, Übungs- und Praxislehrern sowie weiteren Fachdidaktikern;
- die eigene wissenschaftliche, didaktische und unterrichtspraktische Fort- und Weiterbildung.

Man erkennt aus diesem Feld von Aufgaben, dass Fachdidaktiker ebenso *Zugang zur Fachwissenschaft und zu den Erziehungswissenschaften* haben müssen, wie sie gleichzeitig fähig und gewillt sein müssen, die *Probleme der Praxis regelmässig aufzusuchen und reflektierend an ihnen Anteil zu nehmen*.

Es versteht sich und es wurde auch schon mehrfach darauf hingewiesen, dass die Fachdidaktik in ihrer Ausbildungsaufgabe nicht allein stehen kann, sondern diese nur in Zusammenarbeit mit der Gruppe der Lehrpersonen, welche die Berufsbildung einer Lerngruppe begleiten, kooperativ erfüllen kann. Das heisst nun aber, dass es an einer Lehrerbildungsinstitution - als pädagogisch und lernpsychologisch notwendiges Regulativ - einen gemeinsamen Rahmen über Ziele und Ablauf der Berufsbildung, ein Berufsbildungskonzept (vgl. Reusser 1982), geben muss. Ein solches *Leitbild*, um welches die Lehrenden

⁹ Bezüglich überfachlicher Lernbereiche sowie der Zusammenarbeit mit den Bezugsdisziplinen und mit der Schulpraxis auch in der Unterrichtsform des Team-Teaching.

einer Ausbildungsstätte, gemeinsam mit den Lernenden, immer neu ringen müssen, hat nicht zuletzt die Funktion, den Lehrerstudenten und sich selber immer wieder eine integrative Sicht der eigenen Bildungsaufgabe in ihrer zielbezogenen, stofflichen und lernorganisatorischen Konkretisation vor Augen zu führen - im Sinne einer Idee, welche schliesslich mehr zu sein hat als das Ergebnis einer bloss additiv-einzelfachlichen Sicht von Unterricht.

Bei aller Einbettung in ein Bezugsfeld ist es nun aber wichtig, die Fachdidaktik nicht als "Magd" einer ihrer Bezugsdisziplinen, sondern als *eigenständige* Aufgabe zu sehen. Der Mathematikdidaktiker Erich Wittmann macht hierzu den Vorschlag, den Kernbereich fachdidaktischer Forschung und Arbeit - in Anlehnung an einen Aufsatz von Herbert Simon (1969) - als *design science* zu umschreiben. Damit rückt er die Fachdidaktik in die Nähe der Berufstätigkeit eines Ingenieurs¹⁰, der mit Hilfe seiner konstruktiven Phantasie, seinem *ingenium*, Unterricht entwirft und gestaltet. Der (Fach)Didaktiker als Designer also? Ein in mancher Hinsicht treffendes Bild der (fach)didaktischen Tätigkeit. In der Tat entwerfen, gestalten oder erfinden Fachdidaktiker und Lehrer/innen, ähnlich wie Architekten, Ingenieure und andere Designberufe "künstliche Objekte" (Simon a.a.O.). Solche Objekte sind die Unterrichtseinheiten, methodischen Konzepte, Programme, Lernumgebungen, aber auch die Anschauungshilfen, Lehrmittel und Medien. Man kann sie in ihren Wirkungen in unterschiedlichen "schulischen Oekologien" erforschen und erproben. Bewähren sie sich, wird man sie weiter verwenden und optimieren. Bewähren sie sich nicht, wird man der pädagogischen Situation und den Individuallagen der Schüler/innen angepasste Ideen entwickeln und diese in Materialien und didaktisches Handeln umzusetzen suchen.

Auch ein vom Brückeningenieur erschaffenes Bauwerk muss halten und sollte schön sein. In ähnlicher Weise sollten *didaktische Objekte sich bewähren, indem sie ihren Zweck, Lernenden ein Stück Welt zugänglich zu machen - zu erschliessen - und ihnen das Lernen zu erleichtern, erfüllen*. Nur diejenigen didaktischen Objekte und Handlungen, welche diesen Zweck erfüllen, werden denn auch als bereichernde Elemente der Lernkultur erlebt.

Es scheint mir in der Tat eine attraktive Umschreibung des Kerns der Fachdidaktik - ich meine sogar der Didaktik überhaupt - zu sein, sie als Erforscherin, Entwicklerin und Gestalterin von Unterrichtskonzepten, didaktischen Verfahren, Medien, überhaupt von *Werkzeugen* für Lehrende und Lernende zu se-

¹⁰ Wittmann orientiert sich - um möglichen anthropologisch begründeten Einwänden zu entgegen - nicht am traditionellen Begriff einer technomorphen Ingenieurwissenschaft, sondern an neueren Ansätzen, welche "auf die systemisch-evolutionäre Entwicklung lebendiger Systeme ausgerichtet sind und der Komplexität dieser Systeme sowie ihrer Selbstorganisation Rechnung (tragen)" (Wittmann 1991).

hen¹¹, einer Aufgabe, welche die Rationalität der wissenschaftlichen Begründung ebenso umfasst wie die konstruktive Phantasie des Erfinders.¹² Wie kreative Ingenieure nicht bloss ihrer konstruktiven Phantasie vertrauen, sondern sich als kreativ Tätige an den Grundlagenwissenschaften orientieren, so sollte man auch die anspruchsvolle Lehrtätigkeit als aus zwei gleichermassen kreativen Kulturen herauswachsend verstehen: aus der reflexiven Kultur der Wissenschaften und aus der von diesen kaum je vollständig einholbaren Kultur der Praxis des Lehrens.

Fachwissenschaft und didaktisches Denken

Um bezüglich der folgenden Aussagen Missverständnissen und Übergeneralisierungen vorzubeugen: Nicht hinter allen Schulfächern stehen in derselben Weise sich als Wissenschaften verstehende Disziplinen, d.h. nicht alle Schulfächer sind im selben Wortsinne *wissenschaftsbezogen*. Es gelten bezüglich des Wissenschaftskanons (und der Künste) sogar sehr unterschiedliche Methoden, Tätigkeits- und Denkformen, Frage- und Zugriffsweisen auf Wirklichkeit. Weiter besitzen nicht alle Disziplinen, welche mit Schulfächern korrespondieren, dieselbe Distanz bzw. Affinität zu pädagogisch-didaktischem Denken. Insbesondere die musischen Fächer bzw. die Künste, welche nicht in erster Linie Wissen, sondern Geschmack und ästhetisch geprägte Fertigkeiten bilden wollen, besitzen hier in mancherlei Hinsicht eine besondere Stellung.

Welche *prinzipiellen Verständnisweisen von Fachdidaktik* sich in den verschiedenen Wissenschaften oder Disziplinen widerspiegeln, kann sogar erheblich variieren - von der Sichtweise als einer blossen *didaktischen Garnitur* im Dienste der *Popularisierung* fachlicher Inhalte bis hin zu einem *fachimmanenten didaktischen Selbstverständnis* (vgl. für eine ausführlichere Diskussion Keck, Köhnlein & Sandfuchs 1990, 336ff). Auf einer Seite der Dimension sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächer anzusiedeln, deren *abbildhaftes Verhältnis* zu den korrespondierenden, sich als "hart" verstehenden Fachwissenschaften und ihren auf Erklärung (und weniger auf Vermittlung und Kommunikation) angelegten Systematisierungen des Lehrstoffs am ungebrochensten ist. Unter den Naturwissenschaftlern besitzen viele Vertreter nicht nur ein distanzierendes Verhältnis zu pädagogischen Fragen der Vermittlung ihres Faches, sondern betrachten auch die Fachdidaktik, wenn nicht als überflüssige, so doch als deutlich minderrangige Aufgabe. Auf der andern Seite sind die histo-

¹¹ Wohlverstanden: Entwicklung fachspezifischer Entwürfe von Unterricht, von Lehr-Lernwerkzeugen und Arrangements immer unter Berücksichtigung bildungstheoretischer, pädagogischer, denk-, motivations- und lernpsychologischer Überlegungen.

¹² Es gibt andere "Bilder" als dasjenige des Ingenieurs, welche die fachdidaktische Tätigkeit des Lehrers und des Fachdidaktikers umschreiben: der Dramaturg, der Regisseur, der Choreograph usw. Keines dieser Bilder ist wahr oder falsch, genauso wie sich die Qualität fachdidaktischer Arbeit nicht allein allgemein und, von aussen - experimentell - beurteilen lässt, sondern immer nur mit Bezug auf ihre Wirkung auf individuelle Lernende geprüft werden kann.

risch-hermeneutischen Sprach-, Literatur- und Geschichtswissenschaften, deren Gegenstände schon im eigenen (wissenschaftstheoretischen) Selbstverständnis viel stärker auf Vermittlung, Kommunikation und Interpretation angelegt sind. So wollen die Sprachwissenschaften zum Verständnis anderer Kulturen beitragen und die Kommunikation mit ihnen fördern, oder die Geschichtswissenschaft möchte mittels der Erschließung der Tradition für das Verständnis der Gegenwart ein Geschichtsbewusstsein in uns erzeugen.

Am schwierigsten haben es die Schulfächer und Lernbereiche mit einer multidisziplinären Basis, also jene Fachdidaktiken, denen keine einzelne Fachwissenschaft zugeordnet werden kann, wie z.B. die Heimatkunde bzw. der Sachunterricht, die Technik oder die Wirtschaftslehre. Für diese überfachlichen Lernbereiche fühlt sich keine Wissenschaft verantwortlich. Sie sind - wie fast alle Fächer - denn auch nicht aus fachsystematischem Denken, sondern aus gesellschaftlich-lebenspraktischen Bedürfnissen und aus pädagogischen Überlegungen hervorgegangen.

Es gibt mindestens zwei Arten von Gründen, welche dafür verantwortlich sind, dass das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Didaktik - zwischen *immanent fachlichem* versus auf die *Vermittlung von Fachwissen* bezogenem Denken - ein prinzipiell schwieriges und belastetes ist. Ich werde diese Gründe im folgenden etwas näher beleuchten. Sie betreffen zum einen *die im Umfeld des Nach-Humboldtschen Gymnasiums geprägten Begriffe von Fach-Bildung, von Lehren und von Lehrstoff*, zum andern das vom *kritischen Rationalismus beeinflusste Selbstverständnis der modernen Wissenschaften*¹³.

Zum Fach- und Bildungsverständnis des Gymnasiums

Noch immer orientiert sich Unterricht - auf weite Strecken auch auf der von den höheren Schulen abhängigen Volksschulstufe - nach einem Fächerkanon und teilweise nach einem Bildungsverständnis, welches für das erweiterte humanistische Gymnasium in seinen Grundlagen heute noch prägend ist.

Zu diesem Verständnis von Bildung gehört,

- eine Unterrichtsgliederung in Fächer, die im wesentlichen von den Wissenschaftsdisziplinen geprägt ist,
- eine Auffassung dieser Fächer als Miniaturen oder vereinfachte Abbilder der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen,
- das Fachlehrerprinzip mit immer höherem Spezialisierungsgrad,

¹³ Ich verwende den Begriff "Wissenschaft" in diesem Aufsatz häufig als generellen Terminus, ohne damit immer *alle* Wissenschaften zu meinen. Oft stellt sich (ohne dass ich das immer explizit mache) die Situation für die Geistes-W. nämlich anders dar als für die Real- oder Natur-W. - Manchmal steht "Wissenschaft" im Text auch einfach für die einem Schulfach zugrundeliegende *Fach-Disziplin*; auch hier differenziere ich nicht jedesmal, obwohl bekannt ist, dass nicht alle Schulfächer sich in gleicher Weise durch Wissenschaften i.e.S. fundieren lassen.

- das Selbstverständnis der Fachlehrkräfte als Fachwissenschaftler/innen.

Es ist hier zu beachten, dass das über Generationen tradierte Bildungsverständnis des Gymnasiums - mit dem ursprünglichen Ziel der "höchsten, proportionierlichsten Ausbildung" aller Geistes- und Gemütskräfte (Humboldt 1956, 16) - jedoch nicht oder kaum mehr mit den eigentlichen Zielen Humboldts übereinstimmt. Kramp (1963) beklagt sogar die Verkehrung der ursprünglichen Absichten in ihr Gegenteil: "Während Humboldt den Begriff der Wissenschaft ganz eindeutig aus dem Zweck und Begriff der Menschenbildung ableitet, verfährt man heute in der Regel umgekehrt" (158). Gemeint ist, dass sich gemäss einem zeitlich nach Humboldt (etwa ab Mitte 19. Jht mit dem Aufschwung der exakten Wissenschaften) vollzogenen "Stilwandel der Universität", an der seit Beginn des 19. Jahrhunderts auch die Gymnasiallehrer ausgebildet werden, diese sich bald einmal "nur noch als Fachwissenschaftler verstanden und den Schulunterricht ... umgestalteten" (159), d.h. entsprechend den Universitätsdisziplinen verwissenschaftlichten. Mit dieser Versachlichung einher ging auch das bis heute nachklingende Verständnis von Bildung als einer streng rationalen, distanzhaltenden, "persönlich unverbindlichen Beschäftigung mit gewissen kanonisch fixierten Kulturgütern, die von den Wissenschaften nur sorgfältig erforscht und von den Schulfächern angemessen tradiert zu werden brauchten, um ihren bildenden Wert aus sich zu entlassen" (162).

Es sind eine ganze Reihe von Punkten, die an einer solchen, *primär fachwissenschaftlich* geprägten Bildungskonzeption aus pädagogisch-psychologischer und allgemeindidaktischer Sicht immer wieder kritisiert worden sind. Ich nenne deren sechs:

- (1) der *fehlende Handlungs-, Erlebnis-, Problem- und Lebensweltbezug*, d.h. die Indifferenz (natur)wissenschaftlicher Bildung und Weltdeutung gegenüber der vorwissenschaftlichen Verarbeitung lebensweltlicher Phänomene und Problemlagen und gegenüber der handlungsbezogenen Umsetzung und Anwendung produzierten Wissens;
- (2) der *fehlende Schüler- bzw. Lernerbezug*, d.h. die Ausserachtlassung schüler-spezifischer Lernvorgänge, Voraussetzungen und Bedingungen, überhaupt der Adressaten und der Entwicklungsgemässheit von Lernvorgängen;¹⁴
- (3) die *Vernachlässigung von Lernprozesszielen gegenüber reinen Stoffzielen*, d.h. eine einseitige Orientierung des Lernens auf die Reproduzierbarkeit stofflichen Wissens und zu wenig auf die fachspezifischen Prozesse, Bedingungen und Modi des Erkennens, des Verstehens und des Wissens;
- (4) (und als Konsequenz des letzten Punktes) die *grenzenlose Stoffhuberei* als Grundübel allen "modernen" Unterrichts, mit den immer wieder gelegneten, im Verhältnis zur investierten Schulzeit schlechten Ergebnissen für das Verstehen und das Lernen;
- (5) der *einzelfachlich-additive Begriff von Allgemeinbildung* im Sinne des von Erich Weniger beklagten fehlenden "Bewusstsein(s) von (den) natürlichen

¹⁴ Keck et al. (1990, 343): Man stellt sich den Lernenden " - unausgesprochen - meist als den imaginären 'guten' (!) Durchschnittsschüler" vor.

Grenzen und von (der) dienenden Stellung" jedes einzelnen Faches "im Rahmen des Ganzen" (1952, 30) ¹⁵ ;

(6) die *starke Tendenz zu einer Abbilddidaktik*, d.h. zu einer Konzeption von Schulfach und Lernen als der direkten Vermittlung einer vereinfachten Kopie von Fachwissenschaft und ihrer Systematik.

Beim letzten Punkt handelt es sich um die didaktische Folge der übrigen Aussagen. *Abbilddidaktik* meint die didaktische Bindung¹⁶ eines Schulfachs an die Struktur einer Fachwissenschaft, an das "reine Gesetz der Sache". Wer abbilddidaktisch denkt, setzt Fachwissenschaft (als Zulieferin von Lerninhalten) und Schulfach parallel, glaubt, dass sich Fachdisziplin und Schulfach im Prinzip *zur Deckung* bringen lassen. Dahinter steckt auch die Annahme, dass sich eine Sache einem Schüler umso besser erschliesse, je reiner sie eine fachwissenschaftliche Struktur abbilde.¹⁷ Unterricht wird hier gesehen als Auswahl und sachlogisch günstige Sequenzierung fachsystematisch gefasster, von der Disziplin vorgegebener, fertiger Wissensbausteine.

Nicht der langsame, Modellen der problemlösend-konstruierenden Phänomenarbeit und des Begriffsaufbaus folgende Aufstieg von den Irritationen des Phänomenalen zur Systematik und Klarheit der Begriffe, auch nicht der Weg vom allenfalls die Fachgrenzen sprengenden Problem zu seiner (interdisziplinären) begrifflichen Klärung stehen bei einem solchen Unterricht im Zentrum, sondern eine dem Verstehen häufig wenig entgegenkommende Reproduktion einzelwissenschaftlicher Fachsystematiken in den Köpfen der Schüler.

Gegen einen solcherart konzipierten wissenschaftsorientierten¹⁸ Unterricht sprechen unterdessen immer mehr auch Untersuchungen, welche zeigen, dass

¹⁵ Jedes Fach, so Weniger (eda), "hat die Tendenz, sich zum beherrschenden Faktor für den Gesamtlehrplan zu machen"... und weiter: "Das System der Wissenschaften selbst enthält keine Kriterien für die Entscheidung zwischen diesen Ansprüchen" (gemeint sind die Ansprüche der verschiedenen Fächer). - Dass sich hier möglicherweise ein Wandel abzeichnet, belegen die Thesen zur Neufassung der Maturitätsanerkennungsverordnung MAV.

¹⁶ Diese Bindung ist auch eine institutionelle zwischen abgebenden und weiterführenden Schulen. Die weiterführenden Schulen definieren das Prüfungswissen. Sie üben damit einen nicht unbedeutenden Druck auf die Bestimmung des Schulwissens und der Lernziele der unteren Stufen aus.

¹⁷ Ein Mathematiklehrer hat dies einmal so ausgedrückt: "Klare mathematische Strukturen versteht man einfach. Reine mathematische Strukturen wirken sozusagen aus sich selber heraus bildend. Eine Didaktik braucht es eigentlich nur für die schwachen Schüler."

¹⁸ Ich möchte hier deutlich betonen, dass ich nicht gegen die Wissenschaftsorientierung von Unterricht argumentiere. Es gibt heute keine Bildung mehr ohne die Wissenschaften als ihr vielleicht wichtigstes prägendes Element (vgl. auch Messner 1978).

es mit der Verstehensarbeit in unseren Schulen nicht zum besten steht, und welche Rolle beispielsweise Alltagstheorien beim Verstehen von Wissenschaft zukommt. Aus den USA gibt es Erfahrungen, die zeigen, dass sogar Studenten, welche eine Aufnahmeprüfung zu einer Elite-Universität bestanden haben, naturwissenschaftliche Zusammenhänge häufig kaum verstehen bzw. bei der Lösung von Anwendungsaufgaben auf naive und teilweise falsche Intuitionen aus ihrem Alltagswissen zurückgreifen. Daraus folgt, dass Fachbildung auf jeden Fall mehr ist als stoffliche Selbstbildung. Dies gilt insbesondere für das Lernen der Naturwissenschaften, wo Begriffe des öftern sogar *gegen* die Selbstverständlichkeiten und Intuitionen des alltäglichen Meinens und Verstehens aufgebaut werden müssen. Fachinhalte prägen sich nicht dadurch ein, dass man sie als Ergebnisse fertiger Wissenschaft präsentiert. Sie bedürfen, je symbolischer und abstrakter sie sind, desto mehr der didaktischen Interpretation und Transformation sowie der interaktiven Erarbeitung in einem sorgfältig geplanten Unterricht.

Zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der (Natur-)Wissenschaften¹⁹: Das Primat des Begründungs- oder Beweiszusammenhangs vor dem Problemlöse- oder Entdeckungszusammenhang:

Dass viele Wissenschaften, darunter vor allem die Mathematik und die Naturwissenschaften, Mühe haben, eine fachdidaktische Dimension in ihre Denkformen aufzunehmen, hat noch weitere Gründe, welche mit dem Selbstverständnis der meisten an den Hochschulen lehrenden Wissenschaftler als *Forscher/innen* zusammenhängen.

Hochschullehrer denken primär *forschungsbezogen*, d.h. was sie in ihrem Denken und Tun hochhalten, sind nicht in erster Linie *fachdidaktische* Standards der *Vermittlung* von Wissenschaft, sondern nach *fachimmanenten Disziplinstandards* geregelte wissenschaftsmethodische Orientierungen zur *Gewinnung neuen Wissens*.

Die meisten Fachwissenschaften sehen es deshalb auch nicht als wichtige Aufgabe an, über das *Lernen von sich selber als Fach*, d.h. über das systematische Studium der pädagogischen Frage seiner Vermittlung nachzudenken²⁰. Die tieferen Gründe hierfür liegen im Selbstverständnis als objektivierende, an Lernvorgängen und Lernenden nicht interessierte Realwissenschaften. Da nicht das subjektive Meinen und Verstehen von Menschen, sondern die objektivierende Erklärung der Natur in ihrem Fokus steht, ist es gesetzmässig, dass sie

¹⁹ Obwohl die Mathematik keine Naturwissenschaft ist, müsste man sie hier dazudenken.

²⁰ Dies äussert sich auch in der oftmals stiefmütterlichen Behandlung von Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftstheorie in der Ausbildung. Viele Fachwissenschaftler/innen betrachten denn auch diese Aspekte als wenig relevant für ihre Fachausbildung. Eine Folge ist, dass viele unter ihnen keine begründeten Aussagen zu machen vermögen, warum ihr Fach auf einer bestimmten Zielstufe gelehrt werden soll.

das erkennende Subjekt und mit ihm seine Problemlöseprozesse und Stufen des Vorwissens - im Prinzip den gesamten wissenschaftlichen Denkprozess - aus der theoretischen Tätigkeit ausblenden und in der Theoriebildung letztlich zu eliminieren suchen.

Was interessiert und in Publikationen ausgewiesen wird, sind denn auch nicht Forschungsdenkprozesse, sondern nach fachlichen Standards objektivierte, systematisierte, wenn möglich formalisierte, auf jeden Fall aber ihrer psycho-genetischen Qualitäten und Prozesshaftigkeit entkleidete Ergebnisse der *fertigen* Wissenschaft.

Dieser Tatbestand hängt mit der Entwicklung des Wissenschaftsverständnisses und der Wissenschaftstheorie seit Mitte des 19. Jahrhunderts und damit der Zeit des Aufschwungs der empirischen und sogenannten exakten Naturwissenschaften zusammen, einer Entwicklung, welche in der Mitte unseres Jahrhunderts durch Poppers kritischen Rationalismus legitimiert, systematisiert und massgeblich verstärkt worden ist. Hauptelement der Popperschen Auffassung für unseren Zusammenhang ist dabei die Trennung des sog. Entdeckungszusammenhangs von Wissenschaft von seinem Begründungs- oder Geltungszusammenhang bzw. die wissenschaftliche Abwertung des ersteren gegenüber dem letzteren (Popper 1932/1971²¹). Der Kern ist, dass Popper die hermeneutische und die psychologische Seite des Forschungsprozesses, d.h. die Prozesse und Faktoren, die mit dem problemlösenden Finden, der Genese, Entwicklung oder Motivation einer Problemstellung oder einer Idee zusammenhängen, nicht als genuin wissenschaftliche Tätigkeiten anerkennt, sondern sie in einen Vorhof wissenschaftlichen Tuns verwiesen hat. Dagegen ist das eigentliche wissenschaftliche Geschäft die empirische Prüfung, die Begründung und die (mathematisierende) Formalisierung von wissenschaftlichen Ergebnissen.

Damit fallen in vielen, vor allem empirisch arbeitenden Disziplinen und in den in abbildhafter Abhängigkeit von ihnen befindlichen ("immanent gedachten") Fachdidaktiken, gerade solche Fragen, die zu den genuin fachpädagogischen und didaktisch-erkenntnispsychologischen gehören, unter den Tisch. Nicht gestellt werden jene Fragen, die sich auf

- die subjektiven Aneignungs-, Erkenntnis- und Findeprozesse.
- das intuitive, vorbegriffliche, ursprüngliche Verstehen,
- die Zugänglichkeit und die Repräsentation von Fachinhalten,
- die Verstehens-, Wissens- und Erklärungsmodi einer Disziplin,
- die gesellschaftliche Bedeutung, den Interessen- und Anwendungszusammenhang bzw. den Lebensbezug eines Fachinhaltes,

kurz: auf die gesamte sozio-kognitive Phänomenologie des Zustandekommens und des Nutzens von Erkenntnis und Wissen in einem Fach beziehen.²¹

²¹ Obwohl in der *Wissenschaftstheorie* die (frühen) Popperschen Auffassungen kritisiert und mittlerweile modifiziert worden sind, ist davon auszugehen, dass sie in der wissenschaftlichen

Dass solche Fragen an eine Disziplin nicht nur um der *lebensbezogenen Bildung* junger Menschen willen, sondern auch zum *gesellschaftlichen Nutzen und zur Kommunikation von Wissenschaft* und ihren Ergebnissen gestellt werden müssen, ist eine Einsicht, die sich in immer mehr Disziplinen allmählich durchsetzt.

Es wäre wohl in jedem Fach auf Vorbilder hinzuweisen, welche - meist als Aussenseiter - viele dieser Fragen für ihre Disziplin beharrlich gestellt und damit einer fachbezogenen Didaktik und Pädagogik eine Basis zu geben versucht haben. Als eines der eindrucklichsten Beispiele für die Naturwissenschaften mag hier das Lebenswerk des Physikers und Physikpädagogen Martin Wagenschein gelten, der sich immer wieder gegen die Unterordnung der physikalischen Fach-Bildung unter den reinen Physikalismus gewehrt hat. Auch Piaget ist zu erwähnen, der sich zwar nie direkt mit Fachdidaktik, aber gleichwohl mit der kognitiven Phänomenologie kategorialen (fach-) wissenschaftlichen Denkens und dessen Genese aus der Vielfalt kindlicher Vorformen der Weltauffassung, des Problemlösens und Argumentierens beschäftigt hat.

Für eine bessere Verankerung der Lehrerbildungen in den Universitäten

Die Universitäten bilden Lehrer/innen aus. In einzelnen geisteswissenschaftlichen Disziplinen sind es bis zu 90% der Hochschulabsolventen, welche ein Lehramt übernehmen. Dagegen verstehen sich die meisten Hochschullehrer nicht als Lehrerbildner, sondern ausschliesslich als Forscher, die wiederum Forscher und Wissenschaftler ausbilden.

Vorweg sei gesagt, dass es bei allen Schwierigkeiten in den Beziehungen zwischen akademischem Fachstudium und Lehrerausbildung, zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, nicht darum gehen kann, die Universität, welcher die Grundlagenforschung *und* die Ausbildung für Berufe obliegt, bloss unter dem Anspruch von Lehrer- und Berufsbildung wahrzunehmen. Ein Fachstudium darf nicht in vordergründiger Weise einem Berufsziel untergeordnet werden. Aber ebensowenig darf daraus gefolgert werden, dass sich ein Fachstudium überhaupt nicht auf Berufe zu beziehen brauche.

Was sich kaum leugnen lässt ist, dass die akademische Integration fachdidaktischer Themen und fachdidaktischen Denkens in die Curricula der Universitäten bis heute nur sehr ungenügend gelungen ist. Mehr noch, es gibt immer noch Fakultäten, welche die Lehrerbildung nicht als anspruchsvolle, der Forschung gleichwertige Aufgabe der Universität betrachten, sondern die Tendenz haben, sie als *Anhängsel* zu behandeln, jedenfalls als eine Aufgabe, die man sich möglichst auf Distanz hält.²² Lehrerstudient/innen unterhalb der Sekundar-

Ausbildungspraxis und in den subjektiven Theorien von Fachwissenschaftler/innen immer noch eine Rolle spielen.

²² Gunter Otto bemerkt über die seit den siebziger Jahren an manchen deutschen Universitäten nicht eben vorteilhafte Situation vieler Fachdidaktiken: "In Hochschulen und Universitäten, die Lehrerausbildung z.T. als Rufschädigung wahrnahmen, die ihre Reputation vor allem in den

stufe II an den Universitäten werden deshalb immer noch als Studierende zweiter Klasse angesehen - sowohl von ihren Kommiliton/innen als auch von Teilen des Lehrkörpers.

Auch an der Universität Forschende und Lehrende²³, die sich mit Lehrerbildung, mit Theorie und Praxis der Anwendung von Wissen bzw. mit Handlungs- und Lebensweltorientierung von Wissenschaft beschäftigen, tun im Selbstverständnis der Universität häufig das falsche, wenn sie sich mit als minderrangig geltenden Problemen beschäftigen wie beispielsweise

- den Konsequenzen der Tatsache, dass viele Fachwissenschaften sich von ihren korrespondierenden Schulfächern weit wegentwickelt haben;
- dem Beitrag, den die eigene Wissenschaft in einem überfachlichen Allgemeinbildungszusammenhang leistet, d.h. mit den Sinnfragen eines Faches;
- dem Bezogensein von Grundstrukturen und Tätigkeiten von Wissenschaft auf lebensweltlich Bedeutsames, auf Probleme unserer Zeit und den didaktisch-curricularen Konsequenzen daraus;
- mit der Aufgabe, wie man Schüler/innen eine geistes- oder naturwissenschaftliche Grundbildung vermittelt einschliesslich der Frage, was Wissenschaftsorientierung auf der Volksschulstufe heisst;
- mit dem Umstand, dass oftmals zwischen Gymnasien und Universitäten Bildungs- und Lehrstoffkreisläufe existieren, welche einseitig von traditionellen Vorgaben der Universitäten geprägt sind.

Neben der Fremdwahrnehmung bereitet auch die *Selbstwahrnehmung* für die universitäre Lehrerbildung Probleme. Vielfach unerkannt, uneingestanden und unterschätzt sind nämlich die Gefahren, welche sich durch die defensive Position ergeben, in welcher sich die institutionell randständigen universitären Lehrerbildungen befinden. Zu den Folgen eines ständig vorhandenen Legitimations- und Anpassungsdrucks gehören,

- dass die Lehrerbildungen, in erster Linie bezüglich der fachwissenschaftlichen Ausbildung, sich von den traditionellen Standards von Universität (Grundlagen- aber wenig Entwicklungsforschung; kontemplative Sicht auf Wirklichkeit; Theorieproduktion ohne Reflexion von Anwendungszusammenhängen) allzu sehr vereinnahmen lassen (müssen),

Geisteswissenschaften durch Theorieproduktion und Praxisferne gepflegt, diene man seinem Image am besten, wenn man keine Praktika betreute, wenn man nicht für die Praxis schrieb, sondern für oder gegen die Kollegen, indem man eher die Metaebene ausgestaltete, als den Unterricht aufsuchte" (1989, 43).

²³ Darunter vor allem viele Mittelbauvertreter/innen, welchen immer grössere Anteile an der Lehre übertragen werden.

- dass auch erziehungswissenschaftlicher Unterricht in Richtung jener von keiner Praxis mehr kontrollierbaren begrifflichen Höhen "abhebt", und dabei theoretische Konzepte entwickelt, deren Umsetzung nicht gestützt, sondern im Gegenteil *privatisiert*, d.h. in die Verantwortung des Einzelnen übertragen wird ("jeder muss dann selber schauen, was er damit macht"),
- dass es innerhalb der Universität, deren funktionale Entscheidungsstrukturen nicht für die Lehrerbildung geschaffen worden sind, schwierig ist, befriedigende Konzepte der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung zu finanzieren und durchzusetzen.

Eine problematische Folge dieser Situation ist, dass oftmals die falschen (institutionellen) Konsequenzen gezogen werden, etwa in Richtung der Beibehaltung (oder Wiedereinführung) von "*sauberen*" *Aufgabenteilungen zwischen Theorie und Praxis*: Hier ("oben") die forschungs- und theoriebetreibenden Wissenschaften (einschliesslich der pädagogischen Institute) und dort ("unten") die Anwender, die Berufs- und Lehrerbildner und die Lehrämter.

Gerade mit Bezug auf die Fachdidaktik ist man in der universitären Lehrerbildung der Sekundarstufe längst dazu übergegangen, die Verantwortung für die fachdidaktische Ausbildung fast vollständig in die Hände von (wenig entlasteten) Praktiker/innen zu legen. Oftmals sind dann nicht das "Abheben" und die Praxisferne, sondern der *fehlende theoretische Anspruch und die konservativ-enge Sicht des Schulfachs die Probleme solcher Entscheidungen*. Dass die zuletzt genannten Probleme natürlich nicht in jedem Fall auftreten, zeigt sich vor allem bei jenen Fachdidaktiker/innen, welche nicht nur auf der Zielstufe unterrichtet, sondern parallel dazu über Jahre fachdidaktische Entwicklungsarbeit, z. B. als Lehrmittelautor/innen, geleistet haben.

Jedenfalls, anstatt das schwierige und oftmals mühsame Geschäft des Verknüpfens von begrifflichem Nachdenken und praktischem Tun, der Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern als (zeitaufwendige) Verpflichtung zu betreiben, geht man sich aus dem Weg und sucht wiederum das Nebeneinander. Dadurch ist im Grenzfall schliesslich niemand gezwungen, sich zu entwickeln: weder eine praxisferne universitäre Fach- und Erziehungswissenschaft noch eine theoriefeindliche Praxis.

Trotz der *genuin* schwierigen Beziehungen zwischen Denken und Tun, zwischen Theorie und Praxis: *Es braucht nicht nur die Lehrerbildung die Universität, sondern auch die Universität die Lehrerbildung*. Ich bin überzeugt, dass langfristig die Lehrerbildung (aller Stufen und vieler Typen) an die Universität bzw. an Fachhochschulen mit institutionell integrierter Fach- und Berufsbildung gehören wird. Dies ist nicht nur für die Volksschule, welche immer besser ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer braucht, wichtig, sondern nicht zuletzt für das Bildungsverständnis der Hochschulen selber.

Von der Fachdidaktik können nämlich auch wichtige Anstösse für die Lehrerbildung und die Allgemein- und Fachausbildung ausgehen. Die Fachdidaktiken, welche als Vermittlungswissenschaften nebst ihrer disziplinären Fundierung im Kern sowohl anwendungsorientierte Abkömmlinge der Bildungs- als auch der Wissenschaftstheorie sind, besitzen ein Potential, das es erst noch zu nutzen gilt - zum Wohle einer praxiswirksamen Lehrerbildung und zu jenem von vielen, immer dringender auf Kommunikation und Vermittlung angewiesenen

nen Fachwissenschaften. Eine gut entwickelte Fachdidaktik trägt nicht nur dazu bei, den Fachunterricht an unseren Schulen zu verbessern. Indem die Fachdidaktiken über das Lehren und Lernen bzw. über die Bildungsphilosophien von Fächern nachzudenken anregen, können sie sogar wesentlich dazu beitragen, dass die Universitäten von heute nicht in allen Teilen mehr die Universitäten von morgen sein werden.

POSTULATE ZU EINER KÜNFTIGEN AUSBILDUNG VON FACHDIDAKTIKERN UND FACHDIDAKTIKERINNEN

Ich habe zu zeigen versucht, dass es nicht nur um der Allgemeinbildung junger Menschen willen, sondern auch im Blick auf die Vermittlung, Kommunikation und Anwendung von Wissenschaft ein Nachdenken und eine Forschung über das Lernen, das Zustandekommen, aber auch die Nutzung und Interpretation von Wissen und Können in den verschiedenen Disziplinen braucht. Dazu leistet eine pädagogisch und fachwissenschaftlich fundierte Fachdidaktik einen wichtigen Beitrag.

Die abschliessenden Postulate beziehen sich deshalb auf die Fachdidaktikerbildung, auf die Forschung in diesem Bereich sowie noch einmal auf die wichtige Stellung der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

1. *Die Fachdidaktiken sind als eigenständige Elemente einer professionalisierten Lehrerberufsbildung zu fördern. Sie verlangen nach einer qualifizierenden Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen.*

Wer in der Lehrerbildung die Unterrichtsverantwortung für eine Fachdidaktik übernimmt, benötigt im Prinzip eine *dreifache* Qualifikation: eine fachliche bzw. fachwissenschaftliche, eine didaktisch-erziehungswissenschaftliche und eine schulpraktische. Das heisst nicht, dass das relative Gewicht der drei Qualifikationselemente auf jeder Schulstufe gleich ist oder dass alle Elemente studien- oder zeitmässig gleichrangig entwickelt sein müssen. Und es heisst auch nicht, dass alle Fachdidaktiker/innen sich diese Qualifikationsbereiche auf genau dieselbe Weise und vor allem in derselben festgelegten Reihenfolge aneignen müssen. Auch in Zukunft darf und soll es verschiedene Ausbildungsprofile geben, nicht nur infolge der unterschiedlichen Berufsbiografien gegenwärtig tätiger Fachdidaktiker/innen.

Auch wenn es *ideal* wäre, wenn Fachdidaktiker/innen über ein Doppelstudium von Schulfach und Pädagogik/Didaktik mit anschliessender (oder zum Teil vorgeordneter) mehrjähriger Schulpraxis (darunter auf der Zielstufe) verfügen würden, ist eine solche Forderung für die meisten der heute amtierenden Lehrkräfte unrealistisch.

Dies bedeutet für die Planung von Aus- und Fortbildungsangeboten zweierlei:

Mittel- und langfristig muss die Schaffung regulärer Grundausbildungs- und Aufbaustudiengänge für Fachdidaktiker/innen an Hochschulen, an interkantonalen didaktischen Instituten oder weiteren Institutionen angestrebt

bzw. sollten bestehende Ausbildungsangebote für Lehrerbildner/innen stabilisiert und angemessen ausgebaut werden. Die Fachdidaktiker/innen, bei denen es sich vermutlich auch in Zukunft - bezüglich ihrer Erstausbildung - zum überwiegenden Teil um praxiserfahrene Fachlehrer/innen handeln wird, sollten Gelegenheit erhalten, ihre Ausbildung durch ein didaktisch-erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium zu ergänzen.

Was es dagegen *kurzfristig* braucht, sind kohärente, über eine additive Ansammlung von Fortbildungskursen hinausgehende berufsbegleitende Weiterbildungsangebote für jene grosse Zahl praktizierender Fachdidaktiker, welche von ihrer Grundausbildung her Fachlehrer mit schulpraktischer Erfahrung, jedoch ohne allgemeindidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung sind. Die im EDK-Bericht (1990) vorgeschlagene interkantonale Arbeitsstelle könnte in diesem Bereich ihre wichtige Aufgabe erfüllen, falls sie in Verbindung mit geeigneten Partnern und Anbietern von Fortbildung die Funktion einer Drehscheibe für die Vermittlung und Organisation von Fortbildungsangeboten übernehmen würde. Zu warnen ist allerdings vor der Illusion, dass eine solche Stelle im eigentlichen Sinne Ausbildung betreiben oder vermitteln könnte. Wozu sie bestenfalls in der Lage sein wird, ist die Koordination *kohärenter Fortbildungsangebote*. Auf jeden Fall muss der nicht zu unterschätzenden Gefahr begegnet werden, die Fortbildung im Bereich der Fachdidaktik zu einer fachlich-parzellierenden, additiven Ansammlung von traditionellen Kursen werden zu lassen.²⁴

2. *Die Arbeits- und Fortbildungsbedingungen von Fachdidaktiker/innen müssen verbessert werden und damit schwerpunktmässig auch die Lehrauftrags- und Pensenstrukturen.*

Die Qualität jeder Lehrerberufsbildung hängt u.a. von den in einer Institution realisierten Arbeitsbeziehungen zwischen den Lehrenden, namentlich zwischen Theorie- und Praxislehrer/innen, ab. Für die reflektierte Praxisnähe der Berufsausbildung ist es beispielsweise wichtig, dass Lehrveranstaltungen stärker als dies mancherorts heute üblich und möglich ist, am klinischen Prinzip des Bezugs von Theorie und Praxis orientiert werden. Unabdingbar dabei ist, dass auch die Fachdidaktiker/innen systematisch in die Verknüpfungsbearbeitung zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Umsetzung einbezogen werden, d.h. Mitverantwortung für die berufspraktische Ausbildung übernehmen können, insbesondere durch die Mitarbeit in der Organisation und Begleitung theoriebegleiteter Lehrübungen und Praktika.

Wichtig bei alledem ist nun aber, dass die über den reinen Theorieunterricht hinausgehenden *fachdidaktischen Tätigkeiten auch in den Lehraufträgen und den Lehrpensen ihre angemessene Gewichtung erhalten*. Es ist unhaltbar, dass an vielen Seminaren fachdidaktische Lehraufträge immer noch als

²⁴ Vgl. die entsprechenden Bemühungen beim West- und Südschweizer Modell einer Fachdidaktikerfortbildung (EDK-Dossier 15A).

Minipensen²⁵ für Theorieunterricht - ohne pensenmässig eingebaute und lernorganisatorisch ermöglichte Praxiszugänge - vergeben werden.

Was sich im Hinblick auf eine generelle Modernisierung von Ausbildungsstrukturen und -bedingungen in der Lehrer(berufs)bildung in Zukunft vermehrt aufdrängen wird, betrifft den Pensen-Einbau von persönlichen Weiterbildungselementen sowie der Mitarbeit von Lehrer-Grundausbilder/innen in der Lehrerfortbildung. Eine wünschbare Entwicklung betrifft sodann den vermehrten Einbezug von Lehrerbildner/innen in didaktische Forschungsprojekte sowie in die Entwicklung und Evaluation neuer Lehrmittel. Und schliesslich ist auch dem Wunsch vieler Fachdidaktiker/innen vermehrt entgegenzukommen, integriert in ihren Lehrauftrag Teilpensen auf ihrer Zielstufe (Primarschule, Sekundarschule, Gymnasium) zu übernehmen.

3. *Berufsverbände und Bildungsforschung sollten sich dafür einsetzen, dass an Universitäten sowie weiteren geeigneten Institutionen eigenständige Fachdidaktik-Lehrstühle mit pädagogischer Akzentsetzung geschaffen werden.*

Ohne die langfristige Einrichtung fachdidaktischer Lehrstühle, welche neben der fachdidaktischen Lehre auch eine fachdidaktische Entwicklungs- und Praxisforschung ermöglichen, ist eine effektive Ausbildung von Fachdidaktiker/innen in der Schweiz kaum möglich.²⁶ Für jedes *Schulfach*, welches in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird, müsste es deshalb in der Schweiz einen oder mehrere Orte geben, wo man über alle Fragen betreffend das Lehren und Lernen in diesem Fach, d.h. über seine Strukturen, Methoden und Bildungsgehalte, über geschichtliche Bedingungen und gesellschaftliche Bedeutung, über seine Beziehungen zu der (den) es fundierenden Fachwissenschaft(en) sowie über seine Stellung im Gesamtzusammenhang aller Schulfächer, und wo man *fachdidaktische Entwicklungsarbeit und Lehre* betreiben kann.

Die Lehrerorganisationen sollten darauf hinarbeiten, dass für unser Land Empfehlungen zur Errichtung fachdidaktischer Zentren und Lehrstühle erarbeitet und in die Perspektivplanung der Lehrerbildungen an den Hochschulen und weiteren Institutionen aufgenommen werden.

²⁵ Nicht selten handelt es sich dabei um Pensenfüller für Fachlehrer/innen.

²⁶ Dass es die Fachdidaktiken als eigenständige Lehr- und Forschungsbereiche dringend braucht, zeigt deutlich nicht zuletzt das universitäre Selbstverständnis vieler Fachwissenschaftler. Vor allem Vertretern traditionsbewusster sowie hochsystematisierter Wissenschaften, fällt es oft schwer, eine erzieherisch-bildungstheoretische Dimension in ihr Lehren einzubeziehen. So trifft man auch heute noch an der Universität ausgebildete Fachlehrer/innen an, die zugeben, noch kaum je über den "Bildungswert" ihres Faches, d.h. über den Sinn und die Natur des darin erworbenen Wissens und den Zusammenhang dieses Wissens mit anderem Wissen, tiefer nachgedacht zu haben.

4. *Der auf allen Stufen zu beobachtenden Verfächerung und Desintegration des Wissens und der Bildung ist vermehrt durch die Schaffung überfachlicher Lernbereiche und die Ermöglichung von Unterricht im interdisziplinären Problem- und Anwendungsbezug entgegenzuwirken. Auf der Ebene der Lehrerbildung erfordert dies zweierlei: eine breit abgestützte Allgemeindidaktik und eine grössere Durchlässigkeit zwischen den Fachdidaktiken.*

Eine ausschliesslich an einzelfachlich bzw. einzelwissenschaftlich aufgeschlüsselten Fachdidaktiken orientierte Lehrerbildung birgt drei Gefahren: erstens die Gefahr der weiteren Zementierung von Fachgrenzen und damit des Blickverlustes auf die Beziehungen zu Nachbarfächern und zu überfachlichen Lernbereichen; zweitens die Gefahr eines noch stärkeren unreflektierten Zugriffs fachsystematischer Kategorisierungen auf die Konstitution von Schulfächern (vor allem auf der Volksschulstufe, vgl. Wyss & Reusser 1985) und drittens, als allgemeine Folge, die Gefahr von Orientierungsverlusten mit Bezug auf die übergreifenden Aufgaben von Bildung, Unterricht und Erziehung. Welches sind hier mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung?

Angesichts des sich weiter verschärfenden Stoffdrucks in einem Umfeld einzelfachlicher Sichtweisen von Bildung, vor allem in den von den wissensmässig stark expandierenden und zu immer grösserer Spezialisierung neigenden Wissenschaften abhängigen Unterrichtsfächern, kommt fachdidaktischen Denkformen - und der Zusammenarbeit unter den Fachdidaktiker/innen - eine immer wichtigere Funktion zu. Ich meine, dass eine Aufwertung fachdidaktischen Denkens in der Lehrerbildung hier zu zweierlei beitragen könnte: zu einem Überdenken unseres stark verfacherten Bildungskanons und zu einer anderen Sichtweise von Lehrstoff. Dies bedeutet, dass teilweise verengende historische Abhängigkeiten und abbilddidaktische Bindungen von Unterrichtsfächern an ihre fundierenden Fachdisziplinen überdacht werden müssten, und dass Unterrichtsstoffe vor ihrer fachwissenschaftlichen Systematisierung vermehrt wiederum lebenswelt- und phänomenbezogen, d.h. in ihren sinnlich-phänomenalen Qualitäten und in ihren Problem- und Anwendungsbezügen, wahrgenommen werden müssten.

Eine curriculare Konsequenz ist die Integration fachwissenschaftlicher Inhalte in überfachliche, problem- und fallorientierte Lernbereiche, welche im Projektbezug und unter Beachtung exemplarischer Vorgehensweisen realisiert werden. Auf der Ebene fachdidaktischer Ausbildung bedeutet dies die vermehrte *Zusammenarbeit unter den Fachdidaktikern*, z.B. in der gemeinsamen Durchführung von Unterricht oder der Entwicklung von exemplarischen Unterrichtseinheiten - einer Kerntätigkeit fachdidaktischer Arbeit (vgl. Wittmann 1984). Auf der mehr allgemeinen Ebene fachdidaktischer Entwicklungsarbeit bedeutet es darüber hinaus die *Entwicklung fachübergreifender Lern- und Arbeitsmittel* (z.B. Lehrbücher oder überfachliche

Unterrichtsgrundlagen).²⁷ Man sollte nicht übersehen, dass den Grundausbildungen mit ihren Zeitbudgets in Hinsicht auf fachübergreifendes Arbeiten nur begrenzte Möglichkeiten offen stehen. Umso dringender ist es, dass anspruchsvolle Formen und Inhalte interdisziplinärer fachdidaktischer Zusammenarbeit vor allem in der Fortbildung stärker und systematischer berücksichtigt werden als dies heute der Fall ist.

Nicht nur da, wo Primarlehrer/innen in vielen Fächern und über mehrere Schulstufen hinweg auf ihre Berufsaufgabe vorbereitet, sondern auch dort, wo Gymnasiallehrer/innen in ihre fachliche Aufgabe eingeführt werden, muss der Gefahr einer additiv-parzellierenden, einzelfachlichen Sicht auf Bildung entgegengewirkt werden. Nebst fachdidaktischer Zusammenarbeit müsste dies auch durch eine breit abgestützte *Allgemeine Didaktik* und *Pädagogik* erfolgen.

Vor allem mit Bezug auf die fachlich wenig spezialisierte Volksschullehrerbildung ist es weder ökonomisch noch lernpsychologisch sinnvoll (und darüber hinaus lernorganisatorisch auch nicht zu bewerkstelligen), dass jede Fachdidaktik die allgemeindidaktischen Grundfragen und Grundformen des Lehrens und Lernens mit den Lehrerstudenten erarbeitet und in schulpraktischen Übungen erprobt. Es muss sogar vermieden werden, dass immer wieder den Studierenden überlassen wird, was unkoordinierter fachdidaktischer Unterricht nicht zu leisten vermag: nämlich ein begrifflich disparates Gemenge von Theoriefragmenten aus vielen Fachdidaktiken zu ordnen und zu einem "ganzheitlichen Bild" von Unterricht zu integrieren. Je mehr Fächer und Stufen eine Lehrerbildung umfasst, desto wichtiger ist die *Koordinations- und Integrationsaufgabe der Allgemeinen Didaktik*. Dies um so mehr, als auch in Zukunft nur eine Minderheit der Fachdidaktiker/innen eine hinreichende pädagogisch-psychologische und didaktische Grundbildung aufweisen werden, die es ihnen erlaubt, allgemeindidaktische Aufgaben selbständig wahrzunehmen. Aber auch unabhängig von der Zielstufe sollte nach wie vor der Allgemeinen Didaktik die Aufgabe zukommen, die angehenden Lehrer/innen in die berufliche Aufgabe, welche in vielschichtiger Weise immer eine pädagogische ist, einzuführen.

Fachdidaktisches Denken fragt nach dem Bildungswert und der Zugänglichkeit von Inhalten im Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis und nach dem Lehr-Gang ihrer produktiven Aneignung. Fachdidaktik stützt sich dabei - als pädagogisch gerichtete Disziplin - auf die Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens ebenso wie auf die Allgemeine Pädagogik und Bildungstheorie. Fachdidaktik hat die Aufgabe, in Ergänzung und Transformation rein fachlichen Fragens, die pädagogische Dimension fachlichen Denkens, Lernens und Verstehens zu stärken und zu stützen.

²⁷ Vgl. als attraktive Produkte interdisziplinärer fachdidaktischer Entwicklungsarbeit etwa das Arbeitsmittel *Sprache und Mathematik in der Schule* (1990) von Gallin und Ruf oder das von Frey an der ETH Zürich geleitete, auf prozess- und problemorientiertes Lernen hin angelegte *Fallstudienprojekt* (1988ff).

Das Gewicht, das ihnen zukommen müsste, erhalten die Fachdidaktiken aber nur, wenn man ihnen den gebührenden Platz in der Berufsbildung angehender Lehrer und Lehrerinnen zuweist. Dies erfordert, nebst Strukturanpassungen in den Lehrerbildungen, vor allem eine nicht zu unterschätzende mittel- und langfristige Anstrengung in der Ausbildung von Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen.

Literatur:

Frey, K. (1988ff) (Hrsg.) *Das Projekt "ETH-Fallstudien"*. Institut für Verhaltenswissenschaft, ETH Zürich. - Gallin, P. & Ruf, U. (1990) *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. - Keck, R., Köhnlein, W. & Sandfuchs, U. (1990) (Hrsg.) *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft*. Bestandesaufnahme und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Klafki, W. (1959) *Kategoriale Bildung*. In ders. (1963) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz. - Klafki, W. (1976) *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz. - Klafki, W. (1991) *Allgemeinbildung heute - epochaltypische Schlüsselprobleme als ein Zentrum schulischer Bildungsarbeit*. Persönliche Notizen zu einem Vortrag an der Universität Bern. - Messner, R. (1978) Was heisst: Wissenschaftsorientierter Unterricht für alle? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 30, 219-225. - Müller, F. u. a. (1975) (Hrsg.) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - Otto, G. (1983) Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Versuch einer Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 519-543. - Otto, G. (1989) Der Fachdidaktik einen neuen Anstoss geben. *Pädagogik* Heft 1, 42-44. - Popper, K. (1971²) *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr. - Reusser, K. (1982) Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 273-288. - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1990) *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker*. Dossier 15A, Bern. - Simon, H. A. (1969/1984³) *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press. - Wyss, H. & Reusser, K. (1985) Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 71-79. - Wittmann, E. Ch. (1984) Teaching units as the integrating core of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 25-36. - Wittmann, E. Ch. (1991) Quo vadis, Mathematikdidaktik? *Journal Mathematikdidaktik*, im Druck.

WAS VERSTEHEN SIE UNTER FACHDIDAKTIK?

Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung

Die Auffassungen über das (Wissenschafts-) Verständnis von Fachdidaktik, über ihre Abgrenzung von Nachbardisziplinen, über ihre Funktion in der Lehrer(innen)bildung und über die Aus- und Fortbildungsstrukturen und -inhalte von Fachdidaktiker(inne)n sind durchaus nicht einheitlich. Sie dürften u.a. wesentlich davon abhängen, aus welchem beruflichen Blickwinkel man sich mit dem Gebiet beschäftigt und welche Fachbereiche und Ausbildungsstufen man dabei im Auge hat.

Wir legten sechs Expert(inn)en, Leiterinnen und Leitern von Instituten, an denen Lehrer(innen) verschiedener Stufen und Fachbereiche ausgebildet werden, je vier Fragen zu den obigen Problemkreisen vor, die sie in schriftlichen Statements beantworteten.

Prof. Dr. Rudolf Künzli, Rektor des Aargauischen Instituts für Bezirkslehrer/innen-Bildung (Didaktikum) und selber Experte in erziehungswissenschaftlichen Fragen, hat die "Interview"-Beiträge gesichtet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Expert(inn)en-Antworten ausgemacht und einen wissenschaftskritischen Kommentar aus seiner Sicht beigefügt.

UNSERE FRAGEN AN DIE SECHS EXPERT(INN)EN

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik allgemein und im Speziellen?
 - in Ergänzung zum fachsystematischen Denken?
 - in Abgrenzung zur Allgemeinen Didaktik?
 - in Beziehung zur Pädagogik und zur Pädagogischen Psychologie?
2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen) angesichts der immer wieder geforderten Dreifachqualifikation (fachwissenschaftliches Studium, erziehungswissenschaftliches Studium, Lehrerpapient/Berufspraxis)?
3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?
4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzelfächern bzw. an wissenschaftlichen Disziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung angesichts von wachsenden Bestrebungen in Schulgesetz- und (Rahmen-) Lehrplanrevisionen, die traditionellen Unterrichtsfächer zugunsten von fachübergreifenden Lernbereichen aufzulösen?

KURZPORTRAITS DER SECHS BEFRAGTEN PERSONEN

(in der Reihenfolge des Abdrucks ihrer Beiträge)

Dorothea MEILI-LEHNER, tätig während 21 Jahren als Primarlehrerin. Seit 7 Jahren Seminarlehrerin für Didaktik der Biblischen Geschichte und Lebenskunde am Primarlehrerseminar Zürich. Heute Schulleiterin des Primarlehrerseminars Irchel. Tätig in der Erwachsenenbildung, Lehrerfortbildung. Mitarbeiterin an Fachzeitschriften und Lehrmitteln. Autorin von Fachbüchern.

Prof. Dr. Peter BONATI, Deutschlehrer an einem Gymnasium und Deutsch-Didaktiker. Seit 1982 Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt an der Universität Bern. 1989 Honorarprofessor. Lehrgebiete: Schul- und Berufskunde sowie Allgemeine Didaktik. Vereinzelt Veröffentlichungen zu Fragen der Fach- und Allgemeindidaktik sowie der Gymnasialpädagogik.

Regine BORN lic.phil., Psychologin, Leiterin des Didaktischen Instituts der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) in Solothurn. Das Didaktische Institut ist getragen von den sieben Nordwestschweizer Kantonen und vermittelt seit 1984 Handarbeits-/Werklehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen in einer zweijährigen berufsbegleitenden Weiterbildung eine Zusatzqualifikation, die es ihnen ermöglicht, eine Funktion in der Ausbildung (Seminar), Fortbildung oder Beratung (Beratung, Inspektion) ihrer Berufsgruppe zu übernehmen.

PD Dr. Kurt REUSSER, Privatdozent für Pädagogische Psychologie und Didaktik am Pädagogischen Institut der Universität Bern; hier u.a. in der Ausbildung von Seminarlehrer/innen tätig. Nach dem Lehrpatent und mehrjähriger Primarschulpraxis sechs Jahre Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Didaktik am Staatlichen Seminar Biel. Seit zwanzig Jahren als Chorleiter tätig.

Prof. Dr. Karl FREY, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. Hier Professor für Pädagogik. Ausbildung von Lehrern für Gymnasien, Lehrerseminarien, höhere technische Lehranstalten, Berufsschulen. Einzugsbereich: nur die ETH-Fächer Biologie, Chemie, Geographie, Informatik, Mathematik, Physik. Vor der ETH-Zeit: 17 Jahre Leiter des IPN in Kiel "Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften". Dessen Aufgabe ist fachdidaktische Forschung und Entwicklung.

Prof. Dr. Rolf DUBS, Ordinarius für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften und als solcher verantwortlich für die Handelslehraus- und -weiterbildung. Studium als Handelslehrer, Doktorat in Betriebswirtschaftslehre, Habilitation in Wirtschaftspädagogik. 12 Jahre Lehrer für Wirtschaftsfächer und Italienisch an der Kantonsschule St. Gallen, seit 1969 Professor für Wirtschaftspädagogik und Direktor des Institutes für Wirtschaftspädagogik, seit 1990 Rektor der Hochschule St. Gallen.

Dorothea MEILI-LEHNER, Schulleiterin des Primarlehrerseminars Irchel

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Fachdidaktik befasst sich mit der Grundsatzfrage nach den bestehenden und wünschbaren Unterrichtsinhalten der Volksschule und den Methoden zu deren Vermittlung.

Aufgabe der Fachdidaktik ist es u.a.,

- Erkenntnisse und Erfahrungen zur Geschichte und zum Bildungsinhalt eines Faches zu vermitteln,
- schulpraktische Uebungen zu ermöglichen,
- fachliche Inhalte (Stoffauswahl) zu erarbeiten und deren Auswahl für den Unterricht zu begründen,
- verschiedene fachbezogene Methoden und Unterrichtsverfahren zu vermitteln und zu begründen,
- Fachinhalte in Bezug zum Entwicklungsstand und dem Lernen der Schüler/innen zu setzen,
- Lehrmittel zu analysieren und ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (z.B. Vorlagen auszuwählen, variieren und verändern können),
- den traditionellen Bildungskanon kritisch zu bewerten und die gesellschaftliche Bedeutung des Faches zu reflektieren.

Fachdidaktik dient also nicht der Allgemeinbildung, sondern der Berufspraxis - ist also Berufsbildung mit einem Eigenwert, der sich am Bildungsauftrag der Volksschule orientiert.

a) Fachdidaktik in Ergänzung zum fachsystematischen Denken

Fachwissen vermittelt den Lehrkräften Sicherheit und Klärung. Es reicht jedoch für die Handlungsfähigkeit nicht aus. Wesentliche Fragen, die sich für das Unterrichten stellen, werden von den Fachwissenschaften nicht bedacht. Das fachdidaktische Prinzip der Berufsfeldbezogenheit strebt die Anwendung wissenschaftlicher Einsichten im Unterricht an.

b) Fachdidaktik in Abgrenzung zur Allgemeinen Didaktik

Die Allgemeine Didaktik vermittelt grundsätzliche Einsichten in das Wesen von Lehr- und Lernvorgängen. Sie befasst sich insbesondere mit übergreifenden und übergeordneten Lehrfunktionen wie Unterrichtsplanung, Zielsetzungen, Unterrichtsformen, Unterrichtsanalyse, Lernkontrollen, Lehrmethoden etc. Die Fachdidaktik greift die Inhalte der Allgemeinen Didaktik auf, ergänzt und vertieft diese mit fachspezifischen didaktischen Erkenntnissen.

c) Fachdidaktik in Beziehung zur Pädagogik und Pädagogischen Psychologie

Die Fachdidaktiken müssen sich am pädagogischen und psychologischen Wissen und Denken orientieren. Eine pädagogische Denkweise ist Grundlage, Voraussetzung und Begründung für fachdidaktisches Lehren.

Der erziehungswissenschaftliche Bereich ist deshalb für die Ausbildung von Lehrer/innen von zentraler Bedeutung. Die Erarbeitung von Grundtatsachen menschlicher Entwicklungs-, Verhaltens-, Lern- und Sozialisierungsprozesse sind unabdingbar notwendig. Das Ueberdenken pädagogischer Systeme und Theorien von Erziehungsprozessen und -zielen muss systematisch betrieben werden. Auch ist es für die Studierenden wichtig, sich Grundkenntnisse zur Gruppendynamik, zu sozialen Rollen und Interaktionen, zu Ursachen und Folgen sozialer Konflikte, zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen

und zur Funktion der Schule in der Gesellschaft erwerben zu können. Zudem muss sich das Wissen angehender Lehrer/innen auch auf sich selbst erstrecken, z.B. indem sie die Motive ihrer Berufswahl, die Grundprobleme ihrer selektiven Wahrnehmung, ihre implizite Theorie der Schülerpersönlichkeit etc. reflektieren.

2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Die Anforderungen an Fachdidaktiker/innen sind gross, da sie in drei Bereichen Qualifikationen mitbringen müssen: im Fachbereich selbst, im berufspraktischen und im erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Ich unterstütze das Konzept der EDK zur Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker/innen aus voller Ueberzeugung. Vorab die systematische Fortbildung der Fachdidaktiker/innen scheint mir von grosser Bedeutung. So sollte es möglich sein, als Fachdidaktiker/in mit einer Doppelausbildung (Lehrerpatent/Berufspraxis und fachwissenschaftliches Wissen, resp. Lehrerpatent/Berufspraxis und erziehungswissenschaftliches Wissen) in die Lehrtätigkeit einzusteigen und sich die dritte fehlende Qualifikation berufsbegleitend zu erwerben. Fernziel könnte ein eigentlicher Studiengang mit dem Berufsziel "Fachdidaktiker/in" sein.

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

Die Fachdidaktiker/innen erteilen nur während 20 von 39 Schulwochen Unterricht in ihrem eigentlichen Fachbereich. In den restlichen 19 Wochen begleiten und gestalten sie Studien- und Projektwochen. Sie führen Laufbahngespräche, erarbeiten Projekte, befassen sich mit Reformen und Schulentwicklung, betätigen sich als Ausbilder der Ausbilder und in der Lehrerfortbildung. Sie betreuen die Studierenden in den Praktika, während des vierwöchigen Fremdsprachenaufenthaltes und des Individuellen Studienschwerpunktes.

Die Interne Fortbildung für all diese Aufgaben findet bereichsübergreifend statt. Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen entwickeln gemeinsam neue Unterrichtsmodelle, überdenken den eigenen Unterricht, bereiten Ausbildungskurse vor und befassen sich mit neuen Unterrichtsformen und erwachsenenbildnerischer Didaktik. Für die individuelle Fortbildung steht ein Zeit- und Geldbudget zur Verfügung.

4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Neue Unterrichtsformen (wie z.B. Projektunterricht und individualisierende Formen) machen den fächerübergreifenden Unterricht notwendig. Bestrebungen aus der Volksschule (Lehrplanrevision), aus Politik und Wissenschaft nach fächerübergreifender Bildung müssen von den Seminarien - wenn möglich sogar in einer Vordenkerrolle - aufgenommen und umgesetzt werden. Am Primarlehrerseminar Zürich werden diesbezügliche Lehrveranstaltungen zur Zeit erprobt. Ich bin jedoch überzeugt, dass auch die zukünftige Ausbildung die dreifache Qualifikation der Fachdidaktiker/innen bedingt. Erst auf dem Boden der fachdidaktischen Kompetenz ist es möglich, übergreifendes und ganzheitliches Lehren und Lernen zu initiieren. Dies bedarf jedoch grosser Offenheit und Flexibilität der Lehrkräfte - und der gezielten Fortbildung.

Prof. Dr. Peter BONATI, Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) an der Universität Bern

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Fachdidaktik führt praxisbezogen in die Theorie eines Unterrichtsfaches ein. Sie behandelt seine Grundstrukturen, Denkformen, Ziele, Inhalte, Methoden und die Hilfsmittel. Die Methode der Fachdidaktik ist *exemplarisch*, insofern diese Einführung an einer Auswahl grundlegender und für den Schultypus bezeichnender Unterrichtsthemen geschieht (z.B. Modellbildung im Chemie-Unterricht, Zugänge zu Texten im Literatur-Unterricht), *integrativ*, insofern diese Inhalte in Beziehung zur Fachwissenschaft, Pädagogik und Psychologie gebracht werden, und *praxisbezogen*, indem das eine oder andere Thema unter allgemeindidaktischen Gesichtspunkten im Unterricht erprobt wird.

Von der *Fachwissenschaft* gelangt neues Wissen in den Unterricht. Die Fachdidaktik setzt es um, indem sie erklärt, wie Schüler es lernen sollen. Das Wissen geht so durch das Lernen hindurch und wird zum Gegenstand von Unterricht.

Bei der Umsetzung von Wissen in Lehren und Lernen bedient sich die Fachdidaktik der *Allgemeinen Didaktik* als Planungshilfe. Es ist deshalb in der Ausbildung wichtig, dass Allgemeine und Fachdidaktik begrifflich und zeitlich aufeinander abgestimmt sind.

Die *Pädagogik* sehe ich in einer übergeordneten Stellung. Sie äussert sich über die Berechtigung und Bedeutung von Unterrichtsinhalten. Die Unterrichtsfächer und die Fachdidaktik erhalten Begründung und Sinn erst, wenn sie sich an der Pädagogik orientieren. Die Pädagogische Psychologie gibt Hinweise über Grundlagen und Gesetze des Lernens und stellt es in den Zusammenhang der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern.

2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Fachdidaktiker müssen tatsächlich in dreierlei Hinsicht beschlagen sein. In der Schweiz geschieht dies so, dass man sich für Fachdidaktik zunächst als guter Lehrer qualifiziert und dass der Unterricht auf der Zielstufe eine notwendige Voraussetzung ist. Der erziehungswissenschaftliche Horizont wird meist zuletzt erschlossen. Die Qualifizierung erfolgt grundsätzlich autodidaktisch und dauert einige Zeit, weil die Aufgabe schwierig ist. Eine systematischere Ausbildung ist nötig. Die im EDK-Bericht vorgeschlagene "Interkantonale Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung" ist ein guter erster Schritt, wobei die einschlägigen Universitätsinstitute (Fachwissenschaft, Pädagogik, Didaktik, Psychologie) zu beteiligen sind und vorerst Grund- und Fortbildung gemeinsam erfolgen können. Auf längere Sicht sollte es möglich werden, auch in der Schweiz Lizentiats- und Doktoratsarbeiten in Fachdidaktik zu schreiben und sich habilitieren zu können. Erst dann wird die Fachdidaktik als Mittlerin zwischen den Fachwissenschaften und dem Schulunterricht anerkannt.

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

Die Fachdidaktiker sind durch ihren Unterricht auf der Zielstufe, durch ihren universitären Lehrauftrag und durch weitere Tätigkeiten in der Lehrerbildung (Prüfungen, Praktikantenbesuche usw.) weitgehend ausgelastet. Die AHL fördert deshalb zunächst die individuelle Fortbildung und Qualifizierung, indem sie den Besuch von Kongressen und die Arbeit in den schweizerischen Fachdidaktiker-Gruppen finanziell und organisatorisch unterstützt und indem sie die Didaktiker zu Publikationen ermuntert. Ein bis zwei Mal im Jahr vereinigen wir die Fachdidaktiker zur internen Fortbildung. Will man die Fortbildung intensivieren, so sind die Fachdidaktiker entsprechend freizustellen. Wir haben seit Jahren einen Vorstoss hängig und bisher gute Worte, jedoch noch kein Geld zur Verwirklichung gefunden. Ein Durchbruch in der Qualifizierung der Fachdidaktiker ergibt sich erst, wenn sie sich habilitieren können. Dies wäre sowohl im Rahmen der betreffenden Fachwissenschaft als auch in demjenigen der Erziehungswissenschaften möglich und wünschbar.

4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Weil die Kompetenz eines Fachdidaktikers eine dreifache sein muss, ist es realistisch, wenn die Erstqualifizierung in *einem Fach* erfolgt. Und solange die wissenschaftlichen Disziplinen sich weiter spezialisieren, wird es die primäre Aufgabe der Fachdidaktiker bleiben, den Studenten bei der Integration und Umsetzung dieses Wissens an die Hand zu gehen. Fächerübergreifende Bestrebungen kommen heute aus verschiedensten Quellen: aus den Schulen, aus der Politik und aus der Universität. Die AHL unterstützt dies sehr, und es gehört zur Aufgabe der Fachdidaktik, Verbindungen zu anderen Schulfächern zu zeigen; verschiedene unserer Fachdidaktiker sind einen Schritt weitergegangen und haben fächerübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten. Was nun die Ausbildung der Fachdidaktiker betrifft, so sind fächerübergreifende Lernbereiche eher ein Thema der Fortbildung. Allerdings: Fächerübergreifendes Unterrichten braucht stets die Fachkompetenz der Beteiligten und ist weniger ein eigentliches Lehrgebiet als eine Frage der geistigen Offenheit, der Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten, und günstiger organisatorischer Rahmenbedingungen.

Regine BORN, lic.phil., Leiterin des Didaktischen Instituts der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) in Solothurn

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Unter Fachdidaktik verstehe ich weder "Ergänzung" noch "Abgrenzung", sondern die Integration zweier Sichtweisen. Die Fachdidaktikerin ist sowohl dem Fach mit seiner Systematik und seiner Geschichte verpflichtet wie auch (und vor allem) dem pädagogischen Anliegen, Kinder und Jugendliche zu bilden. Mit diesen beiden Sichtweisen und mit Hilfe des gedanklichen Instrumentariums, das ihr die Allgemeine Didaktik über das Auslösen und Begleiten von Unterrichtsprozessen vermittelt, kann sie den Kindern eine Sache nahe bringen und ihnen den Umgang mit "der Welt" ermöglichen.

Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum *fachsystematischen Denken*. Das Fach wird mit dem Ziel "Bildung von Kindern und Jugendlichen" befragt.

Zur *Allgemeinen Didaktik* besteht keine Abgrenzung, sondern auf dem soliden Boden einer Lehre von Unterricht (Didaktik) ist die Fachdidaktik die Zentrierung auf ein Fach bzw. auf einen Fachbereich mit seinen spezifischen Angeboten und Fragen.

Die Beziehung zur *Pädagogik* und zur *Pädagogischen Psychologie* besteht darin, dass Pädagogik und Psychologie das Anliegen von Bildung zu ergründen suchen. Aus diesem Grund erst wird die Anfrage an das Fach und sein Beitrag zur Bildung sinn-voll.

2. Wie sehen Sie die Ausbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Salopp gesagt: Fachdidaktiker ist ein unmöglicher Beruf, die Dreifachqualifikation ist nicht zu leisten. Aus diesem Grund pragmatisch gesagt: Es ist wichtig, verschiedene Wege mit unterschiedlichen Gewichtungen der drei Qualifikationen zu ermöglichen, verschiedene Berufsbio graphien zuzulassen und etwas für die Dynamik der Seminarkollegien zu tun, in welcher die verschiedenen qualifizierten Personen mit ihren Stärken spielen können. Wichtiger als "3 x Schmalspur" ist mir "1 x fundierte Ausbildung" (in einem der drei Qualifikationsbereiche) plus "2 x garantierte Minimalspur", angeboten durch eine kohärente Fachdidaktikausbildung, die zu schaffen wäre (nicht eine Addition von Kürsli!). Unabdingbar ist ein lebendiges Interesse daran, die drei Spuren im Verlauf der Berufstätigkeit weiterzuverfolgen und zu verbreitern!

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

Unser Konzept baut auf der einen Qualifikation, der beruflichen Ausbildung und Erfahrung im Lehrberuf als Handarbeits-/Werklehrerin, Hauswirtschaftslehrerin oder Kindergärtnerin auf, und bietet an:

- Eine Ergänzung im erziehungswissenschaftlichen Bereich, dies, so scheint mir, auf befriedigende Art und Weise.
- Eine Ergänzung im fachdidaktischen Bereich an exemplarischen Beispielen. Hier müssten wir mehr tun können, und wir müssten dabei auf
- eine Ergänzung auf der fach- bzw. bereichsspezifischen Seite zählen können. (Wo ist z.B. der Hauswirtschaftslehrstuhl an einer Universität? Wo das Pädagogische Institut, das als Spezialität die Vorschulerziehung betreibt? Wo die Textil-Fachhochschule?)

Wir würden gerne mehr tun, tun aber zumindest das Mögliche. Immerhin bieten wir seit einigen Jahren für Fachdidaktikerinnen an Lehrerseminaren eine kohärente, auf sie zugeschnittene Ausbildung an.

4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Sie ist nicht zeitgemäss. Hierzu unsere Erfahrungen: Kindergarten ist nicht auf Fächer zu reduzieren, Handarbeit und Hauswirtschaft sind zwar in den Schulen als Fächer geführt, beziehen aber ihre pädagogische Qualität gerade daraus, dass ihre Inhalte prinzipiell fächerübergreifend sind, dass sie schulübergreifend in den aktuellen Lebensbereich der Kinder greifen und daraus ihre Fragestellungen beziehen. Statt sie bildungspolitisch an den Rand zu drängen (leider gibt es dazu genügend bittere Erfahrungen), sollten diese drei Bereiche mehr als bisher auf ihre pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten hin befragt und ihrem Wert entsprechend in die Konzeption von Allgemeinbildung aufgenommen werden. Wer von "handlungsorientiert", "ganzheitlich", "lebensnah", "erfahrungsorientiert" spricht, könnte hier einiges finden. Didaktisch Wesentliches, pädagogisch Sinnvolles.

PD Dr. Kurt REUSSER, Oberassistent-Privatdozent für Pädagogische Psychologie und Didaktik am Pädagogischen Institut der Universität Bern

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Fachdidaktik ist eine *grenzüberschreitende* und trotzdem *eigenständige* Disziplin. Im Bezugsfeld von Fachwissenschaft, Allgemeiner Didaktik und Pädagogik/Psychologie stehend, beschäftigt sie sich mit der *Konstitution von Lehrinhalten* (*Was/Wozu*: Bildungsziele, Betrachtungsweisen, Strukturen, Voraussetzungen, Denkformen) und mit den *Prozessen und Bedingungen* (*Wie/Womit*: Artikulation, Methoden, Zugangsweisen, Darstellungsformen, Medien) planvollen Lehrens und Lernens in Unterrichtsfächern. Als Ausbildungsbereich in der Lehrerbildung führt die Fachdidaktik ins pädagogisch reflektierte didaktische Handeln, Sehen und Denken von Schulfächern ein.

Das *fachsystematische Denken* des Forschers richtet sich - in guter Popperscher Tradition - auf die nach bestimmten Standards des (formalisierten) wissenschaftlichen Verstehens und Begründens geordnete *Sache*, d.h. auf die *Ergebnisse* von Wissenschaft und weniger auf die *forschende, problemlösende Tätigkeit ihrer Erzeugung*. Fragen nach fachspezifischen Erkenntnistätigkeiten, d.h. nach der prozesshaften Entwicklung des Fachwissens, seinen impliziten Deutungs-, Repräsentations- und Denkfiguren, bleiben in der Regel ebenso ausgeklammert wie der wissenschaftliche Lern- und Forschungsprozess selber. Fachdidaktisches Denken muss fachsystematisches Denken deshalb vor allem in zweifacher Hinsicht ergänzen: einmal durch die Gewichtung phänomenologisch-genetischer Aspekte bzw. des *Entstehungszusammenhangs* von Fachwissen (z.B. im Sinne von Wagenschein, Piaget oder Aebli), und zum andern durch die Frage, wie die Gegenstände in Fächern überhaupt gedacht und erkannt werden: *fachspezifische geistige Strukturen, Zugangs- und Erkenntnisweisen*.

Jedes Fach hat seine Formen des Wissens und Lernens, d.h. der theoriebildenden und praktischen Erkenntnistätigkeit bzw. der problemlösenden und üben- den Aneignung der Gegenstände. Jede *Allgemeine Didaktik als Handlungstheorie des Lehrens und Lernens auf pädagogisch-psychologischer Grundlage bedarf deshalb der fachdidaktischen Konkretisierung*. Aber genauso wie die Allgemeine Didaktik ohne Fachinhalte *leer* wäre, bliebe eine Fachdidaktik ohne die Gesichtspunkte der Allgemeinen Didaktik und ihrer Bezugswissenschaften, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie, *orientierungslos*. Die Allgemeine Didaktik richtet ihren Blick nicht bloss auf das Lernen eines einzelnen Faches, sondern fragt nach dem für *viele Fächer geltenden Grundbestand an Unterrichtsfiguren, Erkenntnis- und Lerntätigkeiten, Sozialformen und Repräsentationsmedien* - kurz: nach den generalisierbaren Grundprozessen, Aspekten, Eigenschaften und Stufen des Lehrens und Erkennens.

Die Beziehung zur *Allgemeinen Pädagogik* ist für die (Fach)Didaktik vor allem deshalb wichtig, weil sich in ihr *normativ aufgeladene Fragen der inhaltlichen Konstitution von Schulfächern, ihres Bildungswertes sowie der Anthropologie des Lerners stellen*: Mit welchen Zielsetzungen und unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wird ein Fach unterrichtet? Zu welcher ganzheitlichen, überfachlichen Bildungsidee trägt es bei? Nach welchen Gesichtspunkten erfolgt die Auswahl und Gliederung der Inhalte? Von welchem "Bild" des Lernenden wird ausgegangen?

2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Im Prinzip kommt man um die Forderung einer *Doppel- oder Dreifachqualifikation* nicht herum. Nur sollte man dies nicht im Sinne eines Doppel-Studiums verstehen, sondern Gewicht legen auf eine *fundierte Erstausbildung*, in der Regel als Fachlehrer/in mit mehrjähriger Schulpraxis auf der Zielstufe, und ihrer *Ergänzung* durch ein Aufbau- oder Weiterbildungsstudium in Erziehungswissenschaften und Didaktik. Leider gibt es bislang in der Schweiz nur wenige kohärente Ausbildungsangebote für Fachdidaktiker/innen. Auch der EDK-Bericht wird hier kaum viel ändern, falls ihm nicht Empfehlungen zur Schaffung von Fachdidaktik-Lehrstühlen an den Universitäten folgen werden. Die WBZ kann sicher punktuell etwas für die Fortbildung tun. Eine eigentliche Ausbildung, auch in bescheidenem Rahmen, wird aber wegen der minimal veranschlagten Mittel sicher nicht drin liegen.

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

Im Rahmen des Seminarlehrer(innen)studiums hier in Bern, zu welchem Lehrkräfte mit mindestens zweijähriger Schulpraxis zugelassen werden, bilden wir auch Didaktiker/innen aus. Jeder Didaktiker/jede Didaktikerin studiert dabei ein oder sogar zwei Schulfächer auf der Stufe eines Haupt- oder Nebenfaches und ist damit qualifiziert, neben der Allgemeinen Didaktik auch die entsprechende(n) Fachdidaktik(en) zu erteilen. Was in Zukunft eingerichtet werden sollte, sind berufsbegleitende Aufbau- oder Ergänzungsstudiengänge für Fachdidaktiker/innen.

4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Der wissenschaftliche Disziplinbezug ist zuerst einmal nicht zu umgehen, da sich darin kulturell tief verankerte - und durchaus bewährte - kategoriale Wahrnehmungsperspektiven und Ordnungsgesichtspunkte des Weltwissens und der Weltsicht spiegeln. Probleme treten aber dort auf, wo die Struktur und Grenzen von Schulfächern sich nicht mit der Struktur und den Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen decken, und wo lebensweltliche Probleme - auch die Schlüsselprobleme unserer Epoche - sich nicht mit monofachlichem Denken lösen lassen. Die fachliche und fachdidaktische Spezialisierung (und damit i.d.R. der Verlust des Blicks auf das Ganze des Bildungsgeschehens und -auftrags einer Schulstufe) ist hier tatsächlich eine Gefahr, vor allem, wenn man fortfährt, die *Allgemeine Didaktik auszuhöhlen*, und zulässt, dass mit der Verfächerung des Lehrplanes eine immer weiter gehende *Atomisierung und Spezialisierung fachdidaktischer Lehraufträge* - mit all ihren Folgen - einhergeht.

Prof. Dr. Karl FREY, Ordinarius für Pädagogik, ETH, Zürich

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Ich beziehe mich bei dieser und den folgenden Fragen nur auf die Fachdidaktik der naturwissenschaftlichen Fächer, der Informatik und z.T. des mathematischen Unterrichts in höheren Lehranstalten.

a) In Ergänzung zum *fachsystematischen Denken*:

(1) Häufig bringen historische Rekonstruktionen fachliche Klärungen. Das gilt auch für Grundbegriffe der Physik - von denen Laien glauben, sie seien fest und eindeutig. (2) Zusatzkenntnisse hat die Fachdidaktik im Gebiet der vorwissenschaftlichen und vorunterrichtlichen Vorstellungen gebracht. (3) Künzli konnte ein Beispiel aus der Geographie nachweisen, bei dem eine fachdidaktische Denkfigur das fachwissenschaftliche Denken geprägt hat.

b) In Abgrenzung zur *Allgemeinen Didaktik*:

Es gibt Fachdidaktiker, die sämtliche Fragen auch behandeln, die in der allgemeinen Didaktik vorkommen! Zum Beispiel jene der geisteswissenschaftlichen Didaktik in der Folge von Dilthey, also von Weniger bis zu Klafkis Dissertation über die kategoriale Bildung (Klafki I); die sozialkritischen Reflexionen im Anschluss an die Frankfurter Schule (also z.B. Baethges neomarxistische Analyse der Bildungsproduktion, Blankertz' Strukturgitter, Klafki II) oder die systemtheoretischen Kulturinterpretationen in der Folge von Luhman.

Ich kenne Fachdidaktiker in den Naturwissenschaften und in Mathematik, die beherrschen alle Fragestellungen, die ein Allgemeindidaktiker auch behandelt: So Walter Jung, Walter Westphal, Ulrich Kattmann, Heinrich Stork, Hans-Georg Steiner.

Es gibt jedoch eine Differenz: um die Konstitutionsfragen der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik kümmern sich diese Leute nicht.

c) In Beziehung zur *Pädagogik* und zur *Pädagogischen Psychologie*:

(1) Die klassischen Themen der Pädagogik wie Generationenkonflikt oder das Mutter-Kind-Verhältnis kommen in der Fachdidaktik natürlich nicht vor. (2) Anders ist es mit der Pädagogischen Psychologie. Der sogenannte Main Stream der naturwissenschaftsdidaktischen Forschungen ist seit 5-8 Jahren angewandte Pädagogische Psychologie: Vorunterrichtliche Vorstellungen von Relativgeschwindigkeit, Kraft, Elektrizität, Evolution; Veränderung dieser begrifflichen Vorstellungen durch Unterricht auf verschiedenen Altersstufen. (3) Natürlich betreiben pädagogische Psychologen viele wissenschaftliche Geschäfte, die nichts mit Fachdidaktik zu tun haben.

2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Es braucht gegenüber dem Wissen eines üblichen promovierten oder habilitierten Naturwissenschaftlers oder Mathematikers wesentliche Fachvertiefungen in den Themen, die in der Schule vorkommen. Beispiel: Mechanik in der Physik oder Gleichungen in der Mathematik. Wir haben nachweislich Lernprobleme an Gymnasien, weil Lehrer z.T. die Fachmaterie nicht genügend verstehen (Beispiel Elektrizitätslehre, Mechanik).

(1) Ich betrachte ein erziehungswissenschaftliches Studium für Fachdidaktiker der Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik in höheren Lehranstalten als unnötig. Es gibt schon erziehungswissenschaftliche Denkfiguren und Wissensbestände, die in der höheren Informatik, Mathematik und Naturwissen-

schaft greifen. Aber man sollte sie nicht in einem Studium erlernen, weil sonst der Transfer nicht gewährleistet ist.

(2) Erforderlich ist dagegen das wöchentliche Studium der einschlägigen Fachzeitschriften. Das sind z.B. für einen Chemiedidaktiker etwa 5-8 Fachzeitschriften. Jede Woche erscheint z.B. für die Chemie mindestens eine neue fachdidaktische Erkenntnis, die man verarbeiten sollte. Allerdings habe ich auch schon mehrmals beobachtet, dass sogenannte sehr gute und erfolgreiche Lehrer an Gymnasien und Lehrerseminarien es geistig überhaupt nicht packen, einen Fachartikel zu lesen und daraus irgendwelche Konsequenzen und Anwendungen für die Umstrukturierung ihres Physik -oder Mathematikunterrichts zu ziehen. Bevor man einen allseits bekannten, sogenannten guten Gymnasiallehrer zum Fachdidaktiker an einer Höheren Lehranstalt macht, müsste die betreffende Person durch Ausarbeitungen gezeigt haben, dass sie die Essenz aus einem Fachartikel umsetzen kann. Die Umsetzung muss irgendwie dokumentiert sein: schriftlich, im Video, in neuen Geräten, neuen Aufgaben usw. Die Umsetzung muss ja weitervermittelt werden können.

(3) Wichtiger als ein erziehungswissenschaftliches Studium ist ein erziehungswissenschaftlicher Kontext, in dem die Fachdidaktiker arbeiten. Der erziehungswissenschaftliche Kontext muss sich in gemeinsamen Projekten von Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern oder Allgemeindidaktikern materialisieren. Die erziehungswissenschaftliche Qualifizierung der Fachdidaktiker ist nur in gemeinsamen Schulprojekten möglich, und zwar müssen sich diese im Fach oder Fachbereich abspielen. Wie soll sonst die Elektrizitätslehre, die Trigonometrie, die Thermodynamik oder die klassische Genetik didaktisch affiziert werden. Deren tradierte Reproduktionsmuster sind viel stärker als einige Ratschläge über Schulklima, kindzentriertes Arbeiten, fächerübergreifendes Lernen oder Metakognition.

Bezüglich Lehrerpapent / Berufspraxis gilt für die ETH-Fächer in Höheren Lehranstalten folgendes: Die Studierenden haben eine Unterrichtspraxis von etwa 6-12 Stunden. Die übrige Zeit braucht ein(e) Fachdidaktiker(in) aber unbedingt, um Fachdidaktik seriös vorzubereiten, die wissenschaftliche und fachdidaktische Entwicklung zu verfolgen und in ein bis zwei Schulprojekten mitzuarbeiten. Letztere sind als Flankierung für die Umsetzung der Lehrerbildung erforderlich. Als Beispiel: die ETH-Fallstudien.

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

An der ETH gibt es zwei Professoren, die sich mit Fachdidaktik beschäftigen: einen Mathematikdidaktiker und einen Informatikdidaktiker. Daneben unterrichten sieben Lehrerinnen und Lehrer nebenamtlich Fachdidaktik. Ich lerne von den Fachdidaktikern und einige lernen von mir. In mehreren Fächern entwickeln wir eine integrierte Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Sie beginnt in der ersten Stunde der Allgemeinen Didaktik bei mir und endet nach den Praktika in den Probelektionen. Wir machen gemeinsame Projekte.

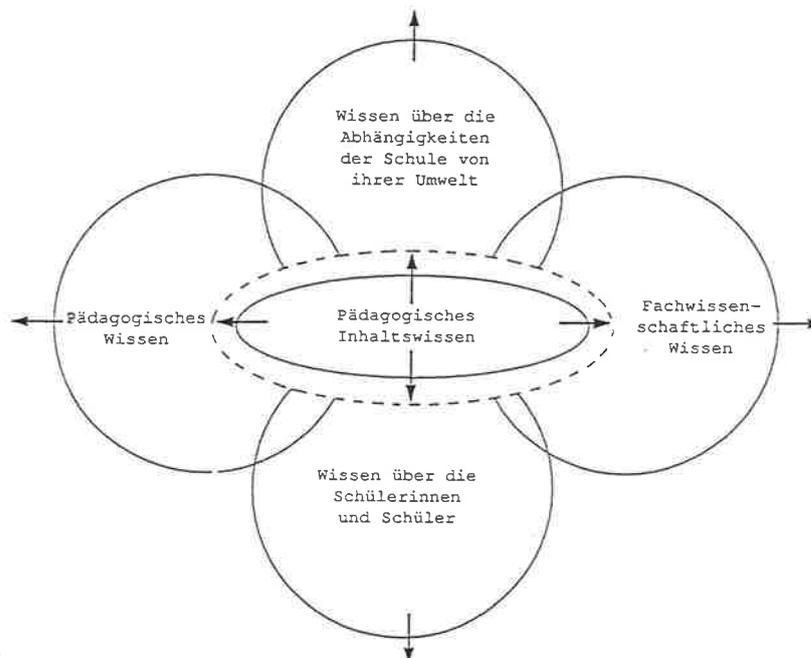
4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Diese Frage ist in meinem Gebiet sehr komplex. Ich verzichte der fachlichen Redlichkeit halber auf ein kurzes Statement. Interessenten sende ich gerne meinen Rückblick auf 20 Jahre fächerübergreifenden und integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht, den ich für die Unesco geschrieben habe.

Prof. Dr. Rolf DUBS, Ordinarius für Wirtschaftspädagogik, Hochschule St. Gallen

1. Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?

Die Fachdidaktik beschäftigt sich mit dem Unterricht in einem einzelnen an einer Wissenschaft orientierten Fach oder einer integrativen Fächergruppe. Sie bearbeitet in Theorie und Unterrichtspraxis die Fragen der Konzeption und der Zielsetzung eines Faches oder einer Fächergruppe, der Inhaltsauswahl, der Wissensstrukturen und der Denkmethoden, der Lehrformen sowie der entsprechenden Unterrichtsmittel. Eine moderne Fachdidaktik muss sich ganzheitlich orientieren. Sie arbeitet das theoretisch auf, was die Unterrichtspraxis benötigt, und was L. Schulman sehr treffend als "pedagogical content knowledge" (pädagogisches Inhaltswissen) umschreibt. Es kann in der Lehrerbildung nicht darum gehen, fachwissenschaftliches Wissen rein wissenschaftsorientiert zu vermitteln, sondern es ist so zu unterrichten, dass es von den Lehramtskandidaten in eigenem Unterricht weitergegeben werden kann. Deshalb muss beispielsweise ein Handelslehrer über eine andere Struktur der Wirtschaftswissenschaft verfügen als ein Manager.



Für den Fachlehrer genügt das auf seine Berufstätigkeit hin aufgearbeitete Fachwissen und -können für sich allein nicht, sondern es ist mit dem pädagogischen Wissen, dem Wissen über die Abhängigkeiten der Schule von ihrer Umwelt und dem Wissen über die Schülerinnen und Schüler zu einer Ganzheit zu verknüpfen. Aufgabe der Fachdidaktik ist es, dieses pädagogische Inhaltswissen in einem oder mehreren Fächern aufzubauen und es laufend auszuweiten, indem das Wissen in den vier Teilbereichen fortwährend ergänzt und verknüpft wird, um dadurch das pädagogische Inhaltswissen zu vergrößern.

2. Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen)?

Es sollte nicht übersehen werden: Je höher die Schulstufe, auf der ein Lehrer unterrichtet, desto wichtiger wird sein fachwissenschaftliches, auf die curricularen Bedürfnisse der Schule ausgerichtetes Wissen und Können. Lehrer, die fachwissenschaftlich schwächer sind, werden nie gewandt unterrichten; sie bleiben im Vermitteln von Faktenwissen hängen, weil ihnen die Grundvoraussetzungen zum handlungsorientierten Lehren fehlen. Daher ist die fachwissenschaftliche Ausbildung der Fachdidaktiker(innen) eine unabdingbare Voraussetzung. Auf ein umfassendes erziehungswissenschaftliches Studium kann der Fachdidaktiker hingegen verzichten. Für ihn genügt eine vertiefte Einführung in wichtige Grundfragen der Pädagogik, um die Didaktik nicht nur aus einer eingegengten fachwissenschaftlichen Perspektive, sondern auch aus der Sicht von Erziehung und Bildung zu sehen. Die wichtigsten Themenkreise, mit denen er sich auseinandersetzen muss, sind: Bildungsphilosophische Grundlagen, kognitive und affektive Psychologie, Curriculumtheorie, Aspekte des Lehrerverhaltens, Entwicklungspsychologie und Lerntheorie. Bedeutsam ist schliesslich die Praxiserfahrung, denn ein Fachdidaktiker muss jederzeit in der Lage sein, seine didaktischen Ansätze in eigenen Lektionen vor Studierenden und in der Lehrerfortbildung demonstrieren zu können. Deshalb muss jeder Fachdidaktiker über eine eigene Berufspraxis verfügen.

3. Welches ist der Beitrag Ihrer Institution zur fachdidaktischen Ausbildung?

An der Hochschule St. Gallen bilden wir nur Handelslehrer und keine Fachdidaktiker aus. Aber alle Dozenten der Wirtschaftspädagogik sind in erster Linie Fachdidaktiker, weil sie schwergewichtig praktische Lehrübungen in den Wirtschaftsfächern betreuen. Dabei bemühen wir uns um Breite, indem jeder Dozent Lehrübungen in allen Wirtschaftsfächern (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtskunde, Politische Bildung, Geographie und Rechnungswesen) theoretisch einführen und in der Schulpraxis anleiten muss. Zudem führen wir seit Jahren fachdidaktische Kurse für Handelslehrer durch, die Lehramtskandidaten im fünfwöchigen Lehrpraktikum betreuen.

4. Wie zeitgemäss ist eine an Einzeldisziplinen orientierte Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung?

Die Polarisierung zwischen sogenannten disziplinentorientierten Fächern und fächerübergreifendem Unterricht ist falsch. Wir brauchen beides. Im Fachunterricht sind disziplinenbezogene Wissensstrukturen und Arbeitsmethoden zu erlernen. Sie sind absolute Voraussetzung für fächerübergreifenden oder integrierten Unterricht. Ohne disziplinentorientierte Grundlagen ist sorgfältiges vernetztes und interdisziplinäres Lernen gar nicht möglich. Deshalb behält die herkömmliche Fachdidaktik ihren vollen Stellenwert. Sie genügt aber allein nicht mehr, sondern sie ist so auszuweiten, dass Lehrerinnen und Lehrer auch fächerübergreifend unterrichten können. Dass dies in vernünftiger Breite und doch in machbarer Beschränkung möglich ist, belegen unsere Institutsarbeiten mit dem "Integrationsfach" an Kaufmännischen Berufsschulen.

FUSSNOTEN ZU EINEM ALTEN THEMA UND EINER NEUEN BEFRAGUNG

Rudolf Künzli

Die Redaktion hat mich gefragt, ob ich bereit wäre, die von der BzL veranlassten Briefinterviews zur Fachdidaktik auf Gemeinsamkeiten hin zu lesen, auf Unterscheidendes und allenfalls bedeutsam Fehlendes. Ich habe mich mit einem etwas schlechten Gewissen darauf eingelassen, ist es doch gerade in unserem Felde um vieles leichter, zu kommentieren als selber eine Position mit Handlungskonsequenzen zu vertreten, und das erst noch in der vorgegebenen Kurzform. Mein Kommentar ist so nicht als Kritik an den vorstehenden Positionen zu lesen, sondern als - wenn's gut geht - ergänzende Lesehilfe und Diskussionsbeitrag zu einem komplizierten und theoretisch trotz seines Alters noch weitgehend ungeklärten alten Thema.

Wo stehen wir in der Sache?

Bemerkenswert scheinen mir zunächst Anlass und Fragestellung selbst. Die Interviews stehen offenbar im Zusammenhang mit dem EDK-Dossier über die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker¹. Es scheint mir symptomatisch und in pädagogischen Feldern ein ganz vertrautes Phänomen, dass sich mit der Frage der Ausbildung sogleich die disziplinäre Konstitutionsfrage stellt: Was ist das eigentlich Fachdidaktik? In welchem Verhältnis steht sie zu anderen berufsrelevanten Disziplinen? So pur zu fragen, vermittelt den Eindruck, als sei darüber noch kaum substantiell und erfolgreich nachgedacht worden, oder schon so viel, als liesse sich die Sache, um die es geht, mit ein paar Interviewantworten angemessen traktieren. Indessen, ganz so naiv müssten wir uns hier nicht mehr geben, auch dann nicht, wenn das genannte EDK-Dossier seinerseits so daherkommt, als sei das alles neu und müsste erst mal beantwortet werden, als könnte man dies auch gleichsam in der Machtvollkommenheit höchst eigener idiosynkratischer Berufserfahrungen, sei bloss eine Beschreibung dieser. In den letzten Jahren ist in dieser Sache ja Entscheidendes und Erhellendes von Wissenschaftsforschung und Wissenssoziologie erarbeitet worden, ist die rund zweihundertjährige Professions- und Theoriegeschichte der Pädagogik ein gutes Stück einsichtiger geworden.²

¹ Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren: Aus und Fortbildung der Fachdidaktiker. Konzepte und Vorschläge. Bern 1990.

² Vgl. z.B. Zedler, P., König, E. (1989) (Hrsg.) Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag. - König, E., Zedler, P. (1989) (Hrsg.) Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. - Drerup, H., Terhart, E. (1990) (Hrsg.) Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studienverlag. - Ferner die beiden Themenhefte "Bilanzierung der Erziehungswissenschaft" der Zeitschrift für Pädagogik 1/1990 und 5/1990.

Man verstehe mich nicht falsch, trotzdem ist es natürlich von hohem wissenschaftspolitischen und -soziologischen Interesse zu hören, was führende Vertreter eines wenig gesicherten Fachbereiches über ihr eigenes Fach denken, zumal es sich bei den anstehenden Problemen auch nur bedingt um wahrheitsfähige Fragen handelt, sondern um solche des Interesses und der Opportunität unter sozialhistorischen Bedingungen. Im Blick auf die Regelung der Ausbildung von Lehrern formieren vernünftig und kluge Antworten je anders als im Blick auf die Etablierung und Institutionalisierung entsprechender Lehrstühle an Hochschulen, nochmal anders im Blick auf einen Berufsmarkt und die Versuche seiner Regulierung, wohl auch substantiell anders im Kontext französischer Wissenschafts- und Universitätsgeschichte als im Umfeld deutscher Hochschulgeschichte. Es ist deshalb besonders bedauerlich, dass die französischsprachige Fachdidaktik in den Antworten nicht vertreten ist. Ich vermute, dass deren Antworten substantiell anders ausfallen würden. Die Eigenart der Fragestellung selbst wäre dann auch im Vergleich sichtbar geworden.³

Konstitutionsfragen zur Unzeit?

Die Fragen der BzL unterstellen, dass sich die Fachdidaktik in erster Linie über ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen oder Fächern bestimme: 'ergänzend', 'abgrenzend', 'in Beziehung setzend'. Diese Denkfigur ist mir zwar aus einer langen deutschen Diskussionstradition vertraut, in der es um die einheimischen Begriffe ebenso ging und geht wie um akademische Eigenständigkeit und Autonomie, auch um neuere Klage über den "Verlust der Einheit" und um Probleme mit "Theorieimporten". Kommt aber diese Fragestellung hier nicht einmal mehr zur Unzeit? Verdankt sie sich nicht einem vorschnellen Interesse an der Lehrbarkeit eines noch gar nicht oder doch nur in Umrissen auch schon vorhandenen spezifischen Wissens, einem verfrühten Willen zu unmittelbarer Praxisrelevanz? Während für die Lehre und ihre Schule machende Wirkung Grenzziehung und Verhältnisbestimmung im Wissen konstitutiv sind, für den Prozess der Wissensproduktion und der Forschung sind sie es nicht, oder doch erst viel später. Auch für praktische Verwendungsbereiche gilt eher die Logik der klugen Ekklektik und Topik als die grenzziehender Systematik und Dogmatik als hilfreich. Im Sinne dieser Feststellung interpretiere ich das artikulierte Unbehagen von Frau Meili und die Zurückweisung aller Ausgrenzungen von Frau Born. In wie weit die durchgängig verwendeten Vokabeln "ganzheitlich" und "integriert" substantiell gedeutet werden dürfen, weiss ich nicht. Sie scheinen mir in ihrer Vagheit eher ein Indiz dafür zu sein, dass Fragen der Konstitution einer Wissenschaft, - wenn denn Fachdidaktik ein theoriefähiger Bereich sein oder werden soll, - nicht zugleich mit Fragen ihres praktischen Nutzens und der Ausrichtung darauf befrachtet werden sollten. Die Theoriegeschichte der Pädagogik zeigt, dass solche doppelte Anstrengung leicht zum Nachteil

³ Wie kürzlich E. Keiner und J. Schriewer (1990) (Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 1,99-119) auch empirisch zeigen konnten, finden wir in der französischen Wissenschaftsgeschichte andere disziplinäre Konstitutionsmuster vorherrschend als im deutschen Sprachbereich.

beider Anliegen gerät, der Ausbildung einer tragfähigen Theorie und einer brauchbaren Praktik.

Wissenschaften oder ihre Rekonstruktionen?

Im Zusammenhang mit der Konstitutionsfrage lese ich die Frage 4 nach dem massgeblichen Referenzbereich einer Fachdidaktik. Dass Frey eine Antwort aus Platz- und Komplexitätsgründen verweigert, Born die Unzeitgemässheit selbstverständlich erscheint, Dubs die Entgegensetzung verkehrt findet, Meili eine fachdidaktische Kompetenz als Grundlage erscheint, Bonati die Fachkompetenz unersetzlich ist, Reusser den Disziplinbezug falsch findet, scheint mir eher daraufhin zu deuten, dass die Frage in eine falsche Richtung führt, als dass wir nun zwischen den Antworten uns zu entscheiden hätten. Auch hier scheint mir das Konstitutionsproblem der Fachdidaktik zu sehr im Blick auf eine Relationierung schon verfügbaren Wissens und geordneter Wissenschaftssysteme bestimmt. Dabei bleibt leicht auf der Strecke, was man als Qualität fachdidaktischer Zugänge und Wissenserschliessung bezeichnen könnte (Reusser deutet sie an). Kurz, der didaktische Zugriff auf Fächer ist per se grenzüberschreitend, horizontöffnend, man vergleiche etwa Wagenscheins Sokratik. Was bleibt, ist ein organisatorisches Problem. Vermisst habe ich im übrigen, und dies sowohl in dieser kurzen Befragung als auch in dem EDK-Dossier einen Hinweis oder gar eine nähere Bestimmung der Funktion und Bedeutung ästhetischer Kategorien für die Fachdidaktiken. Ihre sowohl integrierende wie kreativ produzierende Valenz scheinen mir für eine motivstiftende Reorganisation verfügbarer Wissensbestände jenseits blosser Wissensreproduktion von hohem Belang.⁴

Bildungsgänge oder Projekte?

Die Antworten zur zweiten Frage skizzieren umfangreich Studiengänge, was bei der Vorgabe nicht verwundert. Zwar liessen sich wohl stufentypische Muster unterscheiden, wichtiger scheint mir aber der Umstand, dass die Ausbildungsvorstellungen mehrheitlich einem "Sammlungstyp des Curriculums" (Bernstein) verpflichtet sind, der die Qualifikation als Ergebnis mehr oder weniger linearen und kumulativen Kompetenzerwerbs sieht (Grundausbildung in einem Fach, pädagogische Qualifikation, schulpraktische Erfahrung, Weiterbildung). Eine bemerkenswerte Ausnahme macht der Vorschlag von Frey, der das Gewicht auf die Arbeit "in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext" legt. Damit wird ein qualitativ anderes curriculares Modell angedeutet, das auch nach meiner Erfahrung in Kiel und nun in der Lehrerbildung am Didaktikum in Aarau ganz dazu angetan ist, fachdidaktische Qualifikation in actu aufzubauen. Für die Institutionalisierung von Aus- und Weiterbildungsformen würde das allerdings - vorderhand zumindest - eher für einen Verzicht auf eigene Studien- und Ausbildungsgänge für Fachdidaktiker sprechen, dies zugunsten einer zwei- bis dreijährigen Arbeit in interdisziplinär zusammengesetzten Forschungs- und Entwicklungsteams.

⁴ Vgl. Walgenbach, W. (1983) Didaktik als Theorie ästhetisch wissenschaftlicher Praxis. Kiel: IPN.

Selbstüberanstrengungen?

Die sich immer mehr ins Groteske steigernde Kluft zwischen dem, was "man" heute weiss, und dem, was ein einzelner weiss, ja, überhaupt wissen kann, zeigt sich kaum irgendwo so deutlich wie im Bereich der Erziehung. Der Rückzug auf die eigene Erfahrung und die Gewissheit meiner Überzeugungen hypostasiert in divinatorischer Gebärde den eigenen Gesichtskreis zur ganzheitlichen Ansicht einer Sache.⁵ Das ist die eine Reaktion, die andere ist, gleichfalls für pädagogische Professionen nicht untypisch, eine Hochstilisierung des Selbstbildes über alle vernünftig bearbeitbaren Berufsanforderungen hinaus. Was der genannte EDK-Bericht als "Elemente einer Fachdidaktikerbildung" (S.40) skizziert, ist von solch hybrider Qualität, wenn sie einem einzelnen zugeordnet sein sollte und nicht bloss ein mögliches kooperatives Arbeitsnetz umreisst. Der Hinweis auf die konkrete Kooperation verschieden qualifizierter Personen in fachdidaktischen Arbeitskontexten (Frey, Born) markieren dagegen eine Lösung zweiten Grades, die sich traditionellem fach- und wissenskumulativem Denken entzieht.

Inserat

ETH Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Institut für Verhaltenswissenschaft

Allgemeine Didaktik
Karl Frey
Angela Frey-Eiling Elvira Landolt-Marazzi
mit Beiträgen von Alfons Frei Hans Peter Dreyer

4., durchgesehene
Auflage 1990

VdF Verlag der Fachvereine Zürich

Arbeitsunterlagen
zur Vorlesung

"Das Faszinierende am Werk ist, dass es in vorbildlicher didaktischer Art und Weise abgefasst ist. Es handelt sich um ein Dokument, das für jeden Didaktiker an einer Lehrerbildungsstätte Pflichtlektüre ist."
schweizer schule 6/1990

Zu beziehen im Buchhandel
oder direkt bei:
Verlag der Fachvereine
ETH Zentrum
8092 Zürich
Tel. 01 / 256 42 42
Fax 01 / 252 34 03

⁵ Vgl. Prange, K. (1991) Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101ff.

PROFILE, WERDEGAENGE, SELBSTVERSTAENDNISSE VON FACHDIDAKTIKERN

*Wohl kein in der Lehrerbildung tätiger Personenkreis weist eine solche Heterogenität bezüglich Werdegang, Zugangsweise und Unterrichtsbe-
reich auf wie "die" Fachdidaktiker(innen). Der eingangs dieses Heftes
vorgestellte Bericht der EDK versucht, diese Unterschiedlichkeit mit der
Analyse des Ist-Zustandes einzufangen und zu beschreiben. Er bleibt dabei
- notwendigerweise - bei der Darstellung einiger Hauptmerkmale des
Fachdidaktiker-Bildes in statistisch-deskriptiver Form. Zu leicht übersieht
man dann aber, dass eine solche Typologie die Wirklichkeit nur unvoll-
kommen wiedergibt und dass hinter jedem Prozentpunkt einer zusammen-
fassenden Statistik wieder Personen mit je eigenen Profilen, Werdegängen
und (beruflichen) Selbstverständnissen stehen.*

*Wir haben drei Fachdidaktiker gebeten, stellvertretend für die vielen Hun-
dert Berufskolleg(inn)en in der Schweiz, ihren Werdegang, ihren Ausbil-
dungsauftrag und ihr fachdidaktisches Selbstverständnis kurz darzulegen.*

Red.

VOM (UNTERRICHTS-)PRAKTIKER ZUM FACHDIDAKTIKER

Godi Troller

Zur Unterrichtssituation

"Die Thurkorrektur - Der Rhein, von der Quelle bis nach Basel - Das Appen-
zellerland - Landschaftsschutz und Landschaftspflege - Die Fachwerkhäuser in
der Ostschweiz - Die Entstehung des Bodensees": Der Ausschnitt eines Stoff-
Wunschzettels, den die StudentInnen vor Beginn des Semesters dem Realien-
Didaktiker überreicht haben. Der Fachlehrer für Geographie und der Uebungs-
lehrer der Mittelstufe besprechen die Anregungen, und das Programm wird so
zusammengestellt, dass auch Schülerwünsche berücksichtigt werden können.
Doch wie bauen wir unsere Arbeit auf, wenn wir nur jene Themen zeigen, die
ich mit meinen Primarschülern schon erprobt habe? Welche Schwerpunkte
setzen wir? Wo benötigen die angehenden LehrerInnen mehr Sachwissen, um
mit Mittelstufenschülern arbeiten zu können? Ist es sinnvoll, an einem beispiel-
haften Projekt, das sich über das ganze Semester hinzieht, Realien-Unterricht
vorzubereiten? Erreichen wir unsere Ziele eher, wenn in sich abgeschlossene
Einzel-Themen aufgegriffen werden? Und wo können wir uns den Mut zur
Lücke leisten?

Wir? Richtig, die Fachdidaktik Realien erteilen am Seminar Kreuzlingen in
der Regel Fachlehrer und Primarlehrer gemeinsam. Eine Zusammenarbeit, die
für Lehrende und Lernende fruchtbar ist. Ein gemeinsames Schaffen, das ich in
meiner Aufgabe als Fachdidaktiker nicht mehr missen möchte.

Der Fachlehrer bringt Grundlagen und Hintergrundwissen ein zu geographischen Themen der Mittelstufe. Der Primarlehrer setzt Sachverhalte aus der Geographie in schülergerechten Stoff um. Auch können Arbeitsreihen, die in diesen Stunden entstehen, gemeinsam mit dem Geographielehrer besprochen, ergänzt und vertieft werden. Zugegeben, mir fehlt manchmal auch das nötige Wissen, und so bin ich froh, die StudentInnen, aber auch meine wissensdurstigen Sechstklässler, an den Fachlehrer verweisen zu können. Vieles auch, in den Fachdidaktik-Stunden zusammengestellt, kann sofort in meiner Primarklasse erprobt werden. Zudem können wir unsere Lektionen miteinander nachbesprechen, Positives und Negatives zusammentragen, im folgenden Semester Verbesserungen anbringen.

Möglich ist diese Form des Unterrichts allerdings nur, wenn beide Lehrer auf längere Zeit hinaus miteinander planen und arbeiten können. An einem Beispiel sei dieses Unterrichten aufgezeigt:

<i>Fachdidaktik Realien</i> <i>Primarlehrer-Stunden</i>	<i>Geographie</i> <i>Fachlehrer-Stunden</i>
<i>Die Himmelsrichtungen</i>	
Einführung, Uebungen und fächerübergreifendes Arbeiten mit einer vierten Klasse	Verschiedene Nordrichtungen, Azimut-Kompass, Orientierungen am Globus
<i>Von der Ansicht zu Plan und Karte</i>	
Vorbereitung einer Arbeitsreihe für Mittelstufenschüler	Luftbild - Karte - Krokil, Kartennachführung, Karten- Generalisierung, Kartensignaturen

Der Weg zur Fachdidaktik

1961 Lehrerpatent Seminar Rorschach
1961-1964 Mittelstufe in Nesslau
seit 1964 Mittelstufe in Kreuzlingen
seit 1970 Praktikumslehrer, Teilpensum Methodik Mittelstufe, u.a. Fachdidaktik der Realfächer

1988 wurde ich als Hauptübungslehrer für die Mittelstufe gewählt. Mit einer Kollegin betreue ich eine 5. und 6. Klasse. Neben der Uebungsschule erteile ich Fachdidaktik Realien und Schreiben. Für mich eine befriedigende Kombination, denn ich kann mir nur schlecht vorstellen, Realien-Didaktik zu halten, ohne den eigenen, täglichen Praxisbezug zu haben.

Während 13 Jahren haben wir in der Arbeitsgemeinschaft Methodik Mittelstufe (AGM) Unterricht vorbereitet, Kurse erteilt und naturkundliche Reihen erprobt und veröffentlicht. Mein Interesse an der Zusammenarbeit in der Schule kommt also nicht von ungefähr. Wichtige Vorbereitung auf meine Arbeit war sicher - neben vielen anderen - der Kurs "Heimatkunde" in Schleithelm. Max Feigenwinter und Max Kübler verstanden es, Theorie und Praxis in der Geo-

graphie auf ideale Weise zu verbinden. Weitere Wochenkurse dieser Art wären sehr erwünscht.

Zur Fachdidaktik am Seminar Kreuzlingen

Die StudentInnen des seminaristischen Ausbildungsweges besuchen während je eines Semesters zu drei Wochenstunden Fachdidaktik Geographie bzw. Naturkunde und Fachdidaktik Geschichte. Dazu kommen in diesem 5. Jahr verschiedene andere Didaktiken (Fachdidaktik Deutsch, Mathematik u.a.). Eine Trennung der Realien-Didaktik in Geschichte, Geographie und Naturkunde ist allerdings in der Praxis kaum durchführbar und auch nicht sinnvoll, denn beim fächerübergreifenden Arbeiten werden alle Gebiete angesprochen. Gut kann ich mir auch eine Kombination Fachdidaktik Deutsch und Fachdidaktik Realien vorstellen.

Möglich wäre, dass die Fachdidaktik zusammen mit der allgemeinen Didaktik die Federführung bei der Gestaltung des Uebungsschul-Betriebs übernimmt. Anstelle von einzelnen Semesterstunden könnte man für die Fachdidaktik Realien Wochenkurse anbieten.

Wie auch immer ein anderes Konzept aussehen mag: Eine noch engere Zusammenarbeit der Lehrerschaft in der berufspraktischen Ausbildung ist anzustreben.

VOM FACHWISSENSCHAFTLER ZUM FACHDIDAKTIKER

Gregor Wieland

Werdegang zum Fachdidaktiker

Mein Zugang zur Fachdidaktik ist vielen glücklichen Umständen zuzuschreiben, deren wichtigste Stationen hier kurz beschrieben werden: Nach dem Abschluss des Gymnasiums mit einer Matura Typus A, hatte ich die Gelegenheit, während eines Schuljahres an einer Primarschule (3. Klasse) und einer Realschule (7.-9. Klasse) langfristige Stellvertretungen auszuüben. In diesem Jahr wurden die Weichen zum Lehrerberuf gestellt. Mein Mathematikstudium nahm ich mit dem Ziel, Mathematiklehrer zu werden, an der Universität Freiburg in Angriff und schloss es als dipl. math. ab. Bereits während des Studiums konnte ich Mathematik und Unterricht in Verbindung bringen, sei es als Hilfsassistent am mathematischen Institut, sei es bei Nachhilfestunden und gegen Ende des Studiums mit einem Teilpensum am Lehrerseminar Freiburg.

Der 1975 erschienene LEMO-Bericht hat am Lehrerseminar zur Gründung eines LEMO-Teams geführt. Diese Gruppe hatte die Aufgabe, sich während 2 Jahren schulintern und unter Beizug von Experten auf die Aufgabe als künftige Fachdidaktiker vorzubereiten. Mit dem Schuljahr 1977/78 begann mein Beruf als Fachdidaktiker. Im Jahre 1978 erfolgte die Berufung als Lehrbeauftragter für Didaktik der Mathematik für angehende Gymnasiallehrer und 1981 zusätzlich für Sekundarlehrer an die Universität Freiburg. Damit ist der Beruf des

Fachdidaktikers auch zu meinem Hauptberuf geworden, den ich mir allerdings nicht ohne Unterrichtstätigkeit im Fach selbst vorstellen kann.

Einige Tätigkeiten auf dem Weg zum Fachdidaktiker

Der Einstieg in meine Tätigkeit als Fachdidaktiker wurde durch folgende Umstände begünstigt:

- a. *Eigene Unterrichtstätigkeit auf allen Stufen.* Heute steht der Mathematikunterricht am Lehrerseminar im Vordergrund. Unterricht auf anderen Stufen kommt nur noch sporadisch vor.
- b. *Mitarbeit in Fachkommissionen.* Hier war insbesondere die Projektleitung "Neuer Lehrplan Mathematik" für die Primarschule und die Orientierungsstufe des Kantons Freiburg von Bedeutung. Diese Projekte wurden zeitlich jeweils vor dem Einstieg in die Unterrichtstätigkeit als Fachdidaktiker der entsprechenden Stufe bearbeitet, so dass ich ständig mit den didaktischen Problemen des Faches konfrontiert wurde. Hier erwies sich die konstruktive Teamarbeit mit Primar- und Sekundarlehrern als fruchtbarste Quelle für den Beruf des Fachdidaktikers. Ebenso bedeutungsvoll war die Mitarbeit in der Mathematikkommission der Nordwestschweiz, im Mathematik-Ausschuss der Pädagogischen Kommission und in der damaligen Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung" (heute: "Arbeitsgruppe für Didaktik der Mathematik" der WBZ). Hier geschah die wichtige Auseinandersetzung mit Neuerungen im Mathematikunterricht anderer Regionen und im Ausland. Dazu kommen verschiedene Beratertätigkeiten für Lehrmittel.
- c. *Kursleiter in der Lehrerfortbildung.* Mit der Einführung der neuen Lehrpläne war eine reichhaltige und bereichernde Kurstätigkeit verbunden. Insbesondere mussten hier die fachdidaktischen Ideen einem kritischen Publikum mit grossem praktischen Erfahrungshintergrund unterbreitet werden.
- d. *Eigene permanente Fortbildung.* Diese beschränkt sich leider - abgesehen von einigen Kurswochen - weitgehend auf autodidaktische Fortbildung, die jedoch auch heute noch einen grossen zeitlichen Rahmen beansprucht.

Selbstverständnis des Fachdidaktikers in der Lehrerbildung

Als Fachdidaktiker stehe ich im herausfordernden, sich permanent entwickelnden Spannungsfeld zwischen Fachdisziplin, Erziehungswissenschaften und Unterrichtspraxis (siehe Dossier 15A der EDK, Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker). Die spezifische Aufgabe des Fachdidaktikers sehe ich in der "Entwicklung und Erforschung inhaltsbezogener Konzepte und praktischer Unterrichtsbeispiele mit dem Ziel einer Verbesserung des realen Unterrichts" (siehe E. Ch. Wittmann: Quo vadis Mathematikdidaktik, unveröffentlichtes Manuskript). Die Aufgabe des Fachdidaktikers ist daher im Wesentlichen eine konstruktive Aufgabe, die nicht von einer Einzelperson bewältigt werden kann. Ich bin auf die Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern, mit Erziehungswissenschaftlern und in besonderem Mass auf die Zusammenarbeit mit täglich unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern angewiesen. Somit besteht mein Beitrag

als Fachdidaktiker in der Lehrerbildung darin, neue und gute Entwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf mein Fachgebiet zu übertragen und zu prüfen, wie weit diese Entwicklungen zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen. Andererseits geht es auch darum, Ideen zu fachdidaktischen Konzepten an Kollegen anderer Fachrichtungen weiterzutragen. Der Fachdidaktiker ist in diesem Sinn Spezialist und Generalist zugleich.

Dies bildet somit die Grundlage für den Unterricht in Fachdidaktik. Die Lernenden sollen gleichzeitig einen beispielhaften Unterricht erleben können, der auf konkretes Unterrichtsgeschehen der Zielstufe ausgerichtet ist und zudem die Beziehungen zur Fach- und Erziehungswissenschaft transparent macht. Fachdidaktik ist daher nicht als Mosaikstein in der Lehrerbildung zu betrachten, sondern als Bestandteil einer vernetzten Struktur mit Schwerpunktbildung, praktikablen Unterricht von einem bestimmten Fach aus gesehen zu konstruieren und zu evaluieren. Dies schliesst insbesondere den fächerübergreifenden Aspekt mit ein.

Wünsche zu meiner Berufssituation

Der grösste Wunsch sei gleich vorweggenommen: Ein Urlaubsjahr oder wenigstens ein Urlaubssemester. Nach über 20 Jahren Unterrichts- und berufs begleitender Fortbildungstätigkeit ist das Bedürfnis nach einer Zäsur vorhanden. Dies sollte nicht im Sinne einer Verschnaufpause, sondern eher im Sinne einer ausgedehnten Kreativitätsphase verstanden werden. Die Vielseitigkeit des Fachdidaktikerberufs und die grosse zeitliche Beanspruchung durch Unterrichtstätigkeiten lassen mir auf die Dauer zu wenig Zeit für kreative Unterrichtsarbeit. Natürlich wäre schon eine ausgedehntere Freistellung für den Besuch von Fortbildungskursen im Sinne des EDK-Berichts (vgl. oben) ein Schritt in die richtige Richtung. Doch beim Besuch von wöchigen Kursen muss eben die Arbeit "zu Hause" gleichzeitig auch noch erledigt werden. Und gerade dies ist der Kreativität nicht gerade förderlich. Die ganze Problematik ist aber meines Erachtens noch in einem grösseren Zusammenhang zu sehen. Kreativität und Forschung liegen nahe beisammen. In der Schweiz wird im Gegensatz zum Ausland der fachdidaktischen Forschung, resp. Kreativität kein oder nur ein untergeordneter Platz eingeräumt, was sich für die Zukunft negativ auf die Schule auswirken dürfte. Hier wären noch einige wichtige bildungspolitische Ueberlegungen angebracht.

VON DER ALLGEMEINDIDAKTIK ZUR FACHDIDAKTIK

Hans Kuster

Der nachfolgende Bericht soll eine Entwicklung nachzeichnen, die eigentlich unerwartet begann und immer noch nicht abgeschlossen ist. Im ersten Teil geht es um die Darstellung, wie ein Lehrer und Erziehungswissenschaftler sich immer mehr der Fachdidaktik nähert, und im zweiten Teil soll den wichtigsten Gründen nachgegangen werden, welche die Anziehungskraft der Fachdidaktik ausmachen.

Mein Weg zur Fachdidaktik

Begonnen hatte ich meine berufliche Tätigkeit als Primarschul- und später fortgesetzt als Kleinklassenlehrer. Dazu war ich durch mein Patent berechtigt, und es entsprach auch meiner Neigung.

Nach acht Jahren Unterrichtsalltag lockte es mich, genauer zu verstehen, welche Prozesse ablaufen oder ausgelöst werden (müssen), wenn gelehrt und gelernt wird. Als Weg zur Vertiefung bot sich das Studium von Pädagogik und Psychologie an. Ich stellte mir damals vor, dass ich wohl künftighin an einem Seminar jungen Leuten in den erwähnten Fächern die Grundlagen für ihre Lehrtätigkeit vermitteln würde. Es kam anders.

Nach dem Abschluss an der Universität bot sich die Möglichkeit, einerseits in einem Forschungsprojekt zur Berufspädagogik mitzuarbeiten und andererseits in der Lehrerbildung tätig zu werden. Seit zehn Jahren arbeite ich nun am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP). Ich unterrichte Männer und Frauen mittleren Alters, alles Berufsleute, die in Zukunft hauptamtlich an einer Berufsschule unterrichten werden. Mein Anliegen als ihr Lehrer für Allgemeine Didaktik ist es, ihnen die Grundfertigkeiten und das Grundwissen des Lehrerhandwerks zu erschliessen. Wohl habe ich in einigen Klassen auch die theoretischen Grundlagenfächer des Lehrberufs betreut und die Student(inn)en in Pädagogik und Psychologie unterrichtet, aber von Anfang an lag das Schwergewicht meiner Tätigkeit in der Allgemeinen Didaktik, dies entgegen meinen ursprünglichen Absichten.

Zusätzlich interessierte mich aber seit Beginn meiner Tätigkeit am SIBP immer auch der von den Student(inn)en vermittelte Inhalt - sie sind ja alle Fachleute in ihrem Beruf. Dies reicht von der Kenntnis, warum der Blätterteig beim Backen so luftig wird, über die Notwendigkeit des rechtzeitigen Erkennens von Holzfehlern bis zum Verstehen der Funktionsweise eines Transistors. Selbstverständlich suchte ich die didaktische Theorie immer wieder an prägnanten Beispielen aus der Berufskunde zu veranschaulichen. Es bereitet mir ein besonderes Vergnügen, wenn es gelingt, ein didaktisches Anliegen mit einem Beispiel aus der Werkstoffkunde oder der Elektronik einleuchtend und praktikabel zu machen. Je länger je mehr reizt es mich, noch näher an die Inhalte heranzukommen, die meine Student(inn)en zu vermitteln haben. Und erstmals begleite ich nun eine Klasse auch in der Fachdidaktik.

Ueber die Anziehungskraft der Fachdidaktik

Was macht denn die Fachdidaktik so attraktiv? Ich möchte im folgenden drei Gründen nachgehen, die mich zu den Fragen der Fachdidaktik hinziehen.

(1) Für unsere Student(inn)en geht es darum, später an der Berufsschule das Fach "Berufskunde" zu unterrichten oder diejenigen Fächer, welche gemäss Reglement die Berufskunde ausmachen. Laut Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), Artikel 27, geht es in der Berufsschule darum, "... die notwendigen theoretischen Grundlagen zur Ausübung ihres Berufes ..." zu vermitteln. Eine Fachdidaktik "Berufskunde" hat sich damit zu beschäftigen, welches die theoretischen Grundlagen sind und wie sie vermittelt werden, damit sie der Ausübung des Berufes dienen. Es fragt sich, welchen didaktischen Anforderungen und Besonderheiten das Fach Berufskunde unterliegt, wenn die theoretischen Grundlagen des alltäglichen beruflichen Handelns zu klären sind. Es ist eine lohnende Aufgabe für die Fachdidaktik herauszufinden, welche Theorieteile handlungshilfreich sind und wie sie handlungswirksam vermittelt werden.

(2) Die "Berufskunde" ist bei vielen Berufen noch unterteilt in verschiedene Themenbereiche oder Fächer wie z.B. "Chemie/Materialkunde und Oekologie/Physik/Fachrechnen/Algebra" oder für einen andern Beruf "Material- und Fachkunde/Naturlehre/Fachrechnen/Fachzeichnen". Die Frage der gegenseitigen Ergänzung respektive der notwendigen Abgrenzung stellt sich. Es sind zwei Grundtendenzen unter den Lehrkräften beobachtbar. Die einen argumentieren, diese unterschiedlichen Themenbereiche seien nur von verschiedenen Fachleuten kompetent zu unterrichten, eine einzelne Person sei mit dieser Aufgabe überfordert. Die andern halten dafür, dass der Verbleib der "Berufskunde" in einer Hand alle Vorteile des fächerübergreifenden Unterrichts in seinem besten Sinne erschliesse: keine Doppelspurigkeiten, wo jeder Fachlehrer wieder bei Null beginne, sondern Rückgriff auf die Grundlagen und früher Gelerntes, wo immer sich die Möglichkeit dazu ergebe. Es ist eine lohnende Aufgabe für die Fachdidaktik, diese vielfältigen Bezugnahmen zwischen verschiedenen Wissens- und Fertigkeitsbereichen zu suchen und damit die Lerner zu einem vernetzten, integrierten Denken anzuleiten.

(3) In der Fachdidaktik stehen zwei Sichtweisen in einem Spannungsverhältnis. Die eine ist dem Fach und seiner Systematik verpflichtet, die andere der Vermittlung, den Lernern und ihrer "Systematik". Beide Sichtweisen, die fachliche und die didaktische, sind notwendig für erfolgreichen Unterricht. Das Spannungsfeld kann wie folgt illustriert werden: Immer wieder geht es darum, "etwas Einfaches" weiterzugeben. Denkt jemand an den Inhalt, dann ist mit dem Einfachen oft das Grundlegende und damit auch das Allgemeine, Abstrakte gemeint. Denkt jemand an das Vermitteln, so ist mit dem Einfachen oft das dem Lerner Naheliegende und damit auch das Konkrete, Vielgestaltige gemeint. Auf jeden Fall ist das Grundlegende eines Faches oft nicht das Naheliegende für die Lerner, obschon beides "einfach" ist. Es ist eine lohnende Aufgabe für die Fachdidaktik, in diesem Spannungsfeld zu stehen, Lösungen zu zeigen und zu vermitteln - im doppelten Sinn des Wortes.

Die Arbeit an den aufgeworfenen Fragekomplexen reizt mich sehr. Und die Student(inn)en sind mir (fach)kompetente Gesprächspartner(innen).

DIE ROLLE DES FACHDIDAKTIKERS BEI DER ERARBEITUNG UND EINFÜHRUNG VON LEHRMITTELN

Ein Gespräch mit Lehrmittelautoren

Marco Adamina, Klaus Bartlome, Daniel V. Moser, Kurt Eggenberger

Lehrmittel entstehen heute in der Regel im Team. Neben Fachwissenschaftlern und Praktikern werden zur Erarbeitung zunehmend Fachdidaktiker beigezogen. Welches ist ihr Beitrag bei der Lehrmittelerarbeitung und -einführung? Wie beeinflusst die Lehrmittelerarbeitung das Fach- und Fachdidaktikverständnis? Wie sollen Lehrmittel in Grundausbildung und Fortbildung eingeführt werden? Wie qualifiziert sich ein Fachdidaktiker zum Lehrmittel(mit)autor? Diesen Fragen ging ein Gespräch zwischen drei Lehrmittelautoren nach, deren Aussagen wir hier - gekürzt - wiedergeben.

Die Gesprächsteilnehmer waren:

Klaus BARTLOME: Sekundarlehrer am Schulversuch Bern West; Mitautor des Lehrmittels "Treffpunkt Sprache" (4.-6. Klasse), Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale;

Daniel V. MOSER: Historiker, Seminarlehrer und Fachdidaktiker am Sekundarlehramt Bern; Projektleiter für das Lehrmittel "Geschichte" (5.-9. Klasse), Staatlicher Lehrmittelverlag Bern;

Marco ADAMINA: Geograph, Seminarlehrer/Fachdidaktiker am Primarlehrerseminar Biel; Mitautor des Lehrmittels "Geographie in der Schweiz" (5.-6. Klasse), Staatlicher Lehrmittelverlag Bern.

Kurt EGGENBERGER: Gesprächsleitung und -aufzeichnung.

Eggenberger: Die drei Lehrmittel werden als Ergebnis einer neuen Lehrmittelergeneration bezeichnet. Gibt es ein fachdidaktisches Konzept hinter den drei Lehrmitteln, an denen sie mitgearbeitet haben?

Moser: Man kann nicht davon sprechen, dass wir gemeinsame fachdidaktische Konzepte gehabt hätten. Dafür war die Ausgangsbasis zu unterschiedlich. Wir haben gewisse Gemeinsamkeiten, die wir noch erklären werden. Diese stammen jedoch aus der allgemeindidaktischen Diskussion, die dann zu ähnlichen Resultaten geführt hat. Weiter ist gemeinsam (zumindest für Geschichte und Geographie), dass wir ein Lehrmittel auf der Grundlage des neuen Lehrplans des Kantons Bern erarbeitet haben. Dadurch ergaben sich Gemeinsamkeiten, weil beim Lehrplan nach fächerverbindenden Elementen gesucht worden war.

Bartlome: Ich denke, dass das Gemeinsame eher das Unterrichtsverständnis betrifft. Unsere Lehrmittel sollen z.B. keine Lehrgänge sein, die allein unterrichtsbestimmend sind, sondern vielmehr Hilfsmittel, die den Unterricht unterstützen und bereichern können. Die Lehrmittel sind also keine Lehrgänge, sondern Arbeitshilfen.

Eggenberger: Es geht in diesem Gespräch um den Bezug der Lehrmittel zur Fachdidaktik und auch um die Rolle des Fachdidaktikers bei der Erstellung der Lehrmittel. Welche Rolle spielte der Fachdidaktiker bei ihrem spezifischen Lehrmittel und welche müsste er eigentlich spielen?

Adamina: Meine zugeordnete Rolle war die des Fachbegleiters in der Gruppe. Mir selber war es aber ein wesentliches Anliegen, sowohl die Fachanliegen als auch die Anliegen, wie sie in den Leitideen zum bernerischen Lehrplan verankert sind, und die Interessen und die Situation der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Wir haben bei unserer Arbeit stets versucht, die uns zugeordnete Rolle in die Gesamtarbeit zu integrieren und für die Aufteilung unserer Arbeit standen oft andere Gesichtspunkte im Vordergrund. Ich habe deshalb meine Aktivität in der Gruppe nie als spezifische Rolle eines Fachdidaktikers empfunden.

Bartlome: Die Rolle des Fachdidaktikers ist eine wichtige: Der Fachdidaktiker bildet die Brücke zwischen Praxis und wissenschaftlich gesicherten fachlichen Erkenntnissen. Es nützt ja nichts, wenn sich eine sogenannte "Neue Grammatik" entwickelt, diese dann im Duden niedergelegt ist und in der Schule gleichzeitig das Alte weiterlebt. Hier kommt der entscheidende Punkt, wo der Fachwissenschaftler zum Didaktiker wird und dafür zu sorgen hat, dass die neuen Erkenntnisse über ein Lehrmittel auch in die Praxis hereinkommen. Diese Rolle hat klar der Fachdidaktiker übernommen und so haben sich bei uns die Aufträge des Teams weitgehend ergeben.

Moser: Der Fachdidaktiker sollte auf drei Säulen aufbauen können, auf Fachwissenschaft, auf Didaktik und auf Praxis. In der Praxis zeigt sich dann, dass die drei Säulen nie alle gleich stark sind. Ich habe es als meine Aufgabe betrachtet, in erster Linie zu vermitteln zwischen Praxisansprüchen und Wissenschaftsansprüchen. Dazu kommt ein zweiter Punkt, der mir wichtig wurde. Es hat sich immer wieder gezeigt, dass Praxis sehr unterschiedlich verstanden wird. Das ist nicht nur ein Wahrnehmungsproblem, sondern geht auf die einfache Tatsache zurück, dass Schule einfach sehr unterschiedlich ist. Ein Primarlehrer aus der Agglomeration Bern beurteilt seine Schulsituation ganz anders als der Primarlehrer aus einer abgelegenen Gemeinde im Oberland. Der Versuch des Fachdidaktikers also, verschiedene Praxisansprüche auch wieder zu vereinen und mit einer Theorie in Verbindung zu setzen. Das sind die zwei Hauptaufgaben des Fachdidaktikers bei der Lehrmittelerarbeitung.

Eggenberger: Könnte diese Arbeit nicht auch durch den Praktiker und den Fachwissenschaftler geschehen?

Adamina: Als Mitglied einer Autorengruppe ist es unabdingbar, dass man versucht, sowohl einen Überblick und Vertiefungen im Fachbereich zu haben und zugleich die stufenspezifischen Anliegen zu kennen und einzubeziehen. Dies bedarf einer gewissen Beweglichkeit im Umgang mit der Sache und den Möglichkeiten, diese für den Unterricht umzusetzen. Der Wert eines Lehrmittels kann ja daran gemessen werden, wie weit es gelingt, Interesse zu wecken für eine Sache und Anregungen zu geben, wie man sich mit einer Sache auseinandersetzen kann. Als Autor sollte man daher möglichst vielschichtig die Anliegen aufnehmen und umsetzen können. Von daher ist die Mitarbeit von Fachdidaktikern meines Erachtens wichtig.

Bartlome: Die Rolle des Didaktikers ist wichtig und entscheidend. Der Fachwissenschaftler muss bei seiner Arbeit nicht dauernd an die Pädagogik denken und der Praktiker neigt dazu, nur an die Pädagogik zu denken. Die Lehrerschaft scheint mir oft etwas theoriefeindlich zu sein. Damit kommt dem Didaktiker eine entscheidende Bedeutung zu. Mir ist aufgefallen, dass das tolerante Sprachverständnis, der sogenannte erweiterte Sprachbegriff, eindeutig von der Fachwissenschaft herkommt und praktizierende Lehrer/innen dazu neigen, alte, engere Sprachbegriffe und -definitionen beizubehalten. Der Fachdidaktiker bringt also die modernere Auffassung von Sprache mit ins Lehrmittel und sollte dafür sorgen, dass dieses liberalere Verständnis nachher in die Praxis einfließt. Das eigentliche Umsetzen vor Ort bleibt der Lehrkraft überlassen und deshalb finde ich es wichtig, dass alle diese Parteien vertreten sind. Es bleibt aber meine Forderung, dass der Fachdidaktiker hier den Ton angibt und das Bindeglied spielt und so für die Impulse sorgt, die in die Schule reinkommen, u.a. auch über das Lehrmittel.

Eggenberger: Könnte man sagen, dass der innovative Gehalt der Fachwissenschaft vorhanden ist, aber nur mit Hilfe eines Uebersetzers zum Praktiker gelangt. Ist es vielleicht so, dass der Fachdidaktiker für den Praktiker glaubwürdiger wirkt als der Fachwissenschaftler?

Bartlome: Ich bin überzeugt, dass die Akzeptanz von Neuem über den Didaktiker bei der abnehmenden Lehrerschaft eine sehr viel grössere Chance hat als wenn das Neue direkt von der Wissenschaft kommt. Am Beispiel Grammatik: Es werden Dinge gemacht, bei denen sich die Fachwissenschaft einig ist, dass man die nicht mehr tun darf. Wenn der Didaktiker hier Einfluss nimmt, diese Dinge in Lehrmitteln nicht mehr aufnimmt, ist die Chance sehr viel grösser, dass alte Zöpfe abgeschnitten werden. Vom Praktiker kann man diese Innovation nicht erwarten, weil er das Wissen kaum mitbringt und weil er von der Haltung her zu wenig offen ist, sich ständig auf Neues einzulassen. So können die Impulse in vielen Fällen nur von aussen kommen.

Moser: Man muss sich klar sein: der Fachwissenschaftler und der Praktiker sind in zwei verschiedenen Welten zu Hause. Ohne Vermittlung des Fachdidaktikers könnten Lehrmittel nur mit grossen Schwierigkeiten erarbeitet werden. Man macht sich keine Vorstellung, wie weit Fachwissenschaft und Praktiker in ihrem Denken auseinandergehen. Für die Geschichte scheint mir noch die Schwierigkeit der didaktischen Reduktion andeutungswert: Wie weit können wir vereinfachen, dass es unseren Schülern noch verständlich ist und doch noch wissenschaftlich vertretbar? Dieses Problem lässt sich nur in der Dreiheit von Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Praktiker lösen.

Eggenberger: Ist der Fachdidaktiker also derjenige, der den Innovationen in der Schule zum Durchbruch verhelfen kann?

Bartlome: Ich denke schon, dass die Fachdidaktiker hier eine entscheidende Rolle spielen und es ist zumindest meine Hoffnung, dass ihnen das gelingt. Trotzdem ist seine Einwirkungsmöglichkeit natürlich beschränkt. Ich habe den Eindruck, dass die Innovationen in den letzten Jahren eher auf dem Gebiet der Unterrichtsformen und weniger auf der inhaltlichen Seite passiert sind. Ich denke an Stichwörter wie Werkstattunterricht, Wochenplan, Freiwahlarbeit. Wer macht das heute nicht? Aber wie diese Unterrichtsformen inhaltlich gefüllt

sind, würde mich interessieren. Bei der inhaltlichen Füllung können Lehrmittel eine wichtige Rolle übernehmen.

Adamina: Der (Geographie-) Fachdidaktiker kann die Rolle des Anzünders übernehmen. Ihm muss es gelingen, die Neugierde für z.B. "geographisches Entdecken" zu wecken, Möglichkeiten für die Planung und Gestaltung von Unterricht aufzuzeigen, den Lehrerinnen und Lehrern Zugänge zu geographischem Arbeiten zu eröffnen. "Geographie" kann ersetzt werden durch einen anderen Fachbereich.

Moser: Wenn man von Innovationsrollen im Fach Geschichte spricht, kann man sagen, dass die Hochschule vom Wissensstand her wesentlich weiter ist, dass die Schulen hintennachhinken. Dieses Problem hängt zusammen mit der Hochschuldidaktik. Man kann leicht feststellen, dass heute die alte Uebersichtsvorlesung auf relativ hohem Abstraktionsniveau nach wie vor eine dominante Rolle spielt. Der Nachteil ist der, dass eine Diskrepanz zu dem besteht, was wir uns für die Volksschule wünschen, nämlich das Setzen von thematischen Schwerpunkten, die auch im Unterricht entsprechend vertieft werden. Ein zweites Charakteristikum der Hochschuldidaktik ist, dass in den Lehrveranstaltungen häufig kein Wechsel des Abstraktionsniveaus stattfindet. Es bleibt relativ hoch; es werden vielleicht einige Beispiele zur Konkretisierung angeboten, aber leider häufig nicht mehr. Das scheint mir eine schwierige Grundlage für den künftigen Volksschullehrer, den Sekundarlehrer. Um das machen zu können, was wir uns eigentlich wünschten - nämlich einen Wechsel des Abstraktionsniveaus vom konkreten vertiefenden Beispiel zur abstrakten Schlussfolgerung -, fehlt den Absolventen der Universität das Handwerk.

Eggenberger: Wie hat die Arbeit am Lehrmittel Ihre fachdidaktische Grundposition und Ihren fachdidaktischen Unterricht, Ihre praktische Arbeit mit den Schülern beeinflusst? Gibt es eine Rückkoppelung von der Arbeit am Lehrmittel auch zu Ihrem wissenschaftlichen Fachverständnis?

Moser: Für mich ist klar, dass die Arbeit am Lehrmittel das wissenschaftliche Fachverständnis verändert hat. Die Auseinandersetzung mit der Literatur und die Auseinandersetzung in der Begleitgruppe, insbesondere den Universitätsvertretern ist ein dauernder Lehrerfortbildungskurs, der ständige Kontakt und die konzentrierte Diskussion mit den Praktikern der Volksschule hat mir viele Einblicke in die Praxis gebracht und hat meinen Fachdidaktikunterricht in Richtung Praxisnähe beeinflusst. Ich versuche konkreter und elementarer zu unterrichten.

Adamina: Ich habe in zweierlei Hinsicht sehr stark profitiert von der Arbeit am Lehrmittel. Der Kontakt mit dem Allgemeindidaktiker hat mir eine erziehungswissenschaftliche Weiterbildung gebracht. Ich habe mich viel stärker auch mit Literatur der Allgemeindidaktik auseinandergesetzt. Es hat mir ein anderes Fachverständnis für Geographie gegeben, weil ich für ganz bestimmte Themenbereiche auch mit anderen Fachwissenschaften zusammen arbeiten musste. Dies stets unter dem Gesichtspunkt - wie kann ich das denn schliesslich auch umsetzen? Dadurch wurde der Fachwissenschaftler in mir gezwungen, seinen Ansatz unter diesem Aspekt zu reflektieren. Dies, gekoppelt mit der direkten Arbeit mit den Schülern und den Erfahrungsberichten der Lehrer, welche in unserem Auftrag einige Dinge ausprobiert haben, hat meinen Fachdidaktikun-

terricht verändert: Ich glaube heute stärker dieses Verbindende zu suchen von Fachanliegen zu dem, was im Unterricht auch von den Schülern her eingebracht werden kann. Und andererseits habe ich für die direkte Beratung unserer Seminaristen in ihrer Vorbereitung auf den Unterricht profitiert.

Bartlome: Die Arbeit am Lehrmittel war für mich als Sekundarlehrer eine persönliche Weiterbildung in optimaler Form. Ich habe insgesamt ein neues Sprachverständnis bekommen. Mein Ideenreichtum ist durch den erweiterten Sprachbegriff gewachsen. Es haben mehr Ideen im Unterricht Platz. Ich bin kreativer und fachlich souveräner geworden.

Adamina: Die Erfahrung meiner Lehrmittelarbeit zeigt: Es ist unabdingbar, dass ein Fachdidaktiker die Möglichkeit erhält, Unterricht mitzumachen oder selber praktisch durchzuführen. Ich hoffe nicht, dass ich nach meiner Lehrmittelarbeit keinen direkten Einblick in die Praxis ausser durch die Uebungsschulbesuche mehr habe, und dass ich nicht Gefahr laufe, auf dem sitzen zu bleiben, was ich während dieser Arbeit gelernt habe. Die EDK-Studie sagt ja aus, dass die praktische Erfahrung der Fachdidaktiker auf der Zielstufe zum Teil 5, 10 oder mehr Jahre zurückliegt. Es reicht nicht, wenn man hin und wieder einen Einblick in die Schule erhält; es müsste ein permanenter Bezug möglich sei.

Bartlome: Es ist ein Mangel von verschiedenen Didaktikern, dass dieser Praxisbezug nicht vorhanden ist. Auf der andern Seite erwarte ich als Praktiker natürlich, dass die Didaktiker sich nicht ausschliesslich an der Praxis orientieren, weil dann die Gefahr besteht, dass man die Praxis reproduziert, eine Praxis, die man ja vielleicht verändern möchte. Für mich ist das eine Gratwanderung. Auf der einen Seite ist dieser Praxisbezug der Wissenschaftler notwendig, und auf der andern Seite: woher sollen dann die Impulse kommen, wenn nicht von aussen? Ich erwarte vom Didaktiker, dass er mit Impulsen reinkommt und nicht nur schaut, wie es ist - und das ein bisschen optimiert.

Adamina: Damit er innovativ bleiben kann, braucht er diesen Kontakt, muss aber in seinem Lehrauftrag die Möglichkeit erhalten, die Praxis aufzuarbeiten und sich auch zu orientieren an dem, was im Fachbereich an andern Orten auch an fachdidaktischen Neuerungen passiert.

Eggenberger: Wir sind bei der Frage der Einführung neuer Lehrmittel. Ich denke an den Bereich der Lehrerbildung, aber auch an die Lehrerfortbildung. Wie kann die Umsetzung von Lehrmittelkonzeptionen erfolgen und welchen Stellenwert sollen die Lehrmittel und deren Einführung im Fachdidaktikunterricht einnehmen?

Moser: Ich würde es ablehnen, einfach ein Konzept vorzusetzen, dem das Lehrmittel gefolgt ist. Ich versuche das den Studentinnen und Studenten am konkreten Beispiel zu zeigen. Ich habe letzthin am Beispiel der Vorindustrialisierung, der Heimarbeit, versucht zu zeigen, wie wir dieses Thema im Lehrmittel behandelt haben und habe daran das dahinter liegende Konzept gezeigt. Die Qualität eines Lehrmittels zeigt sich erst im Klassengebrauch und nicht in der Laborsituation der Lehrerausbildung.

Adamina: Die Einführung des Lehrmittels soll *den* Stellenwert im Fachdidaktikunterricht einnehmen, den man diesem Lehrmittel auch für den Unterricht zugedacht hat. Das Lehrmittel hat eine dienende Funktion, auch im

Fachdidaktikunterricht. Es soll nicht andere Vorhaben, die dem Schüler näher sind, die Eigentätigkeit, das eigene Angehen von Dingen, zuschütten. Man muss auch im Fachdidaktikunterricht die Rolle des Lehrmittels deklarieren. Ich arbeite häufig mit dem Lehrerordner, da dort auch die fachdidaktische Grundposition angelegt ist und wir bei der Ausarbeitung auch stark an die Lehrerbildung gedacht haben. Einzelne Teile sind speziell dafür erarbeitet worden, z.B. die Einführung in die einzelnen Themen und die Unterrichtsvorbereitung, die dadurch ermöglicht wird.

Bartlome: In unserem Autorenteam kursierte ein Bonmot: Das Sprachlehrmittel hat dann sein Ziel erreicht, wenn es sich selber überflüssig macht. Mir persönlich ist es weniger wichtig, ob die Inhalte behandelt werden, sondern dass in diesem Geist, in dieser Haltung unterrichtet wird. Ich erwarte vom Fachdidaktiker, dass er das Lehrmittel kennt. Mir geht es nicht primär darum, dass das Buch propagiert wird und dass man das Buch à fond kennenlernt (dies geschieht sowieso erst durch den Gebrauch), sondern es geht darum, transparent zu machen, welche Haltung dahinter steht; die Tauglichkeit des Lehrmittels erweist sich sowieso erst im Unterricht. Wir haben in der Erprobungsphase eine interessante Feststellung gemacht: Erwachsene hatten manchmal mit dem Lehrmittel Probleme, machten Vorbehalte; wenn sie aber bereit waren, das Vorgeschlagene einmal einfach zu tun, dann stellten sie fest, dass die Kinder überhaupt keine Probleme hatten.

Eggenberger: Können und sollen Fachdidaktiker auch einen Beitrag zur Einführung der Lehrmittel bei praktizierenden Lehrern leisten und wie sollen sie das tun?

Moser: Wir haben Erfahrung mit Einführungskursen bei praktizierenden Lehrern gemacht. Das ist ein kleiner Baustein dazu. Die Erfahrung: Die Einführung könnte wesentlich fruchtbarer sein, wenn die LehrerInnen bereits mit dem Buch gearbeitet hätten; wenn nicht mehr inhaltliche, sondern didaktische Fragen im Vordergrund ständen. In diesem Fall hätte dann tatsächlich der Fachdidaktiker etwas beizutragen.

Adamina: Wenn der Fachdidaktiker zum Konzept des Lehrmittels stehen kann, dann muss es ihm auch ein Anliegen sein, das Konzept, die Innovation die von einem Lehrmittel ausgeht, weiterzutragen, auch den praktizierenden Lehrern und Lehrerinnen. Je stärker die persönlichen Erfahrungen der einzelnen Lehrer sind, desto schwieriger kann dies werden. Es gibt dann auch Abwehrreaktionen.

Bartlome: Ich denke, dass die Einführung der Lehrmittel nicht nur, aber v.a. durch erfahrene KollegInnen gemacht werden muss, weil sie bei ihren KollegInnen die grösste Akzeptanz haben. Darüber hinaus haben solche Einführungskurse auch die Funktion, dass die Kursteilnehmer einander sagen, was sie mit dem Stoff/dem Buch gemacht haben.

Adamina: In dem Sinne sollte die Aufgabe des Fachdidaktikers auch darin bestehen, den Austausch aufzunehmen von dem was er sieht im Unterricht, weil ja die Kommunikation zwischen den Lehrern tatsächlich nicht so gut ist. Er unternimmt den Versuch, das in einem weiteren Kreis aufzuzeigen, mit den beobachteten Beispielen...

Bartlome: ... und dabei schon einen Schritt darüber steht und das ordnen kann; vielleicht die Probleme ein bisschen hierarchisieren kann, Probleme büscheln kann, die ordnende Hand spielt...

Adamina: ... und auch auf Gefahren aufmerksam macht! Dazu zwei Beispiele: In der Schulwarte wollte man Aufgabenblätter zu unserem Lehrmittel ausleihen; das erfolgte unter einem falschen Verständnis von dem, was unserem Lehrmittel zugrunde liegt. Ein zweites Beispiel: Sämtliche Daten unseres Lehrmittels wurden auf einer Diskette gespeichert. Diese Diskette kann leider verwendet werden, um beispielsweise unsinnige Daten abzufragen! Hier dürfte die Innovation nicht zugeschüttet werden, die dem Lehrmittel zugrunde liegt.

Eggenberger: Wir haben die Gebiete der Lehrmittelerarbeitung und die Umsetzung der Lehrmittel in Lehreraus- und -fortbildung gestreift. Sie betrachten die Mitarbeit von Fachdidaktikern in diesen Bereichen als notwendig. Zusammenfassend: Gibt es wünschbare Qualifikationen / Kompetenzen von Fachdidaktikern, die an einem Lehrmittel mitarbeiten?

Moser: Es wurde schon festgestellt: die Vermittlungsfähigkeit; die Fähigkeit, den Leuten Mut zu machen, die Fähigkeit auch, den Wissenschaftler mit der Praxis zu verbinden. Und darüber hinaus Fähigkeiten, die mir grundsätzlich für Lehrmittelaufbereiter wichtig erscheinen. Wesentlich vor allem die Kritikfähigkeit im doppelten Sinn. Verstanden als: Arbeiten der Kollegen kritisieren und gleichzeitig auch eine Kritik vernünftig verarbeiten können. Was mir speziell aufgefallen ist, ist die Frage des Bild- oder Textverständnisses. Es gibt Leute, die ausgezeichnet sind in Fragen von Texten, andere in Problemen mit Bildern. Das gegenseitige Verständnis muss für diese verschiedenen Darstellungsweisen vorhanden sein.

Adamina: Ich der Lehrmittelerarbeitung scheint mir wesentlich zu sein, dass man sich gegenseitig aufschaukeln kann. Dazu braucht es in hohem Masse die Bereitschaft, zu etwas Gemeinsamen beizutragen, also nicht mit fixierten Vorstellungen in eine Arbeit hineinzukommen oder das Gefühl zu haben, man müsse seine Anfangsposition als Ganzes durchsetzen.

Bartlome: Mir ist die Schule oft zu lustfeindlich und ich erwarte vom Didaktiker, dass er etwas von dieser Lust einbringen kann, bzw. die Lehrer ermuntern kann, zu dieser Lust zu stehen. Ich meine in unserem Fall die Lust am Sprachgebrauch, einem breiten Sprachgebrauch. Der Fachdidaktiker müsste auch grosszügig sein; eine Grosszügigkeit, die nur der haben kann, der die Sache gut kennt. Er sollte auch für Schwung sorgen und die Lehrer ankicken, Erfahrungen zu machen. Ermuntern, Mut machen und vielleicht mithelfen, ein bisschen nach den Sternen zu greifen.

LERNEN AUF EIGENEN WEGEN - MIT KERNIDEEN UND REISETAGEBÜCHERN

Urs Ruf / Peter Gallin¹

Im September 1990 ist das Buch "Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz" (LCH / Lehrmittelverlag Zürich) erschienen, in welchem Untersuchungen der beiden Autoren zum individuellen Lernverhalten und die daraus abgeleitete Didaktik der Kernideen und des Reisetagebuchs dargestellt sind. Es wird nachgewiesen und an Beispielen erläutert, dass eine grundlegend neue Einstellung gegenüber den Schulstoffen und den Schülerprodukten Voraussetzung ist für einen Unterricht, in welchem der Aufbau einer fundierten Fachkompetenz und die Bildung einer selbständigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit sich wechselseitig fördern und bedingen. Das Konzept "Lernen auf eigenen Wegen" ist in den Jahren 1988 bis 1990 als Schulprojekt der Erziehungsdirektion Zürich mit sieben Klassen auf allen Stufen der Volksschule erprobt worden. Ein kurzer Einblick in dieses Projekt soll hier zeigen, wie die Arbeit mit Kernideen und Reisetagebüchern in der Praxis aussieht und auf welchen didaktischen Prinzipien sie beruht. Daraus ergeben sich auch Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

EINE SZENE AUS DEM UNTERRICHT

Einem Schulbesucher fällt im ersten Moment wohl kaum auf, dass in der Klasse U1b (KZO, 7. Schuljahr) ein interdisziplinäres Schulprojekt in Gang ist. Die Lektionen in den Fächern Deutsch und Mathematik finden wie in allen andern Klassen im 45-Minuten-Takt und willkürlich verstreut über die ganze Schulwoche statt. Die Klasse bewältigt das übliche Stoffprogramm unter den üblichen organisatorischen Rahmenbedingungen. Etwas ungewöhnlich ist vielleicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufig eigene Texte verfassen, und zwar auch in der Mathematik. Das Schreiben spielt in diesem Projekt tatsächlich eine zentrale Rolle. Jeder Lernende führt ein sogenanntes *Reisetagebuch*, das in der Art eines chronologisch geordneten Journals Auskunft über individuelle Wege und Irrwege beim Problemlösen gibt.

Wenn man selbständiges Lernen und individuelle Beratung ins Zentrum des Unterrichts stellt, bleibt für die Vermittlung des Wissens nur noch wenig Zeit. Doch das ist beabsichtigt: Der Stoff soll nicht in homöopathischen Dosen -

¹ Peter Gallin und Urs Ruf sind Lehrer für Mathematik und Deutsch an der Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO). Sie untersuchen ihre Fächer seit dreizehn Jahren unter interdisziplinären und pädagogischen Fragestellungen und haben ihre didaktischen Ergebnisse in verschiedenen Publikationen und Weiterbildungskursen zur Diskussion gestellt.

Schritt für Schritt vom Einfachen zum Schwierigen - vermittelt werden. Er wird in Form von sogenannten *Kernideen* den Schülern so vor Augen gestellt, dass sie von allem Anfang an das ganze Stoffgebiet in groben Umrissen erfassen können. Erst wenn die Schüler ein Gefühl dafür entwickeln, was der "Witz der Sache" ist, werden sie zur Eigentätigkeit herausgefordert.

Der Impuls zur Eigentätigkeit geht also von der Lehrperson aus. Ihre Liebe zum Fach verleiht dem nüchternen Stoff ein menschliches Gesicht. Gelingt es ihr, Faszination und Fachwissen in einer Kernidee zu bündeln, kann der Funke springen. Wirksame Kernideen lösen eine Vielzahl verschiedener "Forschungsreisen" aus: Jeder Lernende dringt so tief in die Materie ein, wie es seiner Leistungsfähigkeit entspricht. So unterscheiden sich die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler am Schluss der Arbeit nur nach der Quantität, nicht aber nach der Qualität. Die schwächeren Schüler bekommen zwar diese oder jene fachliche Spezialität vorerst gar nicht zu Gesicht, vermögen den Anforderungen aber trotzdem besser zu genügen, als wenn sie alles gehört hätten und nichts miteinander in Verbindung bringen könnten. Dass gute Schüler dank der Herausforderung zur eigenständigen Konstruktion des Wissens mehr gefordert sind und sich deshalb auch rascher entwickeln, versteht sich von selbst. Dazu ein Beispiel aus unserer Projektklasse.

Thema sind die rationalen Zahlen. Die Kernidee präsentiert sich diesmal in Gestalt eines veritablen Liegevelos. Es gehört Luki und verfügt über 18 Gänge. Viele Schüler haben schon Probefahrten mit diesem attraktiven Vehikel hinter sich, und so ist die Frage, wie man es zweckmässig schaltet, durchaus aktuell. Fachsprachlich ausgedrückt geht es um die Hierarchie der Gänge. Nach einigem Rätseln wird die Mechanik genauer untersucht: Bei den Pedalen befinden sich drei Kettenräder mit 52, 38 und 26 Zähnen. Am Hinterrad sind sechs Kettenräder mit 32, 26, 21, 18, 16 und 14 Zähnen montiert. In einer ersten Phase des Erkundens finden die Schüler heraus, dass die Brüche, gebildet aus den vorderen und hinteren Zahnzahlen, ein Mass für die Grösse der Gänge sind. Das Mass des Ganges "vorne 52 - hinten 21" lautet beispielsweise $52/21$. Das heisst, wenn die Pedale mit ihrem 52er Kettenrad eine volle Umdrehung ausführen, macht das Hinterrad mit seinem 21er Kettenrad $52/21$ Umdrehungen. Wie kann man nun aber die Hierarchie der Gänge bestimmen?

Der folgende Auszug aus einem Reisetagebuch (Abbildung 1) dokumentiert den Weg, den eine Schülerin - wir nennen sie hier Astrid - gewählt hat. Sie tut sich schwer mit Mathematik und kommt nicht ans Ziel. Trotzdem hat sie die Chance, eine gute Leistung zu erbringen. Ihr Interesse am Thema bleibt wach.

Astrid kommt mit dem Problem, 18 Brüche gleichnamig zu machen, nicht zurecht. Sie kennt, wie die meisten andern Schüler auch, noch keine Normverfahren. Trotzdem macht sie sich auf die Suche nach einer Lösung und dokumentiert getreulich jeden Schritt. Am Beispiel von Astrids individuellem Lernweg lassen sich einige wichtige Merkmale des Projekts "Lernen auf eigenen Wegen" ablesen.

- Astrid nützt eine Möglichkeit der schriftlichen Sprache aus, von der in der Schule selten Gebrauch gemacht wird: Beim Schreiben klären sich die Dinge.

Abbildung 1

1.9.88 LUCI'S LIEGEVELO H

Als erstes versuche ich einen gemeinsamen Nenner für die Zahlen zu finden.

- Als erstes rechne ich $32 \cdot 26$... Jetzt schaue ich, ob die anderen Nenner in der Zahl 832 vorhanden sind.

gemeinsamer Nenner	gleiches Nenner	$32 \cdot 26 = 832$	$26 \cdot 32 \cdot 21 \cdot 18 \cdot 16 \cdot 14 = 70'447'104$	$18 \cdot 16 \cdot 14 = 4032$
26	✓		✓	
32	✓		✓	✓
21			✓	✓
18			✓	✓
16	✓		✓	✓
14			✓	✓

- Ich weiss nicht genau, nach welchem System ich arbeiten soll. Ich könnte ja alle Zahlen miteinander multiplizieren. Daran könnte es doch gehen. Aber ich hätte dann nicht den kleinsten Nenner.

- Oder vielleicht nur die 3 kleinsten Zahlen. Das war Pech, die $\frac{26}{21}$ geht nicht.

- Versuchen wir es mit $26 \cdot 18 \cdot 16 \cdot 14$. Das geht. Doch als Nenner finde ich die Zahl zu hoch.

- Ich versuche es mit einer Mischung von: $16 \cdot 21 \cdot 32 = 10752$. Die Zahl geht nicht durch 26 und 18.

- Dann nehme ich halt $18 \cdot 21 \cdot 32 = 12096$. Geht nicht.

- Ich habe es noch mit anderen Zahlen versucht (verschiedenste Kombinationen mit den Nennern), aber es ist total schwierig mit Proben etwas zu finden. Darum nehme ich halt 84672 als gemeinsamen Nenner. Er ist sicher nicht der kleinste, aber ich habe die Aufgabe dann wenigstens (wenn auch nicht richtig) gelöst.

1. Gang $26/32 =$
 Oh, nein! Es ist mir ein Fehler unterlaufen, die Zahl 84672 geht nicht durch 26. Ich glaube ich gebe es auf. Denn mit $70'447'104$ will ich das ganze dann doch nicht machen. Mal sehen, was morgen bei der ganzen Sache rauskommt. //

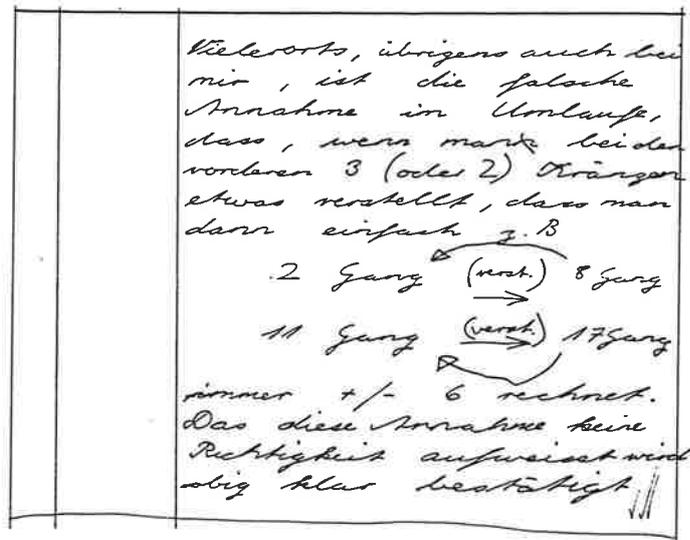
Astrid hat sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten ernsthaft um eine Lösung des Problems bemüht. Wir rechnen ihr diese gute Leistung an: Sie wird auch die Zeugnisnote beeinflussen. Weil Astrid sich das Problem so zurecht legt, wie es ihr entspricht, ist sie nach Abschluss der Arbeit nicht frustriert, sie ist sogar gespannt auf die Lösungen der Mitschüler. Die Arbeit im Reisetagebuch ermuntert aber nicht nur leistungsschwächere Schüler, sie spornt auch die starken an, ihr Bestes zu geben. Ueli zum Beispiel hat das Ordnen der Brüche spielend geschafft und ist schon tiefer ins Thema eingedrungen. Davon zeugt sein erstaunlicher Kommentar (Abbildung 2), den er seiner langen Liste mit den korrekt geordneten Gängen beifügt. Ueli hat beim Lösen der Aufgabe ein persönliches Vorurteil überwunden und eine interessante Entdeckung gemacht. Das kommt in seinen gewundenen Aussagen allerdings nur bruchstückhaft zum Ausdruck. Seine singuläre Sprachkompetenz ist den Ansprüchen des im Vergleich mit Astrids Überlegungen doch schon recht komplexen Sachverhalts noch nicht gewachsen. Dieses Ungleichgewicht zu erkennen und für das Lernen fruchtbar zu machen, ist zwar eine schwierige, aber unerlässliche und befriedigende Aufgabe der Lehrperson. Dank der Transformation von Uelis Text in die reguläre Sprache wird seine brillante fachliche Leistung ebenso freigelegt wie sein sprachliches Defizit. Uelis befriedigende Erfahrung, in seiner beläufigen Reflexion zu einer umfangreichen Mathematikaufgabe verstanden worden zu sein, stärkt nicht nur sein Vertrauen ins eigenständige Denken, sie ermuntert ihn auch, Entdeckungen weiterhin schriftlich niederzulegen und dabei dem Leser vielleicht ein paar weitere Schritte entgegenzukommen.

- Astrid lernt ihre eigene Art des Problemlösens kennen und kann ihre Verfahren später im Vergleich mit andern optimieren.
- Astrid übernimmt Verantwortung für Verlauf und Abbruch ihrer Arbeit.
- Der Text im Reisetagebuch zeigt, wo Astrid steht: Sie hat ein Gespür für die zu erwartende Grösse des gemeinsamen Nenners. Es fehlt ihr aber noch an Vertrauen ins eigene Denken: Sie bricht einen erfolgversprechenden Lösungsweg ab, obwohl der gefundene gemeinsame Nenner $26 \times 18 \times 16 \times 14$ nur noch viermal grösser ist als der kleinste.
- Der Lehrer erkennt sofort, womit Astrid Probleme hat, und kann sie kurz und gezielt beraten.

Astrid erlasst den "Witz der Sache", kommt aber nicht zum Ziel.

14	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓
18	✓	✓	✓
21	✓	✓	✓
26			
32	✓	✓	✓
14 · 16 · 18 · 21 = 84672	16 · 21 · 32 = 10752	18 · 21 · 32 = 12096	

Abbildung 2



Ueli hat entdeckt, dass unser 18gänger mit seinen sechs hinteren Kettenrädern kein Modell für das 2stellige Zählen im Sechssystem ist. Will man das Velo vom kleinsten bis zum grössten Gang durchschalten, darf man die vorderen Kettenräder nicht als übergeordnet betrachten und sie immer erst dann wechseln, wenn alle hinteren vom grössten bis zum kleinsten an der Reihe waren. Es ist also nicht wahr, dass die 2stellige Zahlenfolge 00, 01, 02, 03, 04, 05, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25 die Hierarchie der 18 Gänge widerspiegelt. (Bei dieser Zählweise entsprechen den vorderen Ziffern 0, 1 und 2 das kleinste, mittlere und grösste vordere Kettenrad; den hinteren Ziffern 0, 1, 2, 3, 4, 5 entsprechen die hinteren Kettenräder, und zwar in der Reihenfolge vom grössten zum kleinsten.) In dieser abstrakten Schreibweise lautet - im Falle von Lukis Liegevelo - die korrekte Hierarchie der Gänge: 00, 01, 10, 02, 03, 11, 04, 20, 12, 05, 21, 13, 14, 22, 15, 23, 24, 25.

DIDAKTISCHE PRINZIPIEN

Die Szene mit Astrid und Ueli liefert einen kleinen Einblick in das erwähnte Schulprojekt, in welchem auch die Lehrerinnen und Lehrer der sieben Projekt-klassen eigene Wege beschritten haben. Wegleitend für die je individuelle Übersetzung der Leitideen des Projekts in die persönliche Unterrichtsgestaltung waren die folgenden vier methodischen Vorgaben:

1. Bei der Einführung in ein neues Stoffgebiet präsentiert die Lehrperson ihre Kernidee, die den Schülerinnen und Schülern in wenigen Minuten einen Blick aufs Ganze ermöglicht und individuelle Lernprozesse auslöst.
(Prinzip der Attraktivität des Stoffs)
2. Mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit dient der Arbeit im Reisetagebuch, wo individuelle Wege und Irrwege beim Erkunden neuer Stoffgebiete dokumentiert und für den divergierenden Diskurs bereitgestellt werden.
(Prinzip der Sicherung singulärer Spuren)

3. Algorithmische Fertigkeiten werden nicht durch mechanisches Üben in der Rückschau trainiert, sondern durch gestaltorientiertes Proben in der Vorschau generiert.
(Prinzip des Handelns in der Vorschau)
4. Die Lehrperson misst die Leistungen der Lernenden nicht nur durch punktuelle Prüfungen, die sich an der absoluten Skala der gestellten Lernziele orientieren, sondern auch durch kontinuierliche Rückmeldungen im Reisetagebuch, die eine individuelle Beurteilung relativ zum momentanen Stand des Lernenden erlauben.
(Prinzip der zweidimensionalen Leistungsbewertung)

Das *Entwickeln von Kernideen* ist Voraussetzung und Basis für die Auslösung individueller Lernprozesse. Erst wenn der Lehrperson in ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff klar ist, was der Witz der Sache ist und wozu das Erlernen der einzelnen Wissens Elemente und Fertigkeiten dient, kann sie den Unterricht sach- und schülergerecht organisieren. Ihre Hauptaufgabe ist es also, persönliche Kernideen als Fixpunkte der Orientierung im Stoffkatalog zu generieren. Das hat im Rahmen des Projekts zu einer deutlichen Verlagerung der Lehreraktivitäten beim Vorbereiten geführt. Hatte man früher seine Energie vor allem dafür eingesetzt, als trocken empfundene Stoffe mit aufwendigen Präparationen aufzumöbeln, fragwürdige Motivationen für kurzfristige Arbeitsaufträge zu erfinden und Serien von Arbeitsblättern zu produzieren, stand im Projekt die individuelle Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem Stoff im Vordergrund. Dabei handelte es sich um unspektakuläre Themen wie Rechnen mit Sorten, Reihen, Flächenmessung, Wortarten, Rechtschreibung oder Aufsatzschreiben, um selbstverständliches Basiswissen also, das didaktisch längst begriffen und erledigt schien und von dem man fachlich keine neuen Impulse mehr erhoffte. Durch die Auflage jedoch, Kernideen zu generieren und den Schülerinnen und Schülern mit wenigen Worten verständlich zu machen, was der Witz der Flächenmessung oder der Rechtschreibung ist und was verloren ginge, wenn es sie nicht gäbe, machten diese Stoffe eine eigentümliche Wandlung durch. Hinter der grauen Fassade scheinbar lebensfremder Schulstoffe wurden plötzlich brisante menschliche Grundbedürfnisse sichtbar. Wissen und Fertigkeiten, die man bisher ohne innere Anteilnahme vermittelt und eingeübt hatte, erschienen nun nicht mehr als isolierte Pflichtübungen, sondern als mögliche Antworten auf drängende Herausforderungen. Solche Einsichten waren gerade für die routinieren Stufenvertreter unter den Projektlehrern nicht leicht zu gewinnen. Kernideen, das hat sich deutlich gezeigt, lassen sich nicht am Schreibtisch entwickeln. Es braucht den Dialog mit möglichst unterschiedlichen Partnern. Erst die Fremdperspektive der Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulstufen und mit anderen fachlichen Schwerpunkten sorgt für die nötige Distanz. Ob ein didaktischer Einfall den Charakter einer Kernidee haben könnte, wurde mit Hilfe der folgenden Kriterien überprüft:

- Ermöglicht er einen Blick aufs Ganze eines grösseren Stoffgebiets?
- Gibt er dem Stoff die Gestalt eines attraktiven Gegenübers?
- Deutet er an, wie man mit dem Stoff sachgerecht umgehen muss?
- Regt er den Lernenden an, eigene sachbezogene Kernideen zu generieren, und eröffnet er dadurch individuelle Räume für sinnvolles Handeln?

- Liefert er eine grobe Orientierung im Ganzen, und ermöglicht er - ohne Verlust der sinnstiftenden Übersicht - eine Hinwendung zu den Details?

Ebenso anspruchsvoll wie das Entwickeln von Kernideen ist der Umgang mit Texten, in denen die Lernenden Spuren ihrer individuellen Auseinandersetzung mit Kernideen hinterlassen. *Rückmeldungen im Reisetagebuch* dürfen nicht mit Korrekturen oder Kommentaren zu Prüfungen oder Aufsätzen verwechselt werden. In der Korrektur werden Texte an einem vorgegebenen, normierten Raster gemessen. Dabei wird geprüft, ob der Lernende ein bestimmtes Etappenziel erreicht hat oder wie weit er von einer Normvorstellung entfernt ist. Texte im Reisetagebuch dagegen haben eine ganz andere Funktion: Für den Lernenden sind sie der geistige Raum - die "Werkstätte" -, wo sich die Prozesse des Begreifens abspielen. Für den Lehrer sind sie Indiz für den individuellen Leistungsstand des Lernenden und Quelle für die persönliche Beratung. Der Kommentar der Lehrperson muss also so beschaffen sein, dass er dem Schüler bewusst macht, wo er im Moment steht, und ihm aufzeigt, welches von hier aus sinnvollerweise seine nächsten Schritte sein könnten. Natürlich steckt in diesem Kommentar auch eine Bewertung; sie dient aber nicht der Bilanzierung des Erreichten, sondern der Strukturierung der nächsten Arbeitsphase. Rückmeldungen im Reisetagebuch decken also nicht vergangene Schwächen auf, sondern legen das Potential der zukünftigen Möglichkeiten frei. Erst wenn klar ist, in welche Richtung die Schülerleistung im Reisetagebuch tendiert (Eigendimension des Schülers), kann entschieden werden, welches spezifische Anliegen des Fachs (Hauptdimension des Fachs) der Eigendimension am nächsten kommt und für die Beratung massgebend ist.

KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS

Wer mit Kernideen und Reisetagebüchern arbeitet, vertraut auf die Attraktivität der Stoffe und die Eigentätigkeit der Lernenden. Das ist eine deutliche Abkehr vom Paradigma der Machbarkeit, das alle Erwartungen in die Lehrperson setzt und Unterricht im Geist des Maschinendenkens organisiert. Merkmale dieser mechanistischen Didaktik sind

- die Zerstückelung, Segmentierung und Normierung der Lehrstoffe bis zur Unkenntlichkeit und der daraus resultierende Stoffdruck
- die Beherrschung des Unterrichts durch perfekte Unterrichtsmaterialien und makellose Reinhefte, die eine falsche Sicherheit vortäuschen und den Blick auf die Schlüsselstellen im persönlichen Lernprozess verstellen
- die exhibitionistische Vorzeigementalität, die in Übungs- und Prüfungslektionen ihre Blüten treibt und Lernende zu Marionetten degradiert, die in der Hand ihres virtuosen Regisseurs perfekt funktionieren
- die mechanistische Arbeitsteilung unter den Fächern, welche die Lehrkräfte zwingt, isolierte Wissenssegmente (Fachwissen) zu vermitteln, ohne sich um deren Zusammenwirken (Bildung) zu kümmern
- die starre Zeiteinteilung des Stundenplans und die ermüdende Gleichförmigkeit des Klassenunterrichts, die passives Konsumieren oder Abschalten als Überlebensstrategie erfordern

- die eindimensionale Leistungsbewertung, die sich nur an normierten Zielvorgaben orientiert und keinerlei Anreize schafft, Initiative zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen, etwas zu riskieren, Verantwortung zu übernehmen, sich zu einem eigenständigen Mitglied einer Klassengemeinschaft zu entwickeln, Solidarität zu üben und seinen Beitrag zum Ganzen zu leisten.

Auch wenn man in einem solchen Unterricht sehr freundlich miteinander umgeht und sich in Rücksicht, Verständnis und Geduld übt, ändert das nichts an der Tatsache, dass die Beziehung Mensch-Stoff, um die es beim Lernen geht, nicht menschlich ist, sondern mechanisch. Menschliches Wissen - in vielfältigen Lebenszusammenhängen gebraucht und weiterentwickelt - verkümmert in der genormten Lehrbuchsprache zum Stoff, und die Menschen im Unterricht - neugierig, wissbegierig und kreativ im persönlichen Gespräch - erstarren in der Lehrer- und Schülerrolle zu Subjekt und Objekt, zu Programmierer und Automat. Die Lehrperson hat ihre Pflicht erfüllt, wenn sie die Maschine erfolgreich startet (Motivation), die Eingabe optimal arrangiert (Präparation und Vermittlung des Wissens), das vorschriftsmässige Funktionieren kontrolliert (Üben) und die Ausgabe korrekt überprüft und bewertet (Prüfungen). Wenn die Ausgabe trotz ausgedehnten Übens zu stark abweicht von der Eingabe, wird die Maschine als zu wenig leistungsfähig qualifiziert und auf weniger anspruchsvolle Arbeit umprogrammiert (Selektion).

Wenn nicht die Maschine, sondern der Mensch Vorbild ist für das Lernen in der Schule, dann müssen wir vom Glauben an die Machbarkeit Abstand nehmen und uns auf Muster besinnen, die im menschlichen Gespräch wirksam sind. An die Stelle einer hierarchischen Folge von Eingabe und Ausgabe tritt das Wechselspiel von Frage und Antwort zwischen gleichberechtigten Dialogpartnern. Das einseitige Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schüler, das die Maschine der segmentierenden Didaktik in Gang hält, wird zu einem wechselseitigen Spannungsmoment, das zur Suche nach einer gemeinsamen Sprache auffordert. Aus Gleichstrom wird, um im Bild der Technik zu bleiben, Wechselstrom, bei dem das Gefälle zwischen den beiden Polen periodisch abgetauscht wird: Der einseitige Wissenstransport verwandelt sich ins lebendige Hin und Her einer partnerschaftlichen Kommunikation. Das führt zu einer neuen Kultur im sprachlichen Verhalten und zu einer neuen Einschätzung der Texte, die im Unterricht eine Rolle spielen.

- Die "Sprache des Verstandenen", wie Martin Wagenschein die Sprache des Lehrmittels oder der Lehrperson nennt, wird nicht mehr absolut gesetzt. Menschliches Wissen ist nicht an eine bestimmte Sprachform gebunden, und man muss damit rechnen, dass im unbeholfenen Gekritzel eines Lernenden mehr Verstand sein könnte als im wohlmeinenden Lehrerkommentar.
- Vorrang vor allen fachlichen Zielen hat die Kultivierung der "Sprache des Verstehens". Die Lernenden müssen ihre mündliche und schriftliche Sprache so gebrauchen lernen, dass sie zum Erforschen neuer Sachverhalte und zum übersetzenden Aneignen und Verstehen fremder Erkenntnisse tauglich wird.
- Texte und Äusserungen von Schülern stehen gleichberechtigt neben Lehrbuchtexten und Lehreräusserungen. Die Pflicht zur Übersetzung des Singulären ins Reguläre liegt primär bei der Lehrperson. Unbeholfenheit im Aus-

druck und Mängel in der Form entbinden die Lehrperson nicht davon, die fachliche Leistung des Lernenden freizulegen.

Auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sind nicht vorbereitet auf einen individualisierenden Unterricht, der sich am Muster des Gesprächs orientiert. Das Entwickeln von Kernideen und das Freilegen von individuellen Schülerleistungen im Reisetagebuch überfordern Lehrpersonen, die nur über angelehnertes Fachwissen und nicht über individuell aufgebaute Fachkompetenzen verfügen. Wer selber nicht auf eine Ausbildung zurückblicken kann, in welcher dem individuellen Generieren des Wissens die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wurde, hat Mühe, Kinder beim Lernen auf eigenen Wegen zu beraten. Wir möchten deshalb zum Schluss auf einige Defizite hinweisen, die den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen unseres Projekts bewusst geworden sind und die in den Konzepten der Aus- und Fortbildung beachtet werden müssten:

- Lehrpersonen haben Mühe, die Stoffe, die sie in ihren Lektionen behandeln, in Verbindung mit zentralen Anliegen des Fachs zu bringen und Arbeitsaufträge so zu formulieren, dass der Zusammenhang auch für die Lernenden erfahrbar wird.
- Lehrpersonen verfügen mehr oder weniger gut über die Sprache des Verstandenen, sie haben aber in der Regel keine Erfahrung im Umgang mit der Sprache des Verstehens. Deshalb können sie zwar Abweichungen von vorgegebenen Normen feststellen, sind aber kaum in der Lage, fachliche Leistungen in frei formulierten Schülertexten freizulegen und Empfehlungen für die individuelle Weiterarbeit zu formulieren.
- Lehrpersonen können oft nicht kreativ umgehen mit der Tatsache, dass nie alle Schüler zur gleichen Zeit das gleiche können und wissen. Anstatt jeden einzelnen Schüler dort abzuholen, zu fordern und zu fördern, wo er steht, verschwenden sie Energie und Leistungsbereitschaft damit, alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit auf gleiche Lernschritte im gleichen Lernsegment zu verpflichten und sie im ermüdenden und ineffizienten Gleichschritt zu motivieren, informieren, trainieren, prüfen und bewerten.
- Lehrpersonen vermissen ein taugliches Instrumentarium, um individuelle Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und auszuwerten und damit Anreize zu schaffen für ein persönliches Engagement und eine individuelle Leistungssteigerung. Belohnt wird häufig der brave Anpasser; leistungsstarke Schüler langweilen sich, leistungsschwache resignieren.

Wer sich auf einen Unterricht mit Reisetagebüchern und Kernideen einlässt, braucht nicht von heute auf morgen alles umzustellen. Voraussetzung ist eine Haltungsänderung gegenüber dem Stoff und den Schülerprodukten, wie sie in den vier methodischen Vorgaben zum Ausdruck kommt. Sie führt, wie die folgende Tabelle zeigt, sukzessive zu einer didaktischen Umorientierung, die ihren Niederschlag in sehr unterschiedlichen Unterrichtsformen finden kann. Auch kleine Schritte in die neue Richtung lassen sich mit Hilfe einfacher Testkriterien erfassen. Wer Lernen auf eigenen Wegen zulässt, wird allerdings mit Nöten konfrontiert, denen in der segmentierenden Didaktik ausschliesslich die Lernenden ausgesetzt sind.

	Didaktische Umorientierung	Testkriterium Unterricht	Not der Lehrperson
<i>Attraktivität des Stoffs</i>	Man schreitet nicht in kleinen Schritten vom Einfachen zum Schwierigen, sondern greift von Anfang an nach dem Ganzen und will wissen, was der Witz der Sache ist.	Man könnte den <i>Unterricht an jeder Stelle abbrechen</i> und wäre sicher, dass die Schüler zwar nicht alles wissen, dass das Wesentliche aber bereits zur Sprache gekommen ist.	Man kann nie sagen, das und das habe ich erledigt; man ist immer mitten drin.
<i>Sicherung singulärer Spuren</i>	Fehler werden nicht getilgt oder vermieden, sondern dokumentiert: Sie bilden die individuelle Landschaft, in der Erkenntnisse gesucht werden und auf deren Hintergrund das Begriffene seine vitale und einmalige Bedeutung erlangt.	Hat der Lernende die wesentlichen Elemente des Stoffgebiets in seiner <i>eigenen, vielleicht noch unvollkommenen Sprache</i> formuliert?	Es gibt keine makellosen Theoriehefte mehr, die man dem Schulbesucher vorzeigen kann. Es ist offenkundig, dass nicht alle Schüler das gleiche wissen und können.
<i>Handeln in der Vorschau</i>	Die Lehrperson hat nicht mehr alle Fäden in der Hand: Das Machbarkeitsideal wird ersetzt durch die Kunst des Zuhörens, die Tugend der Geduld und die Fähigkeit, sich in der Sprache des Verstehens zu orientieren.	Kann ein Lernender <i>ohne Anwendung standardisierter Algorithmen</i> ein Problem sachgerecht anpacken und seine fachliche Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen?	Nicht alles, was die Lernenden können und wissen, ist per Knopfdruck abrufbar.
<i>Zweidimensionale Leistungsbewertung</i>	Die Schülerleistung wird nicht nur in punktuellen Prüfungen sichtbar, sondern schlägt sich in der fortlaufenden Auseinandersetzung mit dem Stoff nieder: Das Reisetagebuch wird als neuer Wert etabliert.	Ist dem Lernenden der direkte Zusammenhang zwischen seiner <i>täglichen Arbeit im Unterricht und der Schlussnote</i> im Zeugnis klar?	Selbständigkeit und ein kultiviertes Problemlösungsverhalten sind in konventionellen Prüfungen mit eindimensionaler Bewertung nicht gefragt. Das kann zu Problemen beim Lehrerwechsel führen.

"Didaktik ist mehr als eine Art Lebenshilfe, sie ist mehr als eine Sammlung von Regeln. Jeder Lehrerstudent fragt sich: Wer bin ich, der ich mich entschieden habe, Lehrer zu werden? Ich habe mir die Aufgabe gestellt, Didaktik nicht nur als eine Deutung des Unterrichts als einer Praxis zu verstehen, sondern auch als eine Deutungshilfe für jene, die sich entschieden haben, den Beruf des Lehrens und Erziehens zu erlernen und diese Aufgaben, die sie sich vorgenommen haben, in ihrer grundlegenden Bedeutung verstehen wollen. Was für ein unendlich komplexes Geschehen sie auslösen, wenn sie unterrichten. Was geschehen könnte im Geiste eines Lernenden, wenn er richtig angeleitet wird: Denken und Erleben erzeugen, Werte, Interessen und Gefühle wecken und - wenn es gut geht - die jungen Menschen darin einen Schritt voranbringen.

Didaktik ist nicht nur eine Ueberlebenshilfe, ein paar Regeln und Handgriffe. Eine richtig verstandene Didaktik muss zu einem besseren Verständnis dessen führen, was zwischen Lehrendem und Lernenden geschieht und wie bedeutsam es ist, was dabei geschieht. Deshalb darf man die Aufgabe der Didaktik nicht so oberflächlich betreiben und so tun, als ob es in der Lehrerbildung nur darum ginge, sich ein paar praktische Regeln des Unterrichtens anzueignen. Es geht um weit mehr: Jeder Mensch möchte sich kennen, sich besser verstehen lernen und einen Sinn in seiner Arbeit sehen.

Ich sage das, weil Sie sich auch derartige Ueberlegungen angestellt haben, als Sie sich entschieden, Lehrer oder Lehrerin zu werden. Deshalb darf man die Didaktik in der Lehrerbildung nicht tief hängen, sondern muss sie mit einem gewissen Anspruch betreiben. Die Studierenden sollen dabei erkennen: Ich habe die Aufgabe, meine Lehrtätigkeit tief zu verstehen. Letztlich geht es um mein Selbstverständnis."

Professor Hans AEBLI vor Berufsschullehrerstudenten und -studentinnen im Rahmen einer Gastvorlesung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, 19.1.1989.

LITERATURHINWEISE ZUR THEORIE DER FACHDIDAKTIK

- ACHTENHAGEN,F.(1981) Theorie der Fachdidaktik. In: W. Twellmann (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 5, 275-294, Düsseldorf: Schwann.
- ADL-AMINI,B.(1986) Ebenen didaktischer Theoriebildung. In: D. Lenzen (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, 27-48. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI,H.(1980) Fachwissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 17-28.
- AEBLI,H.(1983) *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- ALTRICHTER,H. u.a.(1983) *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. Wien/Köln/Graz.
- AREGGER,K., LATTMANN,U.P., TRIER,U.P.(1978)(Hrsg.) *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern: Haupt.
- ASELMEIER,U. u.a.(1985)(Hrsg.) *Fachdidaktik am Scheideweg. Der Zusammenhang von Fachunterricht und Persönlichkeitsentwicklung*. München.
- BECKMANN,H.-K.(1978) *Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach*. Westermanns Pädagogische Beiträge, 30(6), 214-218.
- BECKMANN,H.-K.(1981)(Hrsg.) *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BECKMANN,H.-K.(1987). *Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik - Schulfach - Fachdidaktik - Fachwissenschaften und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers*. In: K. Aregger, U.P. Lattmann & U.P. Trier (Hrsg.) *Lehrerbildung und Unterricht*: Bern. Haupt.
- BECKMANN,H.-K. & FISCHER,W.L.(1990)(Hrsg.) *Herausforderung der Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BLANKERTZ,H.(1986¹²) *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- EGGENBERGER,K., HENGARTNER,E., WEISS,J., WIELAND,G., WYSS,H. (1981) *Reform der Lehrerbildung*, Schweizer Schule, 20, 767-807.
- GALLIN,P. & RUF,U.(1990) *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer.
- HAGENER,C.(1975) *Fachdidaktik - Entscheidungsfeld der Lehrerbildung. Zu Problemen im Ausbildungsbereich zwischen Praxis, Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft*. Westermanns Pädagogische Beiträge, 27, 244-260.
- HARDOERFER,L.(1982) *Stufenbezogene Didaktik. Zum Problem einer Lehrerausbildung nach Schulstufen*. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- HARDOERFER,L.(1986) Entwicklung stufenbezogener Didaktiken. In: W. Twellmann (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 8, 513-547. Düsseldorf: Schwann.
- HENGARTNER,E.(1979) *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. Schweizer Schule, 5.
- v.HENTIG,H.(1982) Das Verstehen des Verstehens. Ueber das Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik am Beispiel von Martin Wagenschein. In: Ders.: *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*, 121-136. Stuttgart.
- HEURSEN,G.(1984)(Hrsg.) *Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach-)Didaktiker in der integrierten Lehrerbildung*. Königstein/Ts.: Forum Academicum.
- HEURSEN,G.(1989) Fachdidaktik. In: D. Lenzen (Hrsg.) *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, 588-602. Reinbeck: Rowohlt.

Literatur zur Fachdidaktik

- IPFLING, H.-J. & SACHER, W. (1978) (Hrsg.) *Lehrerbild und Lehrerbildung*. München.
- KECK, R., KOEHNLEIN, W. & SANDFUCHS, U. (1990) (Hrsg.). *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KLAFKI, W. (1963) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1976) Lehrerbildung-Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: L. Roth (Hrsg.): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München, S. 267-276.
- KLAFKI, W. (1983) (Hrsg.) Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik. Thementeil in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (4), 519-604.
- KOCHAN, D.C. (1970) (Hrsg.) *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KRAMP, W. (1963) Fachwissenschaft und Menschenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 148-167.
- MESSNER, R. (1978) *Was heisst: Wissenschaftsorientierter Unterricht für alle?* Westermanns Pädagogische Beiträge, 30, 219-225.
- MUELLER, F. et al. (Hrsg.) (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- OTTO, G. (1983) Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(4), 519-543.
- OTTO, G. & SCHULZ, W. (1987) Didaktik als allgemeine und fachbezogene Theorie der Unterrichtspraxis. In: K.-H. Braun & D. Wunder (Hrsg.) *Neue Bildung - Neue Schule*, 89-114, Weinheim.
- PETERSSEN, W.H. (1989²) *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Ehrenwirth.
- RICHTER, W. (1969) *Didaktik als Aufgabe der Universität*. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 8. Stuttgart.
- ROLLNIK, H. (1970) Physik und Didaktik. Der Versuch eines Gespräches mit H. v. Hentig und M. Wagenschein. In: *Neue Sammlung*, 10(2), 128-140.
- ROTH, L. (1980) (Hrsg.) *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München.
- ROTH, L. (1980) Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft in der Lehrerbildung. In: Ders. (Hrsg.): *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*, 22-35. München.
- SCHNEIDER, H. (1986) Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: W. Twellmann (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 8.2, 569-583. Düsseldorf.
- SCHWEIN, L. (Hrsg.) *Fachdidaktische Trendberichte*. Weinheim: Beltz.
- Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (1982) *Praxis der Fachdidaktik in der Primarlehrerbildung*. EDK-Bulletin Nr. 32.
- TIMMERMANN, J. u. a. (1972) *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Hannover.
- WAGENSCHN, M. (1970²) *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart.
- WENIGER, E. (1956²) *Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.
- WITTMANN, E. Ch. (im Druck) Quo vadis Mathematikdidaktik? *Journal für Mathematikdidaktik*.
- WYSS, H. & REUSSER, K. (1985) Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 71-79.

STELLUNGNAHME DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES ZUM EDK-BERICHT: "AUS- UND FORTBILDUNG DER FACHDIDAKTIKER"

Das folgende Dokument wurde vom Vorstand des SPV ausgearbeitet und der EDK als Verbandsstellungnahme zugeleitet.

Der Vorstand des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV begrüsst den vorliegenden Bericht als wichtiges Dokument im Dienste der Förderung einer *professionalisierten Lehrer(innen)bildung für alle Schulstufen und -typen*. Die Stellungnahme folgt der äusseren Gliederung des Berichts.

1. Einleitung

Der SPV unterstützt das Grundanliegen des Berichts, die Qualität der Lehrerbildung durch bessere Qualifizierung der Fachdidaktiker(innen) - d.h. (mit ca. 1000 Lehrkräften) einer ihrer bedeutendsten Ausbilder(innen)gruppen - zu verbessern. Der Bericht enthält wichtige Vorschläge zur Lösung bestehender Defizite in der Qualifizierung vieler heute tätiger Fachdidaktiker(innen), indem er Wege zu deren *Fort- und Weiterbildung* weist. Allerdings ist mit der Realisierung der Vorschläge das gewichtige längerfristige Anliegen, zukunftsweisende *Ausbildungsangebote* auf Universitätsstufe für Fachdidaktiker(innen) zu konzipieren und zu realisieren, noch nicht abgedeckt. Der Bericht verkürzt hier die spezifischen Bedürfnisse von (Grund-)Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung durchgehend auf den Terminus "Fachdidaktikerbildung".

2. Ist-Zustand

Durch die Erhebung des Ist-Zustandes werden nicht nur gravierende Defizite (vor allem im erziehungswissenschaftlichen Bereich) bezüglich der Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen) erfasst, sondern es wird auch deutlich, dass die bestehenden Ausbildungs- und Fortbildungsangebote im Bereiche der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung heute völlig ungenügend sind. Zudem fehlen bislang für diese Kerngruppe der Lehrerausbildner(innen) durchdachte Ausbildungsprofile.

Während der Bericht differenzierte Angaben über die heute tätigen Fachdidaktiker(innen) und ihre Ausbildungsprofile relativ zu den Zielstufen macht, fehlen andere wünschbare Differenzierungen. So stellen wir fest, dass bei der Erhebung keine Differenzierung vorgenommen wurde in bezug auf unterschiedliche Ausbildungsstrukturen: maturitätsgebunden, seminaristisch, an Berufslehre bzw. Berufstätigkeit anschliessend. Das mag mit ein Grund sein, dass im Bericht heute schon verwirklichte integrierte Ansätze zur Lösung fachdidaktischer Ausbildungsaufgaben in der Lehrerbildung nicht erfasst sind. Überhaupt fehlen im Bericht Ist-Zustands-Angaben über praktizierte fachdidaktische Lehr- und Lernorganisationsformen. Die in den verschiedenen Schul-

stufen und -typen heute angewendeten fachdidaktischen Aus- und Berufsbildungskonzepte werden nicht erhoben.

Gerade diese Grössen wären für die Interpretation des erhobenen Datenmaterials für eine Zustands-Analyse der Fachdidaktik aber besonders wichtig. Vor verkürzenden Schlussfolgerungen aufgrund der Erhebungsdaten möchten wir jedenfalls warnen.

Schliesslich vermissen wir den Einbezug der Ausbildungsinstitutionen für die Bereiche *Hauswirtschaft*, *Handarbeit* und *Kindergarten*, die Seminarlehrer(innen)-Ausbildungsinstitutionen der NW-EDK und EDK-OST für diese Lehrer(innen)kategorien, und die fachdidaktische Ausbildung von Berufsschullehrern, wie sie am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik seit über einem Jahrzehnt durchgeführt wird.

3. Soll-Zustand

Wir begrüssen den Versuch, ein idealtypisches Modell für die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker(innen) zu entwerfen. Da wir grundsätzlich der Meinung sind, es seien - im Einklang mit der internationalen Entwicklung - auch in der Schweiz längerfristig Lehrstühle für die Fachdidaktiken an den Universitäten einzurichten, und demzufolge entsprechende Ausbildungsangebote für Fachdidaktiker zu schaffen, verstehen wir die Aussagen in den Kapiteln 3-6 in erster Linie als einen Beitrag zur kurz- und mittelfristigen *Fort- und Weiterbildung* heute amtierender oder neu in diese Ausbildungsfunktionen eintretender Fachdidaktiker. Wir möchten betonen, dass auch mit der integralen Realisierung der Vorschläge des Berichts eine zu fordernde umfassende *Ausbildung* für Fachdidaktiker(innen) in fachlicher, allgemeindidaktischer, berufspraktischer und erziehungswissenschaftlicher Richtung, welche letztlich auch auf Hochschulstufe anzubieten bzw. anzustreben ist, nicht geleistet werden kann.

Es liegt wohl in der Natur des vorliegenden spezialisierten Berichts, dass dieser die Fachdidaktiken als relativ isolierte curriculare Elemente behandelt. Wir verstehen die Fachdidaktiken in ihren Bezügen zueinander und zu den Schulfächern einerseits, der Allgemeinen Didaktik und den Erziehungswissenschaften andererseits.

Aufgabe der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken ist es, der pädagogisch-psychologischen Vermittlung von fachlichem Wissen und Können zu dienen. Fachdidaktische Konzepte sind somit sowohl von den Disziplinstrukturen als auch von Bildungsabsichten her zu entwerfen. Fachdidaktische Bildung stellt mehr dar als ein traditionelles wissenschaftliches Studium. Mit anderen Worten: das fachdidaktische Denken muss von Phänomenen, lebensweltlichen Zusammenhängen und (handlungsmässigen, sozialen, technologischen) Anwendungssituationen einerseits, und vom Exemplarischen bzw. von grundlegenden wissenschaftlichen Strukturbildungen andererseits, ausgehen.

Dabei wird bildender Unterricht die wissenschaftlichen Gehalte nicht auf ein handliches Kleinformat herunterkopieren, sondern wirkliches Verstehen anstreben, welches genetisch sich entfaltet, d.h. von Phänomenen ausgeht und - allmählich - zu den gesetzesartigen Aussagen der Wissenschaften hinführt. "Elementar" sind dabei nicht wissenschaftliche Gesetze oder Theorien in populärer Fassung, sondern die Phänomene selber, die der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit des Lernenden aufgeschlossen werden sollen.

Die "fach"-didaktische Betrachtungsweise kann deshalb weder Ausgangs- noch Zielpunkt unserer Bildungsbemühungen sein. Die Eigengesetzlichkeit der Fachbereiche darf nicht zu einer isolierenden Weltsicht und zu unvernetztem Denken und Handeln führen. Leider finden wir im Bericht nur eine kurze (u.E. fragwürdige) Bemerkung in der Einleitung zum Begriff des "Faches" in der Schulwelt: Interdisziplinäre Betrachtungsweisen dürfen nicht auf "höhere Stufen der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten" verwiesen werden. Die Suche nach Verbindendem und Gemeinsamem der Fachbereiche ist Aufgabe jeder Stufe und jeder Fachdidaktik. Auch in der Ausbildungsorganisation ist der verwirrenden Aufsplitterung in verschiedenste fachdidaktische Konzepte durch bereichsdidaktische Veranstaltungen entgegenzuwirken.

Allgemeinpädagogische Zielsetzungen unter Einbezug psychologischer Einsichten, sozialer Gegebenheiten und fachlicher Gesetzmässigkeiten machen fachdidaktisch sinnvolle Aussagen erst möglich.

Aus diesen Überlegungen lassen sich einige grundsätzliche Aussagen zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachunterricht, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Pädagogik/Pädagogischer Psychologie ableiten:

- Die grundlegenden Fachdidaktiken, welche einführen sollen in die Vermittlung der elementaren Kulturtätigkeiten (mathematisches, sprachliches, natur- und sozialwissenschaftliches Verstehen, Bewegungserziehung, Musizieren, bildhaftes Gestalten und Werken) bedürfen wohl im Wesentlichen eigener curricularer Gefässe, d.h. sie müssen zu wesentlichen Teilen als Einzelfachdidaktiken erteilt werden.
- Fachdidaktiken können und sollen aber nicht in jedem Fall autonome Ausbildungselemente sein. Sowohl was ihre curriculare Identität als auch was die Lernorganisation anlangt, sollen sie in den Fachdisziplinen und in der Allgemeinen Didaktik verankert sein und sich an übergreifenden pädagogisch-psychologischen Leitideen orientieren.
- Es gibt viele fachdidaktische Lernprozesse, die bereits im ordentlichen Fachunterricht wirksam werden. Jeder modellhaft-vorbildliche Fachunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zu einer fachdidaktischen Ausbildung. Dies deshalb, weil Lehrende immer wieder Lehrverfahren übernehmen, die ihnen selber vorgelebt wurden, und sich an Prinzipien orientieren, die sie in ihrer eigenen Fachausbildung verinnerlicht haben.

- Grundsätzlich sind wir der Meinung, dass es keine Fachdidaktik gibt, die nicht in der Art und Weise ihrer Vermittlung mit der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogischen Psychologie und dem der Fachdidaktik zugrundeliegenden Fachunterricht (so dieser an derselben Schule erteilt wird) koordiniert werden müsste. Wir betrachten insbesondere das Teamteaching als ein sinnvolles, unter heutigen Ausbildungsbedingungen (Defizite in der Ausbildung der Fachdidaktiker) notwendiges Prinzip im Vermitteln vieler fachdidaktischer Inhalte.
- Jede Fachdidaktik erfüllt ihre Vermittlungsfunktion zwischen fachlichen und pädagogischen Zielsetzungen lernwirksam nur, wenn sie sich an der Theorie-Paxis-Verschränkung mitbeteiligt. Fachdidaktischer Unterricht soll, wenn immer möglich, in zeitlicher Konzentration und in Verbindung mit Hospitation, Übungsschule und Praktika angelegt sein (anwendungsbezogene Fachdidaktik).

4. *Bestehende Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten*

Wir unterstützen die Meinung der Arbeitsgruppe, für die Fortbildung der Fachdidaktiker(innen) bereits bestehende Institutionen zu nutzen. Die im Bericht aufgeführten sind durch weitere, bereits bestehende Einrichtungen zu ergänzen.

5. *Das Aus- und Fortbildungskonzept*

Wir begrüßen die Einrichtung einer *interkantonalen Arbeitsstelle (IAF)* für die Aus- und Fortbildung von Fachdidaktiker(innen), und zwar für die Lehrerbildung aller Lehrerkategorien und Fachrichtungen. Schwerpunkte dieser Arbeitsstelle sind einerseits die prospektiven inhaltlichen, konzeptuellen und koordinierenden Arbeiten und andererseits die Aufgaben von Aufsicht und Leitung, wie sie unter Punkt 5.4.3 beschrieben sind. Eine Arbeitsstelle wie die vorgeschlagene müsste dabei durch eine Expertengruppe beraten werden. Als Ansprechpartner in der Ausarbeitung fachdidaktischer Kurs- und Berufsbildungskonzepte möchte der Schweizerische Pädagogische Verband als Vereinigung der schweizerischen Lehrerbildner sein Interesse und seine Mitarbeit anmelden.

Wir betonen als zusätzliche Dienstleistung dieser Arbeitsstelle das Mitwirken bzw. die Begleitung institutsinterner Veranstaltungen zur Qualifizierung der Lehrerbildner(in).

Dieser institutionsinternen Aus- und Fortbildungstätigkeit sprechen wir eine ebenso grosse Bedeutung bei wie der institutionsübergreifenden. Eine besondere Dringlichkeit sehen wir in der vermehrten Supervisionstätigkeit an den einzelnen Ausbildungsinstitutionen.

Mit den in 5.2 ausformulierten Leitideen ist der SPV einverstanden, da es sich um leitende Ideen für die Lehrerbildung allgemein handelt. Einzig ergänzen möchten wir den notwendigen engen Bezug der Fachdidaktiken mit der

Allgemeinen Didaktik - neben den Schulfächern (Fachwissenschaften) - die wichtigste Referenzdisziplin jeder Fachdidaktik.

Zu den Realisierungsprinzipien (in 5.3): Das Berufsbild für Fachdidaktiker(innen) muss kongruent sein mit dem für Lehrerbildner(innen) allgemein (5.3.1). Weiter ist uns die Integration des Fachdidaktikers, der Fachdidaktikerin, in das Kollegium *seiner/ihrer* Lehrerbildungsinstitution wichtig (5.3.2). Und schliesslich möchten wir im Zusammenhang mit Punkt 5.3.4 nochmals die Bedeutung institutionsinterner, arbeitsplatznaher Veranstaltungen betonen. Vorbehalte sind bei 5.3.3 anzubringen. Sie ergeben sich aus den Punkten 1 und 3 unserer Stellungnahme.

Zum organisatorischen Rahmen (5.4): Zum Aufgabenkatalog der IAF-Leitung ist die Beratung von Lehrerbildungsinstitutionen bzw. von Lehrerbildner(innen) beizufügen (5.3). Es sollen für alle Fachdidaktikerkategorien die selben Finanzierungsbedingungen (Kursgelder, Entlastungsmöglichkeiten) gelten wie für die Mittelschullehrer(innen).

6. Anträge auf Beschlüsse und Empfehlungen

Der SPV stimmt den Beschlussanträgen und Empfehlungen der Arbeitsgruppe zuhänden der EDK-Gremien zu.

INFORMATIONEN AUS DEM SPV-VORSTAND

Der SPV auf dem Weg zu einer "Gesellschaft für Lehrerbildung"

Lehrer-Bildung ist in den letzten Monaten zum dominanten Thema im Bildungsbereich geworden. Davon gibt z.B. Hans Badertscher eine Anschauung mit seiner Zusammenstellung der gegenwärtigen Aktivitäten im Rahmen der EDK (siehe BzL 3/90, S. 311-317). Zudem sind Oeffnungen der bisher eher geschlossenen Gruppen von Lehrer(innen)bildnern beobachtbar: einerseits vom engsten Kern erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung hinaus in viele Fachdidaktiken; andererseits werden mehr und mehr Bezüge von der Lehrer(fort)bildung zur Wirtschaft und zu anderen gesellschaftlichen und kulturellen Kreisen hergestellt. Hiervon zeugen z.B. die Kursverzeichnisse der Lehrerfortbildungs-Institutionen der letzten Jahre. Schliesslich ist auch an die sich anbahnenden Oeffnungen geografisch-politischer Art zu erinnern: Die EDK-Empfehlungen wollen die Kantonsgrenzen, die laufenden Europa-Diskussionen die Landesgrenzen überschreiten. Auch qualitativ gesehen zeichnet sich mit zunehmender Professionalisierung ein neues Bewusstsein der LehrerbildnerInnen ab.

Vor dem Hintergrund solcher Strömungen hat sich der Vorstand in Klausur begeben und versucht, gegenwärtige und künftige Tendenzen zu einer neuen Standortbestimmung und zu grundsätzlichen Struktur-Ueberlegungen zu verarbeiten. Die vorläufigen Ergebnisse können gleichsam in drei Dimensionen gesehen werden:

1. vertikal:

Lehrerbildung kann sich nicht mehr auf die Grundausbildung von PrimarlehrerInnen beschränken. Mit berechtigtem neuem Selbstbewusstsein stossen mehr und mehr Kolleginnen aus den Bereichen Kindergarten, Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft zu uns. Aber auch die Ausbildner(innen) für die Sekundarstufen I und II sowie der Berufsschullehrer werden sich - entgegen früherer Auffassungen - zunehmend bewusst, dass sie es primär mit Lehrpersonen und erst sekundär mit der Heranbildung von Fachwissenschaftlern und Technikern zu tun haben. Eine umfassende Lehrerbildung reicht also vom Kindergarten bis zur Hochschule.

2. horizontal:

Um all diese Leute zu einem fruchtbaren "System kommunizierender Röhren" zu verbinden, braucht es ein verbreitetes Verständnis von Lehrerbildung. Die Arbeiten zum Bericht "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" haben gezeigt, dass viele Ausbildner(innen) im fachdidaktisch-methodischen Bereich der Lehrerbildung tätig sind und sich nicht als dem gymnasialen Bildungssektor zugehörig empfinden. Der Schweizerische Pädagogische Verband, der ursprünglich der Zusammenschluss nur der Pädagogik- und Psychologie-Lehrer war, vermag die Breite des Lehrerbildungs-Spektrums nicht mehr zu repräsentieren. Mehr und mehr sind unsere Mitglieder auch in der Lehrer-Fort- und Weiterbildung und in der ausserschulischen Erwachsenenbildung tätig.

3. Tiefen-Dimension:

Nachdem während Jahrzehnten (in manchen Kantonen gar Jahrhunderten) das Gymnasium als *die* höhere Schule angesehen wurde, wird neuerdings eine

Relativierung bemerkbar. Und wir müssen es uns zum Glück nicht selbst vorsagen, wie (ge)wichtig Lehrerbildung im gesamten Bildungswesen geworden ist. EDK-Generalsekretär Moritz Arnet hat es an einer Pressekonferenz im März 1991 festgehalten: Die Probleme der Lehrerbildung gehören zu den zentralen Anliegen der EDK. Dass dies nicht nur Feiertagsworte sind, bezeugen die einschlägigen Aktivitäten der Pädagogischen Kommission und des Ausschusses Lehrerbildung aus jüngster Zeit: nachzulesen im schon erwähnten Bericht Badertscher in BzL 3/90.

Die weite Verbreitung und feste Verankerung unseres Fachorgans *Beiträge zur Lehrerbildung* bei einer Leserschaft, die nicht allein dem Fachverband SPV angehört, ist ein weiterer Beleg für diese Auffassung.

Vielleicht sind auch die z.T. heftigen Diskussionen in, um und über verschiedene Lehrerbildungsstätten Ausdruck dafür, dass es sich bei dieser Sparte um einen besonders sensiblen Bereich des Bildungswesens handelt. Und die Reformbestrebungen in den Kantonen AG, BE, BL, BS, GR deuten in gleicher Richtung.

Schliesslich sind auch der OECD-Bericht (vgl. BzL 1/91, S. 127) und die Gespräche bezüglich Europa-Kompatibilität der schweizerischen Lehrerbildung gewichtige Aufgaben einer Vereinigung von Lehrerbildner(innen), die alle Schulstufen und -typen umfassen soll.

Angesichts dieser breiten Palette von Aufgaben und Perspektiven mussten wir uns die Frage stellen, ob der herkömmliche SPV in seiner Art und zudem als *Unterverband* des Vereins Schweizerischer *Gymnasiallehrer* VSG die richtigen Leute ansprechen und seinen Aufgaben noch gerecht werden kann. Wir sind nach ernsthaften Erwägungen zur Ueberzeugung gelangt, dass wir uns den Herausforderungen in den drei Dimensionen in neuer Formation und mit neuem Impetus stellen müssen. Dazu braucht es angemessene Instrumente und Strukturen. Wir denken daher, dass sich der SPV in Richtung einer

Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung

entwickeln und emanzipieren muss. Weiterführende Gespräche dazu sind im Gange, auch über den Vorstand hinaus. Sie sollen bis zum 9. November 1991 (ein wichtiges Datum für die Agenda!) soweit gediehen sein, dass wir an der Jahresversammlung in Baden erste Ergebnisse vorlegen können. Geplant ist, dass an jener Jahresversammlung die Vereinsbasis zu Grundsatzfragen Stellung nehmen und dem Vorstand ein entsprechendes Mandat erteilen soll, damit dann an der ordentlichen oder allenfalls ausserordentlichen Mitgliederversammlung 1992 die definitiven Beschlüsse gefasst werden können.

Die Vorstandsmitglieder (siehe nächste Seite) erwarten Ihre schriftlichen oder mündlichen Reaktionen und sind dankbar für Ihre Mithilfe.

Für den Vorstand SPV

Der Präsident:
Hans Brühweiler

Schweizerischer Pädagogischer Verband SPV

**Schweizerischer Pädagogischer Verband
Liste der Vorstandsmitglieder**

Adresse	Telefon	Arbeitsort
Präsident		
Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	P 061 98 39 88 S 061 921 42 05	Lehrerseminar Kasernenstrasse 31 4410 Liestal
Vizepräsident		
Kurt Reusser Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 031 65 82 75	Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 264 3000 Bern 9
Kassier		
Hans Kuster Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 26 21 60 S 031 57 48 81	Schweiz. Institut f. Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn	P 065 23 28 35 S 065 23 24 11	Didakt. Institut NW EDK Lehrerseminar Obere Sternengasse 4504 Solothurn
Judith Gessler Könizbergstrasse 13 3097 Liebefeld	P 031 53 23 55	
Johannes Gruntz-Stoll Strandweg 9 2560 Nidau	P 032 51 86 52 S 032 25 16 66	Sonderpäd. Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel
Pia Hirt-Studer Felmenweg 3c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 S 056 41 16 09	Kantonales Seminar Abteilung für Lehrkräfte an Kindergärten Baslerstrasse 43 5200 Brugg
Delegierter VSG		
Beat Trottmann Isegüetlistrasse 4 5036 Oberentfelden	P 064 43 63 40 S 064 24 94 55	Neue Kantonsschule Schanzmättelistrasse 32 5000 Aarau
Sr. Hildegard Willi Schule Baldegg Primarlehrerinnen- seminar 6283 Baldegg	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22	Schule Baldegg 6283 Baldegg

BUCHBESPRECHUNGEN

SIEBER, Peter (1990)

Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz. Reihe Sprachlandschaft, Bd. 8. Hrsg. SCHLAEPFER, Robert, Aarau: Verlag Sauerländer, 152 Seiten, Fr. 58.--.

Es ändern sich die Zeiten, und mit ihnen wandeln sich die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule. Im Lernbereich des muttersprachlichen Unterrichts hat sich in verschiedensten Publikationen von Peter Sieber, Horst Sitta und anderen Autoren längst eine grundlegende Neuorientierung angekündigt.

Sind Schreiben und Lesen immer noch die zentralen Bildungsziele der Schule? In einer Gesellschaft, die wesentliche Teile der Information über audiovisuelle Medien erfährt und dabei scheinbar schriftlos kommuniziert, ist die Notwendigkeit der Beherrschung der Schriftsprache weniger offensichtlich als noch in früheren Zeiten. Gemäss einer repräsentativen Untersuchung des SRG-Forschungsdienstes aus dem Jahre 1987 sprechen die Standardsprache in der Deutschschweiz täglich nur noch 16,8% der Bevölkerung. Fast 40% der Befragten spricht nur bei besonderen Gelegenheiten oder praktisch nie Hochdeutsch. Müssen angesichts dieser Untersuchungsergebnisse die mündlichen Sprachfähigkeiten nicht neu eingeschätzt werden? Die Anforderungen an unser Sprachvermögen haben sich offensichtlich verändert und verlangen nach neuen Perspektiven einer Deutschdidaktik.

In dem jüngst publizierten Band 8 der Reihe "Sprachlandschaft" beschreibt und begründet Peter Sieber diesen Wechsel der didaktischen Perspektiven unter dem Aspekt der besonderen sprachlichen Bedingungen der deutschen Schweiz.

Obwohl es sich beim vorliegenden Buch um eine Dissertation handelt, die mit Fussnoten und vielen Zitaten gespickt ist, erweist sich der Inhalt bei der Lektüre als spannende Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes der Sprachdidaktik. Auf knappen 140 Seiten gelingt es Peter Sieber in überzeugender Art und Weise, Perspektiven einer Deutschdidaktik zu zeigen. Zugleich nimmt er Bezug auf die besonderen Voraussetzungen des Muttersprachunterrichts in der Deutschschweiz.

Im Vordergrund der Ausführungen stehen zwei Thesen:

1. Die Sprachdidaktik muss stärker als bisher von einer lernerorientierten Perspektive aus gestaltet werden: Lernen ist aktive, d.h. verändernde Aneignung eines Gegenstandes im Rahmen der persönlichen Wahrnehmungs- und Denkmuster.
2. Eine Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz hat die spezifische Sprachsituation der Deutschschweiz herauszugreifen und daraufhin zu untersuchen, wie durch sie die Lernwege beeinflusst werden.

Eine didaktische Wende: die Neugewichtung des Schreibens

Die Didaktik der 60er- und 70er-Jahre hat die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und die Erziehung zu sprachkritischer Mündigkeit zu ihrem Grundanliegen gemacht und, ausgerichtet auf das zweifache Ziel der Verständigung und

der Schulung eines emanzipatorischen Sprachbewusstseins den mündlichen Sprachgebrauch gegenüber der Schriftlichkeit allzu einseitig gefördert.

Die Wende in der Zielausrichtung des Deutschunterrichts setzt ein mit der neuen Gewichtung, ja, mit der Wiederentdeckung des Schreibens. In der Schule erhält Schreiben - nach dem Dezennium der Mündlichkeit - einen neuen Stellenwert! Schreiben ist nicht einfach eine technische Uebertragung von Gesprochenem in Schriftzeichen, sondern eine besondere Form des Sprachverhaltens. Die schriftliche Textproduktion erfordert und fördert spezifische Fähigkeiten: Planen einer komplexen Handlung, Antizipationsfähigkeit bezüglich der Wirkungsintention, selektive Bereitstellung und Strukturierung von Wissen. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit, der "formulativen Routine", bedingt neben den Schreibhandlungen, die als Prozesse des Problemlösens projektorientiert gestaltet sind, als Akte des Planens, Strukturierens, Formulierens, Ueberprüfens, Aenderns, Umgestaltens von Texten in alltäglichen funktionalen Anwendungssituationen, zusätzlich einen "Trainingsunterricht" (Sieber), verstanden als Arbeit an Texten, als Schreiben, immer wieder als Schreiben und Umschreiben, und das nicht als Drill von mechanistisch einzuprägenden Formen.

Die These, dass eine "lautreine" hochdeutsche Aussprache Voraussetzung für gelingenden Schreibunterricht sei, hat keine Gültigkeit mehr. Die zitierten Daten weisen eher auf die Umkehrung des Transfers hin: Schreiben und Lesen unterstützen die Ausbildung der Fähigkeiten zum Sprechen.

Strikte Trennung der schriftlichen von der mündlichen Sprachförderung

Da ist zum einen die bewusste und konsequente Abtrennung der Förderung der schriftlichen Sprachkompetenz von jener des Sprechens und des Hörverstehens hervorzuheben. Mit aller wünschbaren Trennschärfe, zugleich in redundanten Aussagen zeigt Sieber die kategoriale "Unterschiedlichkeit der Sprachformen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit" auf. Dieser linguistische Tatbestand hat didaktische Konsequenzen. Jedes der beiden Register bedarf je einer eigenständigen gezielten Förderung, wobei bei aller Ausrichtung auf das Schreiben das Reden, das partnerbezogene Sprechen und das Zuhören, nicht hintanstellen darf.

Orientierung des Spracherwerbs am Lernenden

Zum andern, und auch dies wird mit gleicher Nachdrücklichkeit und ebenso explizit dargestellt, geht es darum, den Sprachunterricht an den Lernenden zu orientieren. Die Spracherwerbsforschung, auf die sich Sieber einlässt, führt weg von dem behavioristischen Modell, weg von der Curriculumtheorie und weg von einer auf Normrichtigkeit ausgerichteten, lehrervermittelten Sprachschulung. Die Schüler/innen sind auf ihren je individuellen Lernwegen aktiv, konstruktiv und kreativ am Prozess ihres Spracherwerbs und am Ausbau der jeweiligen Register beteiligt.

Der Perspektivenwechsel führt zu einer neuen Einschätzung der Lernaltersprache

Diese Eigenaktivität und Selbststeuerung bedingt ein neues Verständnis der Schüler/innenrolle, insbesondere eine von der bisherigen Einschätzung als "Defekt" abrückende Wertung der "Fehler". Der Aufbau der Sprachkompetenz als persönlich gestalteter, durch den Lernenden/die Lernende aktiv und findig

mitbestimmter Lernvorgang verlangt ein hohes Mass an Individualisierung und an innerer Differenzierung des Unterrichts, zudem die Bereitschaft, die Lernenden in ihrer Eigenaktivität zu stützen und zu bestärken. Vor allem gilt es abzurücken von der Forderung einer Korrektheit im Sprachgebrauch, die nur hemmt und die zugleich nicht stufengemäss ist. Was bislang aus der Lehrerperspektive als "fehlerhaft" galt, will Sieber gewertet wissen als "Zwischenstufe auf dem Weg zur Zielsprache".

Vom lehrervermittelten zum lerneraktiven, probierenden Umgang mit der Sprache

Dieses lernerorientierte Konzept bedingt, dass der Prozess der Regelbildung und -anpassung ausgeht von einer Haltung der Bereitschaft, auf operante Art mit Sprache umzugehen, Sprachordnungen zu suchen und Formulierungen zu probieren. Damit ergibt sich für Sieber die eine didaktische Forderung, die freilich im muttersprachlichen Unterricht lange schon zum bestimmenden Prinzip geworden ist, dass die Lernanlässe von Situationen, Themen und Fragestellungen ausgehen, die sich der Lebenswelt der Lernenden zuordnen, die ihr Interesse finden und die für sie Sinn machen. Die andere, dass der Förderung der Schreibfähigkeit erste Priorität zukommt, vor der Mündlichkeit (Sieber), also vor dem Ausbau der Mundart-Register und vor der Gesprächserziehung. Die Schulung der gesprochenen Hochsprache stuft er in seiner Didaktik weit zurück.

Spezifische Bedingungen des Sprachunterrichts in der deutschen Schweiz

So weit folgen wir dem Autor mit vollem Einverständnis. Nicht mit gleicher Eindeutigkeit, so will uns scheinen, geht er auf das zweite Grundpostulat ein. Sieber verspricht, "das Spezifische des Sprachwesens in den sprachsituativen Bedingungen der deutschen Schweiz" ebenso zum Gegenstand seiner Arbeit zu machen wie die Lernerorientierung, wie den "Aufbau der Sprachkompetenz als aktiven, kreativen Prozess" und wie die Neugewichtung des Schreibens in der Schule. Wohl betont er, dass das Ziel eines kommunikationsfördernden Unterrichts nicht vernachlässigt werden dürfe, und das vorwiegend durch den bewussten Gebrauch der mundartlichen Rede.

Rückbesinnung auf den reformpädagogischen Ansatz und das Sprachverständnis eines Otto von Greyerz

In interessantem und aufschlussreichem Rückgriff auf die historischen Konzepte würdigt Sieber insbesondere die Verdienste Otto von Greyerz und seine Aufwertung der Mundart, nimmt indessen zugleich kritisch Abstand von dessen Konzept eines kontrastiven, letztlich am Formalen orientierten, "sprachpuristischen" Deutschunterrichts.

Was heisst "Mundartpflege"?

Wir pflichten Sieber bei, wenn er fordert, es sei die in den Lehrplänen erwähnte "Pflege der Mundart" neu zu überdenken. Es geht insbesondere darum, den Eigenwert der dialektalen Sprachkompetenz zu beachten und das unter dem Aspekt der von Sieber und Sitta belegten "medialen Diglossie", der dialektalen Register der Mündlichkeit, der standardsprachlichen der Schriftlichkeit, aber auch unter dem Gesichtspunkt der Leistungsanforderungen an die Schule, die

zu funktionalem Lesen und Schreiben befähigen soll wie zu einem ebenso funktionalen Mundartgebrauch.

Wie verhalten sich Siebers Erkenntnisse in der spezifischen Situation in der deutschen Schweiz? Bezogen auf die deutschschweizerische Sprachsituation mit ihren sehr unterschiedlichen Dialekten sieht sich die Schweiz gerne in einem Sonderfall. Was sich jedoch zuweilen als Einzigartigkeit aus gibt, ist die schweizerische Variante einer recht gängigen Situation, und somit darf eigentlich in der Sprachdidaktik nicht von einem Sonderfall Schweiz gesprochen werden. Die Entwicklung der Sprachsituation in der Deutschschweiz ist schon seit langer Zeit Gegenstand der sprachwissenschaftlichen Forschung. Die älteren Didaktiken stellten die dienende Funktion der Mündlichkeit für das Schriftliche dar. Die im Schriftlichen zu erfüllenden formalen Forderungen wurden somit auch auf das Mündliche ausgedehnt. Im Gegensatz dazu betont Peter Sieber die Eigenständigkeit des Schriftlichen und Mündlichen als zwei eigenständige Lernbereiche. Die Ausbildung schriftsprachlicher Register muss deshalb vermehrt unter den grundsätzlichen Aspekten der Schriftlichkeit diskutiert werden.

Was heisst es: die "muttersprachliche Mehrsprachigkeit" und die "mediale Diglossie" im Sprachunterricht zu nutzen?

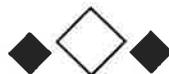
Hiezu liesse sich in dem grundlegenden Werk von Peter Sieber einiges verdeutlichen, wenn möglich gar durch konkrete Unterrichtsbeispiele exemplifizieren. Wenn dem so wäre, könnte das Didaktikbuch auch Schulpraktikern Wege weisen. Zudem würde auch den mit den neuen Tendenzen der Deutschdidaktik vertrauten Leser/innen einsichtiger, wie die beiden Thesen Siebers zueinander stehen: zum ersten die Aussage, dass der (weit herum beklagte) Verlust der Schreibfähigkeit und die Schwierigkeit beim Aufbau der Kompetenz der Schriftlichkeit nicht auf die Mundart(-"welle") zurückzuführen sind und dass sich die Probleme des Sprachlernens in der deutschen Schweiz in nichts von denen in anderen Sprachregionen unterscheiden; zum andern jene gegenläufige These, dass die Perspektiven einer Deutschdidaktik in der Schweiz besonderer Art seien und dass die spezielle Sprachsituation in der Schweiz im Verhältnis von Dialekt und Standardsprache für unsern Sprachunterricht Anlass sei, "Ueberlegungen anzustellen zu Aufgaben und Möglichkeiten, zu Chancen und Grenzen einer Deutschdidaktik, welche die Voraussetzungen für den Muttersprachunterricht in der Deutschschweiz bewusst in die Reflexion miteinbezieht...." (S. 8).

Dazu möchte der Schulpraktiker wie der Deutschdidaktiker in Ergänzung des wichtigen, die Neuorientierung des muttersprachlichen Unterrichts stützenden und begründenden Buches von Peter Sieber mehr vernehmen. Weil dem nicht so ist, lässt sich das hiezu Einschlägige in bereits verfügbaren Publikationen von Peter Sieber und Horst Sitta sowie von Robert Schläpfer u. a. nachlesen.

Fazit der Ausführungen von Peter Sieber:

Schreiben und Lesen lernt man am besten durch Schreiben und Lesen; zuhören und reden soll man in der Schule, um zuhören und reden zu lernen.

Heinz Wyss und Daniel Friederich



Peter Sieber

Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz



152 Seiten. Gebunden. Fr. 58,-
ISBN 3-7941-3169-X
(Reihe Sprachlandschaft, Bd. 8)

Reihe **Sprachlandschaft**
Herausgegeben von
Robert Schläpfer
Verlag Sauerländer

Die Frage nach den Aufgaben und Möglichkeiten des Muttersprachunterrichts in der Deutschschweiz ist in den letzten Jahren speziell unter Aspekten des Gebrauchs von Mundart und Hochdeutsch diskutiert worden. Dabei ist in den Hintergrund gerückt, dass darüber hinaus die sprachliche Situation der Deutschschweiz zusätzlich eigene Überlegungen für den Muttersprachunterricht notwendig macht. Unterstützt wird dies auch durch neue Erkenntnisse, wie (Sprach-)Lernen geschieht.

Im vorliegenden Band werden Perspektiven einer Deutschdidaktik beschrieben, welche die Voraussetzungen für den Muttersprachunterricht in der Deutschschweiz bewusst in die Reflexion miteinbeziehen und Tendenzen der gesamten Diskussion um die Deutschdidaktik aus einem solchen Blickwinkel untersuchen und werten.

In der Reihe **Sprachlandschaft** werden Forschungsergebnisse publiziert

- zum Deutschen in der Schweiz: Mundart und Hochdeutsch; Verhältnis der deutschsprachigen Schweiz zu den anderen Landesteilen und zum deutschen Sprachgebiet ausserhalb der Schweiz; Fach- und Sondersprachen.
- zu Sprachpflege und Sprachdidaktik



Verlag Sauerländer

Postfach · 5001 Aarau · Telefon 064-26 86 26

TENNSTÄDT, K.-C., KRAUSE, F., HUMPERT, W. & DANN, H.-D.:

Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM), 4 Bände.

Band 1 (1990): Trainingshandbuch (Fr. 85.--); Band 2 (1990): Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung (Fr. 58.--); Band 3 (1987): Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich (Fr. 29.--); Band 4 (1987): Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichtsbehörden (Fr. 26.--); Einführung (1987) (Fr. 4.--).

Angemessener Umgang mit störendem und aggressivem Verhalten: dies wird von den Lehrkräften als *das* drängende Problem wahrgenommen. Fast jede Umfrage bei Lehrer(inne)n beweist dies aufs neue. In einer derartigen pädagogischen "Grosswetterlage" stossen Publikationen zum Thema "Disziplinprobleme" auf Interesse.

Eines gleich vorweg: Das KTM ist *kein Lehrbuch* und ist von seiner Anlage her nicht primär auf den Gebrauch in der *Ausbildung* von Lehrer(inne)n angelegt. Das KTM ist vielmehr auf die mittelfristige Krisenintervention bei praktisch tätigen Lehrkräften ausgerichtet, also vor allem für den Gebrauch in der *Lehrerfortbildung* geeignet. Ausgangspunkt für die intervenierenden Prozesse sind die subjektiven Berufstheorien der jeweiligen Lehrkraft zum Bereich der Aggression. Diese Alltagstheorien werden ins Bewusstsein gehoben und danach gezielt durch weiterführende Informationen angereichert. Das KTM geht dabei nicht davon aus, dass es ein absolut richtiges oder falsches Reagieren auf Unterrichtsstörungen gibt. Das Zielverhalten, das mit der trainierenden Lehrkraft angestrebt wird, liegt in einem Bereich (Bandbreite genannt), das Extreme vermeidet (als Extreme sind formuliert: totale Regelerorientierung vs. totale Liberalität und totale Lehrer-Selbstorientierung vs. totale Schülerorientierung).

Das eigentliche Training wird mittels eines Selbsthilfeprogramms (*Band 1* des KTM) geleistet. Voraussetzung für die Absolvierung des Trainings ist das Zusammenarbeiten mit einem Trainingspartner, welchem man vertraut (und welcher ebenfalls Schwierigkeiten im Umgang mit aggressivem Schülerverhalten hat). Das Trainingsteam arbeitet sodann bestimmte Teile des KTM-Bandes durch. Welche Teile bearbeitet werden sollten, wird im allerersten Teil durch eine selbst durchführbare Diagnose der vorhandenen Schwierigkeiten (zusammen mit dem Trainingspartner) ermittelt. Anschliessend werden die entsprechenden Teile des KTM durchgearbeitet. Das Selbsthilfeprogramm unterteilt den Prozess der Intervention gegenüber störendem Verhalten in vier Teile:

- die Situationsauffassung (Wahrnehmung und Deutung des Schülerverhaltens durch den Lehrer)
- die Handlungsauffassung (Auswahl der Reaktion)
- die Handlungsdurchführung (Ausführen der Reaktion)
- die Handlungsergebnisauffassung (Bewertung des Erfolgs relativ zum angestrebten Ziel).

Lehrkräfte können in jedem der vier genannten Prozesse mehr oder weniger glücklich und adäquat reagieren. Das KTM führt den Trainierenden in häufig

ablaufende Gesetzmässigkeiten und alternative Reaktionsformen ein. Welche neuen Elemente vom Trainierenden allenfalls praktisch erprobt werden, ist seiner Selbstverantwortung überlassen.

Richtet sich Band 1 des KTM an den Praktiker, oder anders gesagt: an die hilfesuchende Lehrkraft, so beschreibt *Band 2* des KTM dem Fachpsychologen und -pädagogen die theoretischen Grundlagen des KTM. Dies ist insofern hilfreich und nötig, weil das KTM als sogenannt "integratives" Modell (also als Trainingsmodell, welches Theorien und Theorieteile verschiedenster Herkunft und Prägung - von GORDON's Ansatz bis zu lerntheoretisch orientierten Elementen - integrativ einbezieht) bestimmten Problemfeldern ganz bestimmte Interventionsstrategien zuordnet. Wie diese Zuordnung geschieht und welche sozialpsychologischen Theorien verwendet wurden, wird dem Leser im 2. Band transparent gemacht. Ausserdem enthält der 2. Band die Ergebnisse einer Studie über die Effekte des KTM, womit die Chancen und auch die Grenzen dieses Trainings sichtbar werden.

Band 3 des KTM ist der Frage gewidmet, ob sich, verglichen mit Kompaktseminaren, die Arbeit mit dem KTM lohnt. Diese empirische Studie richtet sich in erster Linie an den Fachwissenschaftler.

Band 4 schliesslich gibt den Fachinstitutionen der Lehrerfortbildung manch wertvollen Hinweis zum Einsatz des KTM in der Praxis.

Das in der Fachliteratur neuartige Konzept des KTM, Disziplinproblemen verschiedenster Qualität und Intensität unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten zuzuordnen, macht das KTM zu einem unbedingt beachtenswerten Werk. Beeindruckend ist, wie die Autoren sich bemühen, der konkreten Praxis mit einem handhabbaren Ansatz dienlich zu sein, ohne an der theoretischen Substanz Abstriche zu machen. Dass ein "integrativer" Ansatz, der verschiedenste Theorien zum Aufbau von Interventionsstrategien einbezieht, auch diverse Fragen aufwerfen kann, dürfte den Autoren selbst klar sein. Jedenfalls sind die Pädagogen aufgerufen, das KTM beispielsweise auf seine anthropologischen Vorannahmen hin zu befragen. Den Praktikern dürfte das allerdings egal sein, denn sie werden das KTM daran messen, ob es ihnen bei der Bewältigung eines schwierigen Problems hilft.

Angesichts des relativ hohen Preises mag sich manche(r) Seminarlehrer(in) fragen, ob sich die Anschaffung der Bücher lohnt. Für den / die Lehrerausbildner(in) ist m.E. insbesondere der 2. Band zur Anschaffung zu empfehlen. Er bietet einen guten Überblick über die wichtigsten einschlägigen Theorien, die zur Lösung von Disziplinproblemen herangezogen werden können. Zudem enthält er eine ausgezeichnete Bibliographie zur aktuellen Literatur dieses Themenkreises. Lehrerbildungsinstitutionen, welche den Kontakt zu ehemaligen Absolvent(inn)en bewusst pflegen, ist natürlich auch der 1. Band (und konsequenterweise dann auch der 4.) sehr zur Anschaffung zu empfehlen.

Michael Fuchs

BAEUERLE Siegfried (1991) (Hrsg.)

Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemässe Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart: Metzler, 304 Seiten, DM 36.--

Bereits der Titel des Sammelbandes signalisiert, worum es dem Herausgeber geht. Da wir es heute mit einer anderen Schülerschaft als früher zu tun haben (Prof. Dr. Rainer Dollase: Kinder und Jugendliche gestern, heute und morgen - Konsequenzen von Zeitwandelstudien für die Lehrerbildung), sollen den Lehrern diese veränderten Unterrichts- und Erziehungssituationen nahegebracht werden, damit sie verantwortungsbewusst mit den heutigen Schülern umgehen lernen. So werden eine Fülle von Themen angesprochen, mit denen sich der moderne Lehrer auseinanderzusetzen hat: Wie hat Lehrerbildung im informationstechnischen Zeitalter auszusehen? (Prof. Dr. Günter Kolb) / Sollen Computer in der heutigen Schule eingesetzt werden? (Prof. Dr. Friedhelm Beinert) / Medienpädagogik als Aufgabe der Schule (Prof. Dr. Werner Glogauer) / Wie können Lehrer hochbegabte Kinder "entdecken" und mit ihnen umgehen? (Prof. Dr. Kurt Stapf) / Welche neueren Inhalte aus der Legasthenieforschung sollten dem heutigen Lehrer präsent sein? (Prof. Dr. Lotte Schenk-Danzinger) / Welche heilpädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten gehören in eine Lehrerbildung? (Prof. Dr. Ferdinand Klein) / Welche Aspekte der Rehabilitationspsychologie sollten Lehrer heute beherrschen? (Prof. Dr. Michael Dieterich) / Wie können Lehrer mit den mehr und mehr gewalttätig werdenden Schülern umgehen lernen? (Dr. Siegfried Bäuerle) / Wie lässt sich schulinterne Lehrerfortbildung optimal gestalten? (Prof. Dr. Rainer Winkel) / Wie kann der moderne Lehrer seine Situation als Einzelkämpfer überwinden? (Prof. Dr. Peter M. Roder).

Die insgesamt 19 Beiträge sind von ausgewiesenen Pädagogen und Psychologen geschrieben, es handelt sich durchwegs um sehr lesbare und verständliche Texte. Man spürt den Autoren deutlich an, dass sie in der unmittelbaren Praxis der Lehreraus- und -fortbildung stehen. Der vorliegende Band ergänzt den von Siegfried Bäuerle im gleichen Verlag herausgegebenen Sammelband "Der gute Lehrer" (1989) in hervorragender Weise. "Lehrer auf die Schulbank" ist eine anregende Lektüre für Lehrkräfte, die gegenüber Neuerungen in der Pädagogik offen sind.

Rolf Lindenmann

Zur Besprechung in BzL 3/91 vorgesehene Pädagogische und Didaktische Fachbücher

GALLIN, P. & RUF, U. (1990) *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer.

BECKMANN, H.-K. & FISCHER, W. L. (1990) (Hrsg.) *Herausforderung der Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KECK, R., KOEHNLEIN, W. & SANDFUCHS, U. (1990) (Hrsg.) *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

AREGGER, K. (1991) *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht*. Schriftenreihe: Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Aarau: Sauerländer.

**Beachten Sie die diesem Heft beigelegten Verlagsprospekte von
KLINKHARDT und SAUERLÄNDER**

Pädagogische Arbeitsstelle Baselland (1991):

Familie im Wandel. Und die Schule? Ein Leitfaden für die Gemeinden, Schulbehörden und Lehrer/innenkollegien der Primar-, Real- und Sekundarschule im Kanton Basel-Landschaft. Liestal: Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Land, 221 Seiten, Fr.10.--

Immer häufiger fordern Eltern von der Schule die Einführung des unterrichtsfreien Samstagvormittags, die Erstellung regelmässiger Stundenpläne oder in Ergänzung zum Unterricht die Schaffung familienergänzender Betreuungs- und Verpflegungsangebote. Begriffe wie Fünftagewoche, Blockzeit, Mittagstisch, Schülerklub und Tagesschule haben Konjunktur an Schulpflegesitzungen, lösen leidenschaftliche Diskussionen in Lehrerkollegien aus und bereiten den Schulleitungen bisweilen schlaflose Nächte.

Vorerst wird vielerorts noch darüber diskutiert, ob die Schule überhaupt auf diese Wünsche einzutreten hat. Warum soll auf einmal nicht mehr richtig sein, dass die Eltern sich ausserhalb der Unterrichtszeit um die Betreuung und Verpflegung ihrer Kinder kümmern? Und warum falsch, dass der Staat Müttern und Vätern nur dann unter die Arme greift, wenn die familiäre Situation tatsächlich Fremdbetreuung und Sozialhilfe erfordert? Genügen dafür die Tagesheim- und Pflegefamilienplätze, aber auch die Fürsorgebeiträge nicht? Weshalb denn derartige Aufgaben der Schule übertragen, zumal sie schon heute in der Fülle der Anforderungen - Informatikunterricht, Umwelterziehung, Medienerziehung, Sexualkunde, Gesundheitserziehung, Suchtprophylaxe - zu ertrinken droht?

Wer so fragt, ist sich möglicherweise nicht im klaren über das volle Ausmass des familiären Wandels, der in den zurückliegenden Jahrzehnten eingesetzt hat und noch längst nicht abgeschlossen ist. Die traditionelle Kleinfamilie ist brüchig geworden. Im Zuge der tatsächlichen Gleichstellung von Männern und Frauen etwa bei der Bildung und Ausbildung oder beim Ehe- und Scheidungsrecht ist eine Bewegung der selbstbestimmten Lebensgestaltung und persönlichen Selbstverwirklichung freigesetzt worden, die sich Schritt für Schritt auf alle übrigen Lebensbereiche ausdehnt. Mit dem damit einhergehenden Zerfall der überkommenen Geschlechterrollen brechen notwendigerweise in allen Formen des Zusammenlebens von Frauen und Männern Konflikte hervor, die - obzwar jeweils als private Ereignisse erlebt und durchlitten - übergeordnete, gesellschaftliche Ursachen besitzen.

Im ersten Teil befasst sich der Leitfaden vor allem mit den Konsequenzen, die sich für die Erziehung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen aus den Individualisierungstendenzen und den veränderten Konfliktlagen im weiblichen und männlichen Lebenszusammenhang ergeben. Ein Problemaufriss legt die aktuellen Gründe für die zunehmenden Schwierigkeiten vieler Eltern dar, ihren Kindern genügend Pflege und erzieherische Förderung zu gewähren; der Befund wird durch auf den Kanton Basel-Landschaft bezogene Statistik zur Erwerbstätigkeit von Müttern, zur Situation von Alleinerziehenden sowie zum Bedürfnis der Eltern nach familienergänzenden Betreuungshilfen untermauert. Ein weiterer Abschnitt ist dem historischen Wandel von der Lebensform des

'Ganzen Hauses' zur heutigen Klein(st)familie und seinen Auswirkungen auf die zusehends problematisch werdende Mutter-Kind-Beziehung gewidmet. Ein dritter Abschnitt behandelt die öffentliche Diskussion über die neuen und alten Pflichten und Rechte von Eltern und weist auf die Unvereinbarkeit der Standpunkte hin, die im Streit zwischen den Anhängern einer traditionellen und modernen Familienpolitik aufeinanderprallen. Abschliessend wird der Versuch unternommen, jenseits dieser Kontroverse Möglichkeiten für eine veränderte Kooperation zwischen Elternhaus, Arbeitswelt und Schule aufzuzeigen, deren entscheidendes Merkmal darin liegt, dass Eltern nicht mehr länger durch vorgegebene gesellschaftliche Umstände und Zwänge auf die traditionelle Familie mit dem Vater als Ernährer und der Mutter als Versorgerin festgelegt werden, ihnen aber gleichzeitig die freie Wahl erhalten bleibt, sich neben anderen auch für diese Form des Zusammenlebens zu entscheiden.

Das neue Ineinander (wohl auch: Durcheinander und Ohneinander) der Geschlechter in der Vielschichtigkeit von Liebe und Arbeit, Elternschaft, Beruf und Politik, Entfaltung und Selbstverwirklichung hat nicht nur eine persönliche, sondern - dies macht der erste Teil des Leitfadens deutlich - auch eine institutionelle Seite. Fehlende und ungenügende Strukturlösungen in der Arbeitswelt und bei der Sozialversicherung (z.B. Teilzeitarbeit, Elternurlaub, Mutterschaftsversicherung) oder an der Volksschule (z.B. regelmässige Stundenpläne, familienergänzende Betreuungshilfen) verschärfen die familiären Beziehungskonflikte; umgekehrt würden institutionelle Vorkehrungen den offen oder verdeckt ausgetragenen Streit der Geschlechter um berufliche Mobilität, um Hausarbeit und Kinderversorgung und um Freizeit entlasten helfen. Mit denkbaren institutionellen Vorkehrungen befasst sich denn auch der zweite Teil des Leitfadens. Neben knapp gehaltenen Hinweisen zur Elternbildung und zu veränderten Bedingungen bei der Erwerbstätigkeit werden detailliert Massnahmen für eine zeitgemässe Koordination zwischen Elternhaus und Schule vorgestellt. Im Zentrum stehen dabei schulische Einrichtungen für eine ausserschulische Betreuungshilfe (Mittagstisch, Schülerklub, Tagesschule), die Einführung von Blockzeiten an einzelnen Schularten sowie die Umstellung auf den unterrichtsfreien Samstag. Berücksichtigt werden aber auch ausserschulische Fremdbetreuungsformen wie Krippe, Tagesheim, Hort und Tagesmutterplätze. Die Darstellung ist handbuchartig aufbereitet und erlaubt über Ober- und Unterbegriffe eine rasche Orientierung über Leistung, Konzeptualisierung, Vorteile und Nachteile, Schwierigkeiten der Umsetzung, anfallende Kosten usw. der verschiedenen Massnahmen.

Das Besondere an diesem Leitfaden besteht in der Zusammenführung von bislang eher nur voneinander isoliert behandelten Aspekten zu einer Gesamtschau eines sich durch den familiären Wandel abzeichnenden Wandels der Schule. Auf diese Weise trägt der Leitfaden zur Klärung von aktuellen Begriffen im übergeordneten Beziehungsgeflecht von Familie, Arbeitswelt und Schule bei und dient so allen als Verständigungs- und Orientierungshilfe, die sich mit der Umsetzung familienergänzender, institutioneller Lösungen an der Volksschule befassen wollen und müssen.

Beat Wirz

HORSTKEMPNER, Marianne und WAGNER-WINTERHAGER, Luise (1990) (Hrsg.)

Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. 1. Beiheft 1990 zu *Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Weinheim: Juventa, 224 Seiten, DM 32.--

Wir wissen es ja inzwischen: Wenn wir gemeint hatten, mit der formalen Gleichstellung der Mädchen im Schulwesen sei deren Chancengleichheit in nächster Zukunft erreicht, so müssen wir jetzt einsehen, dass die Sache viel komplizierter ist. Die subtilen, schwer wahrnehmbaren Interaktionsmuster setzen die Benachteiligung der Mädchen im Unterricht fort. Gerade die Koedukation ist aus diesem Grund wieder stark in Diskussion geraten. Diese Diskussion zehrt von der "unheiligen Allianz" der Schon-immer-Gegnerinnen und der Vertreterinnen neuer Erkenntnisse, und sie gerät immer wieder emotional. Offenbar zu recht.

Wer nach Antworten in dieser Thematik und allgemeiner zur Situation von Mädchen und Frauen im Schulwesen fragt, wer Auswege aus der als problematisch erkannten Situation sucht, greife zum Beiheft der "Deutschen Schule" mit dem Titel "Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule". Das Heft wird durch ein Editorial der Herausgeberinnen Marianne Horstkempner und Luise Wagner-Winterhager erschlossen, in dem die wichtigsten Aussagen jedes Artikels präsentiert werden. Eine Fülle von Themen wird durch die fünfzehn Autorinnen bearbeitet, häufig mit einem Rückblick, der das Entstehen der aktuellen Situation verstehbar macht und auf wichtige Publikationen hinweist, immer mit dem Blick in die Zukunft, auf eine "humane Kulturgestaltung" hin.

Das Buch ist in vier thematische Blöcke gegliedert: "Gleichheit und Verschiedenheit", "Lernerfahrungen von Jungen und Mädchen" (da habe ich am längsten und am nachdenklichsten verweilt), "Zur geschlechtsspezifischen Ausgestaltung der Lehrerinnenrolle" und (als kürzester) "Mädchenbildung und Lehrerinnenprofessionalisierung aus historischer Perspektive". Reflektiert wird vor allem die Situation und die Literatur aus der Bundesrepublik, in zwei Artikeln jene der neuen Bundesländer. Es gibt keinen Anlass anzunehmen, die Fragestellung sei bei uns in der Schweiz einfacher oder die Situation der Mädchen und Knaben, Männer und Frauen sei wesentlich anders.

Regine Bom

HINWEISE AUF LEHRMITTEL UND METHODISCHE ANREGUNGEN

VONTOBEL, Jacques (1988)

Für das Echte gibt es keinen Ersatz. Von den Wunschbildern der Werbung zur persönlichen Lebensgestaltung. Herausgegeben vom Pestalozzianum Zürich zusammen mit der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Nichtraucher (SAN) Zürich. Zürich: Pro Juventute, 60 Seiten, Fr. 8.50.

In der Werbung begegnen uns viele Wunschbilder. Jacques Vontobel bedient sich der Zigarettenwerbung, die besonders augenfällig mit Versprechungen arbeitet. Er versucht, Wege aufzuzeigen, wie wir innere Wunschbilder echt verwirklichen können, ohne Ersatzmittel und Ersatzhandlungen aus der Werbescheinwelt zu benötigen. Das Heft richtet sich vor allem an Jugendliche, Eltern, LehrerInnen und alle Personen, die sich mit Lebensgestaltung im weitesten Sinne befassen. Zu beziehen ist das Heft bei: Vorsorge und Information über Suchtgefahren, Josefstr. 91, 8005 Zürich, 01 272 18 38.

HEUBERGER, H., IMGRUETH, P. & STEIMANN, F. (1990)

Man muss den Schritt nach seinen Beinen machen. AHV/IV/EO-Informationen. AHV-Informationsstelle. Fr. 25.--, für Schulen gratis.

Die AHV-Informationsstelle hat 1990 erstmals ein Lehrmittel herausgegeben. Im Januar 1991 wurde es beim Wettbewerb "Schönste Schweizer Bücher" als einziges Schulbuch ausgezeichnet. Das Buch gibt Gelegenheit, in 24 Lebensbildern Menschen näher kennen zu lernen, die Leistungen unserer Sozialversicherungen beziehen. Ganzseitige Fotos zeigen die Menschen in ihrer Umgebung und vermitteln zusätzliche Eindrücke der vorgestellten Personen. Auf 24 Kalkblättern, die über die Fotos gelegt sind, werden in knapper Form leichtverständlich Informationen zur AHV/IV/EO geliefert. Das Lehrmittel kann von Lehrpersonen, die im Unterricht das Thema der Sozialversicherung behandeln, im Klassensatz gratis bei den kantonalen AHV-Ausgleichskassen bezogen werden.

PRO RADIO-TELEVISION (1990) (Hrsg.)

Radio und Fernsehen. Die elektronischen Medien in der Schweiz (3. neubearbeitete Auflage)

Obschon sich fast jedermann täglich des Radios und Fernsehens bedient, bestehen für einen medieninteressierten Hörer oder Fernsehzuschauer viele offene Fragen. Diese beantwortet eine reich illustrierte, 60seitige Broschüre. So unter anderem: Wer macht in der Schweiz mit welchen Mitteln Radio und Fernsehen? Wie hat alles angefangen? Wie gelangt eine Sendung zum Empfänger? Die Informationsschrift orientiert beispielsweise auch über den Tunnel- und Verkehrsfunk (ARI), über RDS, über den Radio- und Fernsehempfang via Kabel oder ab Satelliten; sie erklärt ebenfalls den Unterschied zwischen Teletext

und Videotext. Auch auf das hochauflösende Fernsehen (HDTV) und andere in naher Zukunft zu erwartende Neuerungen wird eingegangen. Die Broschüre eignet sich für Berufsschulen und Abschlussklassen, aber auch für jedermann, der an der Materie interessiert ist. Die Informationsschrift kann kostenlos beim Sekretariat der Pro Radio-Television, Postfach, 3084 Wabern, bezogen werden.

ZUERCHER FORUM (1991) (Hrsg.)

HEUREKA für die Schule. Methodisch-didaktische Anregungen und Projektverzeichnis der nationalen Forschungsausstellung "Heureka" (10. Mai - 27. Oktober 1991, Zürich). Die 50 Seiten starke Broschüre kann für Fr. 7.-- plus Versandkosten bezogen werden bei: Zürcher Forum, Kontaktstelle für Schulen, Gemeindefstrasse 48, 8032 Zürich.

Zur Beurteilung von Unterrichtsmitteln - Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesucht

Seit Jahren beurteilt eine Gruppe von Lehrkräften im Rahmen des Forums "Schule für *eine* Welt" Unterrichtsmittel zu Themen von globaler Bedeutung, z.B. Nord-Süd, Umwelt und Frieden. Weil die Zahl der Neuerscheinungen in diesen Bereichen ständig zunimmt, sucht die Gruppe neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Lehrkräfte aller Stufen, die bereit wären, neue Unterrichtsmittel im Unterricht einzusetzen und zu beurteilen.

Die Arbeitsgruppe "Evaluation von Unterrichtsmitteln" besteht schon seit über 8 Jahren. Sie veröffentlicht regelmässig die Ergebnisse ihrer Arbeit. Die letzten drei Broschüren erschienen alle als Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung (SLZ). Während es in den ersten Jahren besonders darum ging, neuerscheinende Unterrichtsmittel zu empfehlen, hat mit der starken Zunahme der Publikationen die Beurteilung eine grössere Rolle erhalten. Deshalb hat die Gruppe die Ziele, die Kriterien und die Arbeitsabläufe überarbeitet und neu formuliert und in einer vierseitigen Schrift festgehalten. Auch das eigentliche Evaluationsformular wurde vollständig überarbeitet.

Damit sind die Grundlagen geschaffen, die Arbeit der Gruppe einem grösseren Kreis bekanntzumachen. Das Forum "Schule für *eine* Welt" hofft, möglichst viele Lehrkräfte aller Stufen zu finden, die bereit wären, gelegentlich ein Unterrichtsmittel im Unterricht einzusetzen und zu evaluieren. Dabei geht es besonders um die Erfüllung didaktischer Kriterien. Stichworte dazu sind: Relevanz des Themas für die Schule, Uebereinstimmung Inhalt-Methoden, Ganzheitlichkeit, vernetztes Denken und Handlungsbezüge. Jedes Unterrichtsmittel wird gleichzeitig auch von Fachleuten auf die inhaltliche Qualität hin überprüft, deshalb sind besondere thematische Vorkenntnisse nicht nötig.

Interessierte Lehrkräfte können sich telefonisch beim Sekretariat des Forums "Schule für *eine* Welt" (055 27 52 48) erkundigen.

DIE ETH-FALLSTUDIEN: EINE KURZINFORMATION

1. Worum geht es?

Die ETH bereitet 30 aktuelle wissenschaftliche Themen zu Fallstudien auf. Es entstehen je 6 Fallstudien für Biologie, Chemie, Geographie, Mathematik/Informatik, Physik.

2. Was ist eine Fallstudie?

Ein Thema mit offenen Problemen oder Fragen, zu denen es wissenschaftliche Beiträge gibt. Die Schüler erhalten ein Mäppchen mit allen nötigen Unterlagen zur Bearbeitung des Problems. Die Unterlagen bestehen aus mehreren Originalbeiträgen, z.B. Teilen aus einfachen Fachpublikationen oder wissenschaftlichen Gutachten. Nach dem Studium dieser Unterlagen versuchen sie, eine oder mehrere sinnvolle Lösungen zu finden. Je 2 bis 4 Schüler bearbeiten eine Fallstudie im normalen Schulunterricht. Dauer 4 bis 6 Stunden. Das Ergebnis halten sie schriftlich fest oder tragen es in der Klasse vor. Die ETH-Fallstudien behandeln 30 verschiedene Themen, z.B. Solarenergie, Lebensmittelfarbstoffe, Kiesabbau, Beweisführung in der Mathematik.

3. Wer entwickelt die Fallstudien?

Fünf Gymnasiallehrer machen zusammen die Hauptentwicklung: Walter Christen, Kurt Füglistler (Leiter), Albert Gächter, Helmi Mühry, Jürg Müller. Bei jeder Fallstudie arbeiten mehrere Kolleginnen und Kollegen in der Erprobung und Verbesserung mit; dazu in jeder Fallstudie zwei bis drei ETH-Professoren als Experten.

4. Verbreitung

Die ETH gibt allen Gymnasiallehrern die 6 Fallstudien ihres Faches gratis ab. Dies geschieht anlässlich eines Einführungstages. Die Entwickler erläutern jede Fallstudie und vermitteln Zusatzinformationen. Kollegen berichten von den Erfahrungen im Unterricht und geben Ratschläge. Sofern jemand 2 Fächer unterrichtet, sind 2 Tage vorzusehen. Die mehrmals verwendbaren Klassensätze können nach der Einführung bestellt werden. Den Vertrieb besorgt der Orell Füssli-Verlag in Zürich.

5. Einführungstage und Verteilung der Fallstudien

28.8. St.Gallen; 4.9. Chur; 11.9. Zürich; 18.9. Bern; 23.10. Olten; 30.10. Rapperswil; 6.11. Biel; 13.11. Thun; 20.11. Basel; 27.11. Luzern. An jedem Tag werden alle 5 Fächer angeboten. Anmeldung wie bei einem WBZ-Kurs an die WBZ in Luzern.

Adresse: Institut für Verhaltenswissenschaft, Projekt "ETH-Fallstudien", ETH-Zentrum, 8092 Zürich.

NEUERSCHEINUNGEN

- APEL, H.-J. (1990) *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Wien/Köln: Böhlau.
- AREGGER, K. (1991) *Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht*. Aarau: Sauerländer. Fr. 28.-.
- ARNOLD, R. (1990) *Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung*. Ein Studienbuch. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- BAUR, R. (1990) *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen, Kritik, Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- BEHR, M. (1990) *Nachhilfeunterricht. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BOEHNEL, E. (1990) *Glöckels Konzept der Reform der Pflichtschullehrerbildung - eine pädagogische Vision?* Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Oesterreichs.
- BRUNER, J. (1990) *Acts of meaning. The Jerusalem-Harvard lectures*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- CYRANEK, G. u.a. (1990) *Beiträge zur Didaktik der Informatik*. Aarau: Sauerländer.
- DEUTSCHES BIBLIOTHEKSINSTITUT (1990) (Hrsg.) *Die Schulbibliothek - Ihre Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht*. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- EDK/BIGA Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen, SFIB (1991): *Dia-Reihe Informatik* (Gemeinsames Projekt EDK/BIGA). Bezugsadresse: SFIB, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9.
- FAUST-SIEHL, G., BAUER, E.-M., BAUER, W., WALLASCHEK, U. (1990) *Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- FISCHER, D. (1990) *Lehrerfortbildung. Entwicklung, Positionen und Aufgaben aus evangelischer Sicht*. Münster: Comenius.
- FURTH, H. G. (1990) *Wissen als Leidenschaft: eine Untersuchung über Freud und Piaget*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GALLIN, P & RUF, U. (1990) *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag LCH, Fr. 78.-
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (1990⁴) *Educational psychology: a realistic approach*. New York: Longman.
- GROESSMANN, W. (1987) *Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur*. Düsseldorf: Schwan.
- HACKER, H. & ROSENBUSCH, H. (1990) (Hrsg.) *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*. Baltmannsweiler: Schneider.
- HOHENDORF, G., RUPP, H. (1990) (Hrsg.) *Diesterweg: Pädagogik - Lehrerbildung - Bildungspolitik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- HOHENZOLLERN, J. G. & LIEDKE, M. (1991) (Hrsg.) *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- HUEGLI, A. & LUEBCKE, P. (1991) (Hrsg.) *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*. Reinbek: Rowohlt. DM 78.-.

- JUNGK, R. & MUELLERT, N. R. (1989) *Zukunftswerkstätten: mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne.
- KALB, P. & PETRY, C. & SITTE, K. (1990) (Hrsg.) *Unterrichten - und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KRETZER, H. & SCHRAMKE, W. (1990) (Hrsg.) *Didaktisches Forum: Kinder und Jugendliche heute: andere Schüler? - erörtert am Beispiel des Gymnasiums Oldenburg*. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- KUHN, A. & ROTH, H.-J. (1991) *Behinderte lernen mit Computern*. Diplomarbeit an der Höheren Fachschule für Soziale Arbeit in Solothurn. Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9.
- LEEMANN, R. (1990) *Der Hauswirtschaftsunterricht und seine Integration in die Volksschule: unter dem Aspekt seines allgemeinbildenden Wertes* (Diss.). Fraubrunnen: Selbstverlag.
- MAERZ, F. (1991) *Einer ist Lehrer: Texte und kritische Anmerkungen zum Selbstverständnis des Erziehers - nicht nur des christlichen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- MEYER-DRAWE, K. (1990) *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim. DM 29.80.
- NIEDERSAECHSISCHES LANDESINSTITUT für LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG und UNTERRICHTSFORSCHUNG (1990) *Brennpunkt der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen*. (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften.) Hildesheim: Olms.
- PALLASCH, W. & REIMERS, H. (1990) *Pädagogische Werkstattarbeit: eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. & NICOLET, M. (1988) *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg): Delval.
- PETERSEN, J., REINERT G.-B. & STEPHAN, E. (1990) *Betrifft: Hausaufgaben: ein Ueberblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule*. Bern: Lang.
- RUECKRIEM, N. (1990) *Lernen und Disziplin in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- SCHIFFLER, H. & WINKLER, R. (1990) *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. Weinheim: Juventa. DM 49.80.
- SCHOERNER, G. E. (1989) *Moralische Erziehung*. Bonn: Bouvier.
- SPANHEL, D. (1990²) *Jugendliche vor dem Bildschirm: Zur Problematik der Videofilme, Telespiele und Homecomputer*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- SPIESS, W. (1991) *Gruppen- und Teamsupervision in der Heilpädagogik. Konzepte, Erfahrungen*. Bern: Haupt. Fr. 19.-
- WAGENSCHHEIN, M. (1991) (Neuaufgabe) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.

ZEITGEMÄSSE LEHRERBILDUNG

Ursula Affolter und Marianne Schneider-Grossniklaus

Im Rahmen der Fortbildung der Mittelschullehrer (FORMI) Kt. St. Gallen fand anfangs November 1990 in Gossau ein zweitägiger Kurs zum Thema "Zeitgemässe Lehrerbildung" statt. Der Kurs richtete sich an Lehrerinnen an Hauswirtschaftslehrerinnen-Seminarien der Schweiz. Die Kursleitung lag bei Dr. Anton Strittmatter. Am ersten Kurstag wirkten die beiden Soziologen Frau Katharina Ley und Herr Karl Weber als Fachexperten mit. Am Kurs nahmen 30 Seminarlehrerinnen teil.

KURSZIELE

Die Teilnehmerinnen arbeiteten an folgenden Zielen:

- Welche Bildungsinhalte, welche Erkenntnisse und Einstellungen sollen an den Hauswirtschaftslehrerinnen-Seminarien für die Bewältigung der Aufgaben von morgen vermittelt werden?
- Erkennen und bewerten des gesellschaftlichen Strukturwandels der heute schon gelebten und kurzfristig zu erwartenden verschiedenartigen "Haushaltformen" und der Trends und Reformbewegungen in der Schule allgemein.
- Entwickeln von Schwerpunkten für die künftige Ausbildung in der Hauswirtschaft.
- Erkennen der Folgerungen für die Organisation der Ausbildung und für neue Lehr- und Lernformen.

KURSAUFBAU

Der Kursaufbau erfolgte in verschiedenen Schritten.

1. Einstieg bei den Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit dem gesellschaftlichen und schulischen Wandel. Zusammentragen von erlebten und bekannten Merkmalen heutiger Haushalte und Lebensformen.
2. Konfrontation der Erfahrungen mit dem Expertenwissen:
 - Lesen von Berichten zur gesellschaftlichen Entwicklung und zur Zukunft der Schule
 - Befragen von zwei Experten, welche sich mit neuen Lebensformen und Zukunftsperspektiven wissenschaftlich und praktisch auseinandergesetzt haben
3. Sortieren und gewichten der Erkenntnisse, um Zielschwerpunkte für die künftige Ausbildung von Hauswirtschaftslehrerinnen erarbeiten zu können.
4. Folgerungen für die Lehr- und Lernorganisation in der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer ableiten.

ARBEITSFORMEN

An den beiden Tagen wurde in einem Wechsel von Kurzreferaten, Einzel- und Gruppenarbeiten sowie Expertenbefragung gearbeitet. Die Gestaltung des Kurses richtete sich nach Prinzipien der Erwachsenenbildung. Nach dem Anlaufen des Kurses wurde den Teilnehmerinnen Mitverantwortung für die Gestaltung der Arbeit übertragen (z.B. Mitplanung des 2. Kurstages).

INHALTE AUS DEN BEIDEN KURSTAGEN

Der *erste Tag* diente zum Sammeln und Austauschen von Informationen zum Thema "Wandel und Zukunftsperspektiven".

Thema Anton Strittmatter:

Schule: Wandel der Lehr-/Lernformen; Entwicklung im Fächerkanon; Schule als kooperativer Betrieb; evtl. Probleme des "interkulturellen Zusammenlebens" in der Schule; neue Beziehungen Schule - Elternhaus.

Thema Karl Weber:

BICHMO. Perspektiven des Bildungswesens; Verhältnis allgemeinbildende Grundschule - Berufsbildung - Weiterbildung; Bildungsbiographien von morgen; Bildungswesen Schweiz im europäischen Rahmen; neues Verständnis von Allgemeinbildung.

Thema Katharina Ley:

Neue Lebens- und Gemeinschaftsformen: Entwicklung der "Familie"; neue Rollen (Verteilung) Frau/Mann; Alleinerziehende; Familie - Arbeit usw.

Werkstatt:

Bearbeiten aufliegender Materialien zu Konsum, Freizeit, neuen Werten usw.

Der *zweite Tag* diente der Vertiefung und der Umsetzung, damit die Teilnehmerinnen mit konkreten Handlungsabsichten in den Schulalltag zurückkehren konnten. Im Mittelpunkt stand die Arbeit an den "Schlüsselqualifikationen / Elementarisierung". In der Schule und in der Lehrerbildung muss vermehrt mit "Schlüsselqualifikationen" gearbeitet werden. Dadurch können die überlasteten Lehr- und Stoffverteilungspläne entrümpelt werden. Die Teilnehmerinnen versuchten "Schlüsselqualifikationen" für die folgenden Bereiche zusammenzustellen:

- allgemeine "Schlüsselqualifikationen"
- im fachlichen Bereich
- im fachdidaktischen Bereich
- im methodisch-didaktischen Bereich
- im sozialen Bereich

Trotz Fachreferat durch den Kursleiter und intensiver Arbeit in den Gruppen war es schwierig, echte "Schlüsselqualifikationen" herauszukristallisieren. Es wurde den Teilnehmerinnen klar, dass an diesem Thema intensiv weiter gearbeitet werden muss, damit die Hauswirtschaft vermehrt fester Bestandteil der Allgemeinbildung wird.

SCHLUSSGEDANKEN

Die Kursauswertung machte klar, dass die Ziele nur zum Teil erreicht wurden. Während den beiden Kurstagen wurden neue Perspektiven aufgezeigt, deren Umsetzung auf die Handlungsebene nur teilweise gelang. Bezüglich des persönlichen Lernfortschrittes muss sich jede Kursteilnehmerin ihre eigenen Gedanken machen.

KANN DIE SCHULE ERZIEHEN ?

wbz-Kurs 90.27.02

**Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Universität Bern
5.-7. März 1991**

Peter Fischer

Den Rahmen dieses Kurses bildeten die Referate von Professor Jürgen Oelkers, den Assistenten Lucien Criblez und Philipp Gonon sowie von Hanna Kiper (Universität Bielefeld) und Jürg Schoch (Sozialpädagoge, Zürich). Daneben wurden uns ein Gespräch mit Maturanden und Filmausschnitte aus "Dead Poet Society" angeboten. Plenums- und Gruppendiskussionen sollten helfen, die angeschnittenen Themen zu vertiefen. Während den Verpflegungszeiten bildeten persönliche Kontakte zu Kursteilnehmern eine weitere Möglichkeit, sich mit der Thematik zu befassen. Nicht zuletzt aus diesem Grund möchte ich vorschlagen, zukünftig neben einem reich befrachteten Tagesprogramm auf die Organisation von Abendveranstaltungen zu verzichten.

Aus Referaten, Diskussionen und Kontakten greife ich als Thesen diejenigen Punkte heraus, die mir heute noch wichtig erscheinen.

- Die Schule wird durch ihre wichtigste Konstante, die Lehrer, geprägt. Sie bilden sowohl gegen innen wie gegen aussen die wesentlichsten Repräsentanten dieser Institution.
- Die Schule erzieht in jedem Fall. Allein schon die Auswahl des Stoffes und die Arbeit daran erziehen, desgleichen die in der Schule stattfindenden sozialen Interaktionen.
- Die Schule muss sich auch selbst erziehen, "sie muss lernen, zu bestimmten Themen *nein* zu sagen" (Oelkers). Solch dezidierte Standpunkte setzen aber voraus, dass die Schule bereits ein solides Profil hat (z.B. Traditionen). Durch eine klare Selbstdarstellung der Schule entstehen automatisch befruchtende Konkurrenzverhältnisse zu andern Schulen.
- In der Schule geschieht Erziehung in einem geschützten "Lernraum"; für viele Jugendliche müsste er jedoch zu einem "Lebensraum" erweitert werden. Wenigstens für auffällige Schüler sollten zusätzliche Betreuungs- und Beratungsangebote geschaffen werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche eine eigene, von der Schule nicht beeinflussbare Subkultur entwickeln. Einzelne Schüler werden dadurch zu Ex-

perten (z.B. Computer), von denen auch wir Lehrer lernen könnten (sollten!).

- Die Streuung der Erwartungshaltungen der Eltern ist sehr gross: Sie reicht vom "Kinderhort" bis zur "Laufbahngarantie". Insbesondere für besorgte Eltern bilden weltanschaulich fixierte Schulen eine attraktive Alternative (z.B. Rudolf Steiner Schule).
- Die Gesellschaft hat ein ambivalentes Verhältnis zur Schule: In Karikaturen wird sie belächelt, gleichzeitig traut man ihr aber zu, eine bessere Welt schaffen zu können (Umweltschutz, 3. Welt, etc.). Beide Haltungen bekommen der Schule nicht. Aufgeschlossene Lehrer werden durch Individualisierung des Unterrichts den anvertrauten Schülern gerecht. Die Gesellschaft darf deshalb nicht erwarten, dass Schulabgänger in gleichem Mass nivelliert sind, wie das früher der Fall war.
- Ist die erste These richtig, so lassen sich aus den andern Punkten Anforderungen an uns Lehrer ableiten. Soll sich im Lehrkörper aber mehr Engagement und weniger Frustration breitmachen, dann müssen die Schulleitungen in Zukunft der Betreuung und Pflege des Lehrkörpers (auf Kosten der Administration) wesentlich mehr Gewicht beimessen.
- EWR (oder EG) werden aller Voraussicht nach die Selektion für die Hochschulen an diese selbst verlegen (propädeutische Examen).

INTEGRATIVERE FÖRDERUNG - WIE?

Heilpädagogische Fachtagung, 7./8. Mai 1991, Luzern

Arnold Wyrsch

Vor dem Hintergrund, dass in einigen ländlichen Gegenden eine Heilpädagogische Betreuung von Lernproblemen oft nicht realisierbar ist, den Widerständen der Eltern vor einer Einweisung (damit verbunden eine befürchtete Desintegration) in eine Kleinklasse, dem oft traumatischen Erleben einer Einweisung durch die betroffenen Kinder und auch von pädagogischen Bedenken hinsichtlich Separation werden in der Innerschweiz seit 1982 Schulversuche mit integrativeren Fördermodellen durchgeführt.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass man sich nicht zu schnell auf ein Fördermodell kanalisieren lassen sollte, und dass solche veränderten Fördermodelle Auswirkungen auf die Rollen aller Beteiligten haben (SchulpsychologenInnen, LogopädenInnen, HeilpädagogenInnen, Eltern, LehrerInnen etc.). Diese Erfahrungen treffen sich mit einer aufbrechenden Diskussion um das Rollenverständnis in einzelnen Fachgebieten (z.B. mehr beratende als diagnostische Tätigkeit).

Mit dieser Ausgangslage haben die Fachverbände der HeilpädagogenInnen, der LogopädenInnen und der SchulpsychologenInnen der Innerschweiz und der ZBS am 7. und 8. Mai 1991 im Luzerner Jugendheim Schachen eine Tagung zum Thema Integration durchgeführt.

Rund 90 Personen diskutierten die Fragestellung mit. Hier einige Stichworte zu den Ergebnissen:

- Normvorstellungen sind nicht nur auf das "Normale" auszurichten, sondern es soll auch eine Freude für Unterschiede entwickelt werden und die möglichen Beiträge Lernbehinderter sind zu verstehen und nutzbringend für alle einzusetzen. Das bedeutet, vermehrt heterogene Lerngruppen zu bilden.
- Weniger mit quantifizierbaren Tests die Defizite des Kindes diagnostizieren, und vielmehr alle Beteiligten in die Diagnose einbeziehen.
- Die Rolle der ExpertenInnen neu definieren und Beratungs- und Entscheidungsprozesse unterscheiden.
- Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit schaffen (neue Schulstrukturen und Unterrichtsformen) und geeignete Modelle für Supervision und Beratung entwickeln.
- Regionale Organisationsentwicklungs-Projekte für vermehrte Zusammenarbeit und integrativere Förderformen planen und durchführen. Die Verbände wollen diese Tagungsergebnisse weiterbearbeiten. Es wird ein Tagungsbericht verfasst.

Rassismus und Schule

Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 6. Juni 1991

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) begrüsst den Beitritt der Schweiz zum Abkommen der Vereinigten Nationen "zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung".

Das weltweite Problem der Respektierung der Menschenrechte, aber ebenso das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen in der Schweiz fordern auch das Bildungswesen heraus.

Für unsere Schulen gelten allgemein die in den "Empfehlungen der EDK zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen" festgehaltenen Grundsätze:

- volle Integration der fremden Kinder und Jugendlichen
- Wertschätzung der andern Kultur dieser Menschen und positive Rücksichtnahme darauf.

Darüber hinaus hat die Schule aller Stufen zur Achtung vor den Mitmenschen, zur Toleranz unter religiösen, ethnischen, sozialen u.a. Gruppen und zum Frieden unter den Völkern zu erziehen. Unterricht und Erziehung in der Schule wirken darauf hin, dass offene und versteckte Formen von Rassismus bewusst gemacht und bekämpft werden und dass die Begegnung mit fremden Menschen und Gruppen angstfrei und offen verlaufen kann.

Diese Grundsätze sollen namentlich auch in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sowie bei der Erstellung von Lehrplänen und Lehrmitteln beachtet werden.

EDK SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN

Empfehlungen über die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe II (Maturitätsschulen, Mittelschulseminare und Diplommittelschulen) vom Februar 1991

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),

- gestützt auf Art. 3, lit. e und g des Konkordates über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 und auf die Beschlüsse und Empfehlungen vom 26. Oktober 1978 betr. Lehrerbildung von morgen (LEMO),
- nach Kenntnisnahme des Kommissionsberichts "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II" und der entsprechenden Vernehmlassung,

erlässt folgende Empfehlungen:

1. ***Die Kantone, welche die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II ausbilden, sowie die Hochschulen des Bundes sollen Reformkonzepte unter Berücksichtigung des Berichtes "Lehrerbildung für die Sekundarstufe II" erarbeiten. Dabei sollen vor allem die folgenden Grundsätze Beachtung finden:***
 - Das Studium ist derart zu gestalten, dass es innert 8-10 Semestern abgeschlossen werden kann (exkl. Praktika in andern Berufen und Auslandsaufenthalte).
 - Die Ausbildung soll ausdrücklich als Grundausbildung angelegt werden, an welche die Fort- und Weiterbildung anschliesst.
 - Die Erfordernisse des Mittelschul-Unterrichts sollen in der fachwissenschaftlichen Ausbildung vermehrt berücksichtigt werden.
 - Die berufspraktische Ausbildung soll angemessen ausgebaut werden.
 - Die nach dem Baukastenprinzip kombinierbaren Elemente der beruflichen Ausbildung sollen parallel zu den Fachstudien oder nach deren Abschluss auch als Nachdiplomstudien in kompakter Form oder berufsbegleitend absolviert werden können.
2. Die Kantone sollen in der berufspraktischen Ausbildung und der Berufseinführung zusammenarbeiten und die notwendigen Praktikumsplätze sowie die Infrastruktur zur Verfügung stellen.
3. Für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf der Sekundarstufe II soll von den Kantonen mit entsprechenden Ausbildungsstätten und vom Bund für seine Hochschulen gemeinsam ein Minimalprogramm festgelegt werden, welches für die Zulassung zur Diplomprüfung berechtigt. Die Diplome sollen gesamtschweizerisch anerkannt werden.
4. Die Kantone sollen auf der Sekundarstufe II grundsätzlich nur noch Lehrkräfte definitiv anstellen, die neben einem fachwissenschaftlichen Abschluss auch über eine theoretische und berufspraktische Lehrerausbildung verfügen und im Besitz eines entsprechenden Diploms sind.
5. Die Kantone sollen sowohl selbständig als auch in Zusammenarbeit mit der WBZ die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II entwickeln und fördern.

Bern, 21. Februar 1991

Der Präsident der EDK
Jean Cavadini

Der Sekretär der EDK
Moritz Arnet

VERANSTALTUNGSKALENDER

10. Mai - 27. Oktober 1991 in Zürich
Heureka, nationale Forschungsausstellung 1991

Kontaktstelle für Schulen und Öffentlichkeitsarbeit: Zürcher Forum, Gemein-
destrasse 48, 8023 Zürich, 01 251 24 75.

3. - 6. Juli 1991 in Neuchâtel
Ausländer in unseren Klassen (Berufsschulklassen)

Veranstalter: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse
79, 3052 Zollikofen, 031 57 48 81.

8. - 12. Juli 1991 in Luzern
Wie gehen wir in der Schule um mit Macht und Gewalt?

Wochenkurs für Lehrer/innen und weitere Interessierte vom Montag, 8. Juli, bis
Freitag, 12. Juli 1991 im Romero-Haus in Luzern in Zusammenarbeit mit der
Lehrerfortbildung des Kantons Luzern, Hitzkirch. Wer über Gewalt und
Aggression in der Schule nachdenkt, verliert nicht selten die Hoffnung. Sind es
nicht oft die Eltern selber, die Druck, Gewalt, Aggression und Demütigung an
ihre Kinder weitergeben? Und hat die Institution Schule nicht das gesellschaft-
lich geltende Leistungs- und Konkurrenzprinzip integriert - und sehr oft ohne
Rücksicht auf die seelischen Möglichkeiten vieler Kinder? Wie soll eine Schul-
klasse noch gewaltloser werden können? Der prozessorientierte Kurs verspricht
keine todsicheren Lösungen - wohl aber mögliche Verbesserungen der Schul-
situation. Anmeldung: Romero-Haus, Kreuzbuchstrasse 44, 6006 Luzern, Tele-
fon 041 31 52 43.

8. - 26. Juli 1991
100. Schweizerische Lehrerbildungskurse 1991 in Lugano

Veranstalter: Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform, 4434
Hölstein, 061 951 23 33.

2. - 6. September 1991 in Uppsala, Schweden
Girls and boys in school

Course description: Sexual equality between women and men is included in the
basic democratic values which the Swedish educational system must influence
pupils and students to embrace in accordance with our national curriculum. The
course is intended for: Headmasters, deputy-headmasters and other staff at pri-
mary school, lower secondary school and upper secondary school as well as in-
service trainers, researchers and teachers at teacher-training colleges who wish
to extend their knowledge about sex-roles and sexual equality in Sweden.

Veranstaltungskalender

Dates and place: 2.-6. September 1991 at Hotel Linné, Uppsala, Sweden. Organizers: Uppsala University, Centre for Women Researchers and Research on Women, and the In-Service-Training Department.

Bewerbungsformulare können bei der WBZ Luzern angefordert werden, Telefon 041 22 40 00.

6. / 7. September 1991 am Seminar Biel

Tagung der LSEB-Absolventen

Thema: Erweiterte Lernformen, Individualisierung und Innere Differenzierung auf der Stufe Seminar/Lehrer(innen)bildung. Kontaktperson: Hans Amrhein, Reutistrasse 5A, 8280 Kreuzlingen.

18. / 19. September 1991 in Rüschlikon / Zürich

Tagung: Computerkultur im Umbruch?

Informatik in Schule und beruflicher Bildung. Programm und Anmeldeformulare: Gottlieb Duttweiler Institut, 8803 Rüschlikon, 01 724 62 04.

25. - 28. September 1991 in Klagenfurt, Oesterreich

Deutschunterricht im Wandel

2. Tagung "Deutschdidaktik in Oesterreich"

Ort: Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften. Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik.

Wie bei der 1. Tagung (September 1989, Klagenfurt) soll auch diese Veranstaltung ein Forum für den Gedankenaustausch zwischen allen am Deutschunterricht Interessierten sein. Es geht um den Kontakt zwischen DeutschlehrerInnen aller Schultypen, um Erfahrungen unterschiedlicher Regionen, um den Dialog zwischen LehrerInnen in der Schule und DidaktikerInnen in Pädagogischen Akademien und Universitäten, es geht um das Gespräch zwischen Schulbehörden und Unterrichtenden. Alte, sich immer neu stellende Fragen (wie z. B. Rechtschreibung, Literaturunterricht) werden ebenso ihren Platz finden wie neue Aufgaben (Informationstechnische Grundbildung, Neue Formen der Reifeprüfung). Neue Rahmenbedingungen (der wachsende Anteil an Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben sowie der immer stärkere Einfluss der Medien auf die Sozialisation) verlangen neue Problemlösungen.

Schliesslich soll die Tagung aber auch eine Art "Messe" sein. Schulische Innovationen jeder Art, vor allem "Initiativen von unten" sollen einem breiteren Publikum bekannt gemacht werden. WissenschaftlerInnen werden Projekte der Schulforschung vorstellen, Tips und Erfahrungen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis können ausgetauscht werden. Neue Ideen sollen in der Luft herumwirren, und wir hoffen, dass sie auch eingefangen werden...

Tagungsleitung: Mag. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstrasse 65-67, A-9022 Klagenfurt. Telefon 0463/53 17/458.

10. - 12. Oktober 1991 in Muttenz

Perspektiven der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (wbz-Kurs 91.26.11)

Neben dem Kurswesen, den Bildungsurlauben, Wirtschaftspraktika und Semesterkursen kommt der schulinternen Lehrerfortbildung "SCHILF" vermehrt Bedeutung zu. "SCHILF" ermöglicht Schulentwicklung und heisst: initiieren, planen und begleiten von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen. Hier ist nicht die Lehrperson, sondern die Schule das eigentliche Innovationsziel. Dies bedeutet in erster Linie Förderung der Teamfähigkeit unter Lehrern, welche dadurch Modellverhalten für die Studenten abgeben. - Ueberdies soll der Kurs eine Plattform abgeben für Erfahrungsaustausch und Animation für noch wenig praktizierte Formen der Lehrerfortbildung (z.B. Intensivfortbildung, Semesterkurse, Praktika).

Zielpublikum: Lehrerbildner, Fortbildner, Schulleiter.

Referent(en): Markus Hungerbühler, Leiter der Lehrerfortbildung des Kantons Basel Landschaft; weitere Referenten werden später bekanntgegeben.

Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband. Verantwortlich: Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen. Tel. wbz: 041/22 40 00.

7. - 9. November 1991 in Rotschuo /Gersau

Lernfördernde Beurteilung in der Lehrerbildung (wbz-Kurs 91.26.32)

Prüfungen, Lernkontrollen, Leistungsbeurteilungen dienen - gerade in der Lehrerbildung - nicht nur dem Sammeln von Noten oder Punktzahlen für den Promotionsentscheid. Lernkontrollen können wichtige Informationen für die Lernförderung und Unterrichtsplanung liefern. Sie sind überdies Abbild des jeweiligen Lehr- und Lernverständnisses und damit wesentlicher Teil der Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Themen: Mögliche Zwecke und entsprechende Formen der Beurteilung; Anlage von didaktisch ergiebigen Lernkontrollen; Balance von Selbst- und Fremdbeurteilung; Umsetzung: Ueberwinden von Schwierigkeiten, Vorgehen an der eigenen Schule, benötigte fachliche und didaktische Kompetenzen.

Zielpublikum: Seminarlehrer/-innen

Referent(inn)en: Monica Gather Thurler, Dozentin, St. Léger; Anton Strittmatter, Pädagoge, Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung, Sempach.

Organisation: WBZ-Arbeitsgruppe "Hauswirtschaft". Verantwortlich: Regine Meister, Gmeindrütistrasse 3, 8630 Rütli ZH. Tel. wbz: 041 22 40 00.

Veranstaltungskalender

14. / 15. November 1991 in Bern

Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule in der Schweiz (wbz-Kurs 91.27.61)

Der Kurs verfolgt die zweifache Absicht, einmal über die 'Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule in der Schweiz', dann aber auch über didaktische Fragen, wie jene als Teilbereich der berufsbildenden Fächer gelehrt werden kann, zu informieren. Er beschäftigt sich demnach mit inhaltlichen und konzeptuellen Fragen, was die Pädagogik-, Erziehungs- und Schulgeschichte der Schweiz als Lehrgegenstand an Seminaren und Gymnasien angeht, diskutiert jedoch auch Ansätze zu deren Vermittlung.

An der Veranstaltung, die zwei Tage dauert, sind Historiker der Pädagogik, Didaktiker historischer und pädagogischer Fächer an Mittelschulen und der Universität, Autorinnen und Autoren einzelner Abschnitte des erwähnten Lehrmittels sowie Vertreter des verantwortlichen Verlags beteiligt.

Referenten: Hans-Ulrich GRUNDER, Pädagoge, Pädagogisches Institut der Universität Bern; Johannes GRUNTZ, Seminarlehrer, Nidau; Markus HOLLIGER, Lektor, Zug; Daniel V. MOSER, Seminarlehrer, Bern.

Organisation: Pädagogisches Institut der Universität Bern

Verantwortlich: Hans-Ulrich Grunder, Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. Tel. wbz: 041 22 40 00.

19. - 21. März 1992 in Gersau

Soziales Lernen in der Lehrerbildung (wbz-Kurs 91.26.31)

Möglichkeiten und Grenzen des sozialen Lernens im Seminar.

Ziele des Kurses:

- Pädagogisches und psychologisches Wissen über diesen Bereich erweitern
- Mögliche Formen für soziales Lernen in der Lehrerbildung kennenlernen
- Der Frage nachgehen, wieweit Stofffülle und Promotionsbestimmungen soziales Lernen ermöglichen oder verhindern
- Den Seminarlehrer, die Seminarlehrerin als Teil der sozialen Gruppe erfahren
- Das eigene soziale Verhalten überdenken

Zielpublikum: Seminarlehrer(innen) und weitere Interessierte

Referenten: Max Feigenwinter, Seminarlehrer, Sargans und weitere Referent(innen).

Organisation: wbz-Arbeitsgruppe Hauswirtschaft

Verantwortlich: Marie-Théodose Hautle, Theresianum Ingenbohl, 6640 Brunnen

Ort: Hotel Rotschuo, Gersau. Tel. wbz: 041 22 40 00.

7. - 9. Oktober 1992 in Davos

***Kongress: Sonderpädagogik - Europa 92
Perspektiven und Tendenzen***

Veranstalter: Diverse europäische Fachverbände

Kontaktadresse: Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft (SHG), Brunnmattstr. 38, 3000 Bern 14, 031 26 26 29.

Aus der Bildungsforschung

Zum Stichwort Fachdidaktik

Fachdidaktik heisst das Thema dieser Ausgabe der BzL. In unserer Datenbank (vgl. Kästchen nebenan) zu schweizerischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten fanden wir unter dem Stichwort Didaktik 120 Projektmeldungen. (Das Stichwort Fachdidaktik ist kein Deskriptor des internationalen Datenbanksystems EUDISED, mit dem die SKBF arbeitet.)

Diese 120 aufgefundenen Projekte lassen sich also zuerst in Projekte mit fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Ausrichtung unterteilen. Die Mehrheit der Projekte betrifft fachdidaktische Fragen und grundlegende Erkenntnisse für die Fachdidaktik. Über 77 Projekte wurde ausführlich (mindestens 2 Seiten) berichtet, während 43 Projekte in "Aktuelles in Kürze" aufgenommen wurden.

Unterscheidet man die Projekte nach ihrer Funktion innerhalb der Bildungsforschung, so sticht vor allem eine grosse Zahl von Evaluationsprojekten hervor, die im Zusammenhang mit Lehrplaninnovationen stehen. Aus der Romandie und dem Tessin stammen 56 der 120 Projekte.

Nationale Datenbank
Bildungsforschung

Sie fragen – wir antworten

Sie suchen Informationen zu einem bestimmten Thema aus dem Bereich Bildung und fragen sich, ob dazu Resultate aus der schweizerischen Bildungsforschung vorliegen.

Die Datenbank der SKBF umfasst mehr als 1700 schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte seit dem Jahr 1974. Wir können individuelle Informationswünsche befriedigen, indem wir die gesamte Datenmenge nach einem oder mehreren Stichworten absuchen. Sie erhalten eine Zusammenstellung der aufgefundenen Projekte, in der Regel zwischen drei und hundert Projektmeldungen.

Sie fragen uns (Tel. 064/21 21 80) und wir liefern das Ergebnis der Recherche umgehend und kostenlos, damit Interessierte bei der Informationsbeschaffung rasch ein gutes Stück weiterkommen.

Eine kleine Auswahl neuerer Projekte haben wir auf der folgenden Seite zusammengestellt.

Ausgewählte, ausführliche Projektmeldungen

Le savoir grammatical des élèves
Kilcher-Hagedorn, Helga; Othenin-Girard,
Christine; de Weck, Geneviève
Université de Genève, Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation (FPSE)
89:038

**La risoluzione dei problemi di matematica
nelle classi di applicazione di V elementare**
Traversi, Renato
Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della
pubblica educazione (USR/DPE), Bellinzona
89:068

**Didaktische Prinzipien als grundlegende
Gütekriterien für Unterricht**
Kramis, Jo
Universität Freiburg, Pädagogisches Institut
90:002

**Les connaissances en français à la fin de la
2e année primaire**
Wirthner Martine
Institut romand de recherches et de
documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel
90:040

**Schulversuch im allgemeinbildenden Unter-
richt an der Gewerblich-Industriellen Berufs-
schule Bern**
Ochsenbein Heinz; Rogger Lorenz; Hurter
Daniel; Weber Karl; Adank Daniel; et al.
Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern
90:059

**Eine Zusammenstellung aller 120
Projektmeldungen erhalten Sie gratis
bei der Schweizerische Koordinations-
stelle für Bildungsforschung
Entfelderstr. 61, 5000 Aarau,
Tel. 064 / 21 21 80**

Ausgewählte Projektmeldungen aus "Aktuelles in Kürze"

**Interdisziplinäre Zusammenarbeit Deutsch/
Mathematik**
Werner Heller
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich,
Pädagogische Abteilung
2/89/37

**Graben, wo du stehst. Auf den Spuren der
Seidenweberei im ehemaligen Fabrikgebäude
Rosenberg in Wila und dessen Umgebung**
Georges Ammann
Pestalozzianum, Fachstelle Schule und Museum,
Zürich
3/89/24

Computereinsatz im Biologieunterricht
Dr. Peter Bonati, Daniel Maselli
Universität Bern, Abteilung für das Höhere
Lehramt
1/90/09

**Schüler für Schwierigkeiten sensibilisieren.
Definierte Schwierigkeiten als Auslöse-
bedingungen für Strategien zum Lösen mathe-
matischer Textaufgaben**
Rita Stebler
Universität Bern, Abteilung Pädagogische
Psychologie
1/90/19

Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker
Werner Heller
Schweizerische Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren (EDK), Pädagogische
Kommission, Ausschuss Lehrerbildung
4/90/11

**Travaux en didactique de l'allemand, langue
seconde, conduits dans les universités
romandes**
Gérard Merkt
Institut romand de recherches et de
documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel
1/91/13

KURZNACHRICHTEN

CH ANERKENNUNG VON FACHHOCHSCHULEN DURCH EDK

Höhere Lehranstalten ausserhalb des Universitätsbereiches können künftig den Status einer Fachhochschule erhalten, wenn sie mindestens eine dreijährige qualitativ hochstehende Fachausbildung vermitteln. Der Zugang zu diesen Schulen soll weiterhin über die Berufsbildung erfolgen.

CH NEUE EDK- ARBEITSGRUPPE

Die EDK hat unter anderem Arbeitsgruppen zu folgenden Problemkreisen eingesetzt:

Zugänge zur Lehrerausbildung für Berufsleute

Zielsetzungen: Es sollen Grundlagen zur Frage erarbeitet werden, wie die Zugänge zum Lehrerberuf für Interessenten mit nichtpädagogischer Berufsausbildung und Berufserfahrung gestaltet werden sollen. Dabei sollen u.a. folgende Aspekte zur Diskussion stehen:

- Welche Rahmenbedingungen müssen für den Eintritt in die Grundausbildung geschaffen, bzw. erfüllt werden? Inwieweit sind diese Bedingungen für die einzelnen Lehrerkategorien unterschiedlich zu gestalten?
- Mit welchen Massnahmen kann während der Ausbildung den individuellen Voraussetzungen der Kandidaten entsprochen werden?

Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte.

Zielsetzungen: Erarbeitung von Ideen und konkreten Vorschlägen zum Einbau von Elementen der Sonderpädagogik in die Grundausbildung

und Fortbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule.

CH LEHRKRÄFTE VERBRINGEN SABBATSEMESTER BEI BUNDES- VERWALTUNG

Im Sinne einer vermehrten Oeffnung der Verwaltung und mit dem Anliegen, einen Transfer von Know how zu bewirken, bietet der Bundesrat interessierten Lehrkräften eine Arbeitsmöglichkeit in der Bundesverwaltung (z.B. im Bundesamt für Umwelt, Wald und Landschaft) an. Der Bund würde engagierten Lehrer(innen) die Betreuung, Spesenersatz für Dienstreisen sowie allenfalls ein Taschengeld zur Verfügung stellen. Der bisherige Arbeitgeber würde weiterhin den Lohn ausrichten und die Versicherung besorgen. Zusätzliche Modalitäten wie Arbeitszeit, Arbeitsort etc. wären vorerst individuell zu vereinbaren. Ansprechadresse für die Lehrer ist Herr U. Kramer bei der Erziehungsdirektorenkonferenz, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, der sich als Partner des Eidg. Personalamtes zur Verfügung stellt.

CH NEUE WBZ-ARBEITSGRUPPE "INNOVATIVES LERNEN"

Ideen und Mitarbeiter/-innen gesucht:

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe freuen sich, wenn sie mit Kolleginnen und Kollegen oder gar mit ganzen Schulen in Kontakt kommen, die sich innovativem Lernen verpflichtet fühlen, darin Erfahrung haben oder erste Schritte unternehmen wollen. Wir können uns vorstellen, dass wir Modelle und Versuche während längerer Zeit begleiten und gemeinsam auswerten, oder dass wir punktuell für Erfahrungsaustausch, kritische Reflexion, Auswertungen und Publikatio-

nen beigezogen werden. Wer weiss, vielleicht entwickelt sich daraus das eine oder andere praxisbezogene, partizipative und antizipative Forschungs- oder Fortbildungsprojekt?

Kontaktadressen: Präsident: Reto Carisch, Gym.-Lehrer, Seefeldstr. 10, 8853 Lachen, Tel. 055 63 41 67; Sekretariat: Armand Claude, WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 00.

CH MARTIN WAGENSCHWEIN

Vor kurzem wurde eine Schweizerische Wagenschweinggesellschaft gegründet. Interessentinnen und Interessenten erhalten Auskünfte beim vorläufigen Sekretariat: Frau Silvia Schmidli Stettler, Stedtli, 8627 Grüningen, Tel. 01 935 29 39.

CH STARKER ZUSTRÖM ZUR HÖHEREN BERUFS-AUSBILDUNG

Die beruflichen Fähigkeiten der Mitarbeiter gehören zu den wichtigsten Ressourcen der Unternehmen. Daher stellt die Förderung der beruflichen Bildung, gerade in Volkswirtschaften mit starker internationaler Verflechtung eine wesentliche Voraussetzung für Markterfolg dar. Ein bedeutender Teil der Berufsbildung findet in Höheren Lehranstalten statt. Die Anzahl Schüler der entsprechenden Institute im Bereich der Höheren Berufsbildung (ohne Universität) steigt fortwährend an: von 25'750 1980 auf 45'800 1989/90.

CH LEHRLINGS- / LEHR- TÖCHTERMANGEL

Der Lehrlingsmangel in der Schweiz ist 1990 wiederum grösser geworden. Eine akute Situation meldeten gegen drei Viertel der erfassten Biga-Berufe, wie aus der am Donnerstag veröffent-

lichten jährlichen Lehrstellenumfrage des Schweizerischen Gewerbeverbandes (SGV) hervorgeht. Das sind fünf Prozent mehr als im Vorjahr. Am stärksten betroffen sind der Detailhandel, das Gast- und das Bauhauptgewerbe samt Metall- und Nahrungsmittelbranche.

CH SCHULGESCHICHTE DER SCHWEIZ

Hans-Ulrich Grunder, Pädagogisches Institut der Universität Bern, ist Autor einer Artikelserie zum Thema "Schulgeschichte der Schweiz", die in der Zeitschrift "Schweizer Schule" erschienen ist. Deren Verlag bietet nun eine Serie von sieben ausgewählten Themen aus dieser Reihe zum Kauf an. (Preis für die Serie: mit Ordner 10.-- ohne Ordner 5.--, Spezialpreis für Klassensätze). Bezugsadresse: Brunner AG, 6010 Kriens/Luzern, Tel. 041 41 91 91.

CH KATHOLISCHE SCHULEN

Die Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken hat zwei neue Schulprospekte herausgegeben. Ein Prospekt betrifft das Angebot von Ferien- und Jahressprachkursen, Handels- und Hauswirtschaftskursen im Welschland für Jugendliche. Der zweite informiert über das Bildungsangebot katholischer Privatschulen für die Stufe Progymnasium, Real- und Sekundarschule. Bezugsquelle: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Postfach 2069, 6002 Luzern, 041 23 50 55.

BRD SEKTION LEHRERBILDUNG GEGRÜNDET

Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik wurde am 31.10.1990 in Berlin die Sektion Lehrerbildung als eine überregional arbeitende

Gruppe aller an der Entwicklung der Lehrerbildung Interessierter gegründet. Ihr gehören Vertreter aus allen fünf neuen Bundesländern und Berlins an. Zum Vorsitzenden wurde Dr. Peter Strutzberg (Berlin) gewählt. Die neue Sektion möchte auch im Zusammenwirken mit anderen Bereichen der Gesellschaft praktische und theoretische Innovationen der Lehrerbildung unterstützen, hierzu vor allem die Veränderungskraft der Praxis aufschliessen und hilfreich befördern sowie einen problem- wie projektkonkreten Meinungsstreit und Erfahrungsaustausch initiieren.

AG LEHRERMANGEL

Im Kanton Aargau sind 230 Lehrerstellen nicht besetzt. Um den Mangel an Lehrkräften zu beheben, hat das Erziehungsdepartement ein Projekt "Genügend Lehrerinnen und Lehrer für unsere Schulen" erarbeitet.

AG HPL ZOFINGEN: NEUE LEHRKRÄFTE

Ab August 1991 nehmen drei neue hauptamtliche Lehrkräfte ihre Tätigkeit an der HPL auf: PD Dr. Christian Weber wure als hauptamtlicher Dozent für Fachdidaktik Naturwissenschaften, Lic. phil. Werner Meier als hauptamtlicher Dozent für Pädagogische Psychologie und Frau Ursula Ruthemann, dipl. Psychologin, als hauptamtliche Dozentin für Pädagogische Psychologie gewählt.

BE HEINZ WYSS IM RUHESTAND

Auf Beginn des neuen Schuljahres löst Dr. Ulrich Jaussi (vormals Deutschlehrer an einem stadtberni-schen Gymnasium und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Bern) Dr. Heinz Wyss als Bieler Seminardirektor ab. Heinz

Wyss hat während 27 Jahren diese Schule mit grossem Geschick geleitet und unermüdlich an ihrer Fortentwicklung zu einer zeitgemässen Berufs- und Mittelschule gearbeitet.

Heinz Wyss hat die bernische Lehrerbildungsreform der 70er Jahre massgebend geprägt und dabei markante Beiträge zu einer modernen Didaktik der Lehrerbildung geleistet. Zahlreichen schweizerischen Lehrerbildungsgremien und bildungspolitischen Arbeitsgruppen hat er seine Fähigkeit zur gründlichen Problemanalyse, seine Denk- und Tatkraft und sein phänomenales Geschick zur produktiven Synthese unterschiedlicher Standpunkte zur Verfügung gestellt.

Von Hause aus Germanist, war ihm neben generellen Lehrerbildungsfragen die Fachdidaktik der deutschen Sprache stets ein besonderes Anliegen. Die BzL verdanken ihm seit dem Bestehen der Zeitschrift eine Reihe von wertvollen und sprachlich stets sehr konzisen Beiträgen (siehe auch die zusammen mit Daniel Friederich verfasste Buchbesprechung in dieser Nummer). Wir werden das Wirken von Heinz Wyss zu gegebener Zeit ausführlicher würdigen.

Die die Redaktion der BzL dankt Heinz Wyss für sein grosses Engagement für die Sache der Lehrerbildung und wünscht ihm von Herzen alles Gute im neuen Lebensabschnitt.

Fritz Schoch

BE NEUER DIREKTOR AM SLA

Der Regierungsrat des Kantons Bern hat Prof. Dr. Hans Badertscher (46) zum neuen Direktor des Sekundarlehramtes der Universität Bern gewählt. Prof. Dr. Badertscher ist ausgebildeter Primar- und Sekundarlehrer. Er hat an der Universität Bern

ZG NEUES SCHULGESETZ ANGENOMMEN

Ein Paragraph, nämlich jener, der die Einführung einer Blockzeitenregelung vorsah, wurde Anlass zum Referendum gegen das neue Schulgesetz. In der Volksabstimmung vom 2./3. März 1991 wurde das neue Schulgesetz mit rund 2/3 Ja-Stimmen angenommen.

Ueber diesen streitbaren Paragraphen hinaus bringt das neue Gesetz einige bedeutsame Neuerungen: Gleiche Ausbildung für Mädchen und Knaben, Ermöglichung von abteilungsübergreifenden Organisationsformen auf der Sekundarstufe I, Schulversuche sollen flexibel ermöglicht werden, Unterstützung der Lehrerberatung, Förderung der Erwachsenenbildung. Das neue Gesetz tritt auf den 1.8.1991 in Kraft.

ZG UEBER DIE SCHULE NACHDENKEN

Die Lehrerfortbildung stand im Frühjahr 1991 unter der Ueberschrift: "Ueber die Schule nachdenken - miteinander ins Gespräch kommen - gemeinsame Perspektiven entwickeln." In sechs Schwerpunktreferaten, Tagesseminaren und Kursen beteiligten sich alle Zuger Lehrerinnen und Lehrer.

ZG DEMNÄCHST PRÜFUNGS- FREIER ÜBERTRITT

Im Frühjahr 1990, also noch vor Abschluss der Beratungen zum neuen Schulgesetz, hatte der Erziehungsrat eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, die Frage eines prüfungsfreien Uebertritts von der Primarschule an die Oberstufe gründlich zu studieren. Seit März 1991 liegt ein umfangreicher Bericht vor. Der Erziehungsrat nahm diesen in zustimmendem Sinne zur Kenntnis. Der Bericht wurde an-

fangs Mai in Vernehmlassung gegeben. Die Arbeitsgruppe schlägt ein Verfahren vor, welches folgende Faktoren beinhaltet: Eltern- und Schülerinformationen, Schulleistungen und deren Entwicklungsverlauf (5. und 6. Klasse), Beobachtungen und Beurteilung fächerübergreifender Fähigkeiten, Neigungen des Schülers, Elterngespräche, Zuweisungsentcheid, Rückmelde-Gespräch zwischen Lehrpersonen der 5./6. Klasse und Lehrpersonen der Oberstufe, Anrecht auf Besuch des zugewiesenen Schultyps für ein Jahr.

Eine Einführung des neuen Verfahrens ist ab Schuljahr 92/93 vorgesehen. Selbstverständlich wird im Rahmen der Lehrerfortbildung eine eingehende Auseinandersetzung und Vorbereitung erfolgen.

ZH NEUE LERNFORMEN IN DER BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG

Ueber neuere didaktische Konzepte (Lernstadt, individuelle Lernziele, Shadowing etc.) und ihre Anwendung im Berufsschulbereich orientiert eine neue Schrift "Selbständiges Lernen in den beruflichen Erwachsenenbildung: Erfahrungen und Perspektiven". Herausgeber: Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik, Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich, Tel. 01 259 43 97.

ZH HUNDERT HAUS- HALTUNGS- LEHRERINNEN GESUCHT

Das Haushaltkunde-Obligatorium für alle Schülerinnen und Schüler der Oberstufe bringt den Kanton Zürich in Schwierigkeiten. Er muss die Zahl der Haushaltungslehrerinnen von heute 155 kurzfristig auf rund 250 aufstocken. Jetzt hofft man auf Wiedereinsteigerinnen.

Schweizerschule Bogotá Stellenausschreibung

An der Schweizerschule Bogotá ist auf den 1. August 1992 oder nach Vereinbarung auch früher die Stelle des

Direktors

neu zu besetzen. Die Schweizerschule Bogotá zählt rund 700 Schüler und umfasst Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule und die kolumbianische Maturitätsabteilung. Dem Direktor obliegt die pädagogische und didaktische Leitung der Schule. Daneben hat er 6 bis 10 Unterrichtsstunden zu erteilen.

Anforderungen: Gymnasiallehrer oder Sekundarlehrer sprachlich-historischer oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung. Muttersprache Deutsch oder Französisch (oder zweisprachig) mit guten Kenntnissen in der zweiten Landessprache. Schulerfahrung, wenn möglich auf verschiedenen Schulstufen, ist Voraussetzung. Spanischkenntnisse sind erwünscht.

Anstellungsbedingungen: Vertragsdauer drei Jahre mit jeweiliger Erneuerungsmöglichkeit. Die Hin- und Rückreise wird bezahlt. Besoldung gemäss Besoldungsordnung der Schweizerschule Bogotá, die sich auf schweizerische Ansätze abstützt. Pensionskasse.

Bewerbungen mit Bild und den üblichen Unterlagen und Referenzangaben sind dem Delegierten unseres Patronatskantons einzureichen: Dr. Hans Stricker, Amt für Bildungsforschung, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Telefon 031 46 85 07.

Anmeldetermin: 15. Juli 1991



Amt für Berufsbildung
des Kantons Zürich
Abteilung Berufspädagogik

Für den Studiengang Höheres Lehramt allgemeinbildende Fächer
der Berufsschulen an der Universität Zürich suchen wir
auf den Beginn des Sommersemesters 1992 (drei Semesterstunden) eine/n
Lehrbeauftragte/n für

Fachdidaktik Deutsch

mit dem Schwerpunkt fächerübergreifende Didaktik.

Anforderungen

- Ausbildung als allgemeinbildende/r Berufsschullehrer/in und längere erfolgreiche Tätigkeit an einer gewerblich-industriellen Berufsschule
- Gewählte/r allgemeinbildende/r Berufsschullehrer/in
- Erfahrungen in der Lehrerausbildung oder Lehrerfortbildung
- Aktive Mitarbeit im Team der Lehrbeauftragten

Bewerbungen sind bis zum 31. Juli 1991 mit den üblichen Unterlagen einzusenden.
Auskünfte: Prof. Dr. H. Landolt, Studiengang für das höhere Lehramt, Abt.
Berufspädagogik, Ausstellungsstrasse 80, 8005 Zürich, Tel. 273 19 45.

ebenso suchen wir für die Berufsschullehrerfortbildung eine/n

Informatikdidaktiker/in

50%

Aufgaben

- Entwicklung und Durchführung gezielter Kursangebote für Berufsschullehrer, Einsatz als Dozent/in in Informatiklehrgängen
- Beratung für Berufsschullehrer (persönlich und über Electronic Mail) für Dozenten in der Informatik-Lehrerweiterbildung für Berufsschullehrer
- Grundlagenarbeit zum Informatikeinsatz in der Berufsschule

Anforderungen

- Erziehungswissenschaftler/in (oder Soziologe Soziologin bzw. Psychologe/Psychologin mit solider Erfahrung in Erwachsenenbildung)
- gute Informatikkenntnisse und -praxis
- erwünscht: Erfahrung mit Berufsschule und Lehrerfortbildung

Bewerbungen sind bis zum 31. Juli 1991 einzusenden an: Amt für Berufsbildung,
Abt. Berufspädagogik, Herrn W. Walker, Ausstellungsstrasse 80, 8005 Zürich.
Auskünfte erteilen: W. Walker, Tel. 01/273 19 44, ComNet1 net1: w. walker; oder
W.Goetze, Büro für Bildungsfragen, Tel. 01/715 08 08; ComNet net1: w. goetze



**Real- und Oberschullehrerseminar
des Kantons Zürich**

An unserem nachmaturitären Lehrerbildungsinstitut ist auf Beginn des Sommersemesters 1992 eine neue Hauptlehrerstelle zu besetzen. Wir suchen eine(n)

**Seminarlehrer(in)
für Deutsch und Pädagogik (evtl. Geschichte)**

Wir erwarten:

- Ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit dem Hauptfach Deutsch und Pädagogik oder Geschichte im Nebenfach,
- Erfahrung und Gewandtheit bei der Arbeit mit Erwachsenen,
- Vertrautheit mit der Oberstufe der Volksschule.

Bewerber(innen) werden ersucht, ihre Unterlagen zusammen mit dem offiziellen Formular, das bei der Direktion ROS, Döltschiweg 190, 8055 Zürich, erhältlich ist, bis zum 15. Juli 1991 einzureichen. Weitere Auskünfte erteilt die Direktion ROS, Telefon 01 462 16 11.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich



Institut für Informatik der Universität Zürich

Berufsbegleitendes Ergänzungsstudium in

Informatik-Fachdidaktik

für Informatik-Ausbildner/innen aus Schule und Wirtschaft.
Einjähriger Studiengang für ausgewiesene Fachleute.

Beginn:
Anmeldeschluss:

28.Okt. 91
15.August 91

Informationsbroschüre und
Anmeldeformular:

Institut für Informatik
der Universität Zürich
01 - 257 43 21



Familienrat

DRS-2, jeweils Samstag, 09.10 Uhr

6. Juli 1991

Familienrat-Forum: *Luft-Kampf. Eltern kämpfen für die Luft ihrer Kinder* (Margrit Keller)

Sommerreprise

13. Juli 1991

In der Fremde Wurzeln schlagen. Partnerschaft mit AusländerInnen (Geri Dillier)

20. Juli 1991

Das Mädchen mit der Bohrmaschine, der Vater mit dem Fingerhut. Weibliche und männliche Rollen in der Familie (Daniel Glass)

27. Juli 1991

"Sie rechnet wie ein zweiter Einstein": Die versteckte Diskriminierung der Mädchen in der Schule (Eva Wyss)

3. August 1991

Welke Blume und Paradiesvogel? Mütter im Klimakterium und ihre Töchter (Cornelia Kazis)

10. August 1991

Die Familie - Stiefkind der Nation? Familienideologie und Familienwirklichkeit (Ruedi Welten)

17. August 1991

Um die Kindheit betrogen. Das Schicksal von Kindern suchtkranker Eltern (Cornelia Kazis)

24. August 1991

Paradies - aber subito! (1) Was macht Kinder süchtig? (Margrit Keller)

31. August 1991

Paradies - aber subito! (2) "... und nimm uns heute unsere tägliche Sucht" (Ruedi Welten)

7. September 1991

Familienrat-Forum: *Ab ins Altersheim - nie!?* (Daniel Glass)

14. September 1991

Rabenmütter. Die harte Realität der Mutterliebe (Cornelia Kazis)

21. September 1991

Ganz und gar ausgeschlossen? Aids und unsere Kinder (Margrit Keller)

28. September 1991

Reprise: *Kann man lernen lernen?* (Ruedi Helfer).

ISSN 0259-353X

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER
NUMMER**

ADAMINA, Marco, Seminarlehrer, Lehrerhaus, 3087 Niedermuhlern. -
AFFOLTER, Ursula, Staatliches Seminar für Hauswirtschaftslehrer(innen),
Weltstrasse 40, 3006 Bern. - BARTLOME, Klaus, Sekundarlehrer, Ländlistrasse
12/48, 3047 Bremgarten. - BONATI, Peter, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung für
das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a, 3012 Bern. - BORN, Regine,
Didaktisches Institut NW EDK, Lehrerseminar, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn.
- DUBS, Rolf, Prof. Dr., Rektor Hochschule St. Gallen, Institut für
Wirtschaftspädagogik, Guisanstrasse 9, 9010 St. Gallen. - EGGENBERGER, Kurt,
Seminarlehrer, Thoracker 1, 3294 Büren a.Aare. - ETTLIN, Erich, Vizedirektor
Lehrerseminar, 6432 Rickenbach. - FISCHER, Peter, Magister, 7525 S-Chanf GR. -
FREY, Karl, Prof. Dr., ETH, Institut für Verhaltenswissenschaft, ETH-Zentrum,
Tur 1, 8092 Zürich. - FRIEDERICH, Daniel, Pavillonweg 18, 2502 Biel. - FUCHS,
Michael, Universität Bern, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27,
3012 Bern. - GALLIN, Peter, Dr., Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter für
Fachdidaktik der Mathematik an der Universität Zürich, Tüfenbach 176, 8494
Bauma. - KÜNZLI, Rudolf, Prof. Dr., Rektor Didaktikum, Institut für Bezirksleh-
rer/innen-Bildung, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - KUSTER, Hans,
Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052
Zollikofen. - LINDENMANN, Rolf, Reallehrer, Waldstrasse 2B, D-7531 Eisingen
bei Pforzheim. - MEILI-LEHNER, Dorothea, Primarlehrerseminar des Kantons
Zürich, Abteilung Irchel, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich. - MOSER, Daniel
V., Dr., Seminarlehrer und Lehrbeauftragter Universität Bern für Fachdidaktik
Geschichte, Steigerweg 26, 3006 Bern. - REUSSER, Kurt, PD Dr., Universität Bern,
Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RUF, Urs,
Dr., Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter am Real- und Oberschullehrerseminar
Zürich, Glärmischstrasse 19, 8344 Bäretswil. - SCHNEITER-GROSSNIKLAUS,
Marianne, Seminar für Hauswirtschaftslehrer(innen), Weltstrasse 40, 3006 Bern. -
TROLLER, Godi, Primar- und Fachdidaktiklehrer am Seminar Kreuzlingen,
Wolfackerstrasse 30, 8280 Kreuzlingen. - WIELAND, Gregor, Seminarlehrer in
Freiburg i.Ue., Steinackerstrasse 24, 3184 Wünnewil. - WIRZ, Beat, Pädagogische
Arbeitsstelle, Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft,
Rheinstrasse 31, 4410 Liestal. - WYRSCH, Arnold, lic. phil., Zentralschweizerischer
Beratungsdienst für Schulfragen, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon. - WYSS, Heinz,
Dr., Seminardirektor, Hochrain 16, 2502 Biel.

Bitte alle Adressänderungen und Abonnementsmitteilungen
schriftlich an folgende Adresse melden:
**Beiträge zur Lehrerbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
CH-3052 Zollikofen**