

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 66 (1979)
Heft: 5: Fachdidaktik für die Lehrerbildung

Artikel: Fachdidaktik für die Lehrerbildung
Autor: Hengartner, Elmar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526301>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Fachdidaktik für die Lehrerbildung

Elmar Hengartner

Einleitung

In der Lehrerbildung kann man vier Ausbildungsbereiche unterscheiden: das erziehungswissenschaftliche Studium, die fachwissenschaftliche und musisch-sportliche Grundbildung, die fachdidaktische und die schulpraktische Ausbildung. Wie diese Bereiche im einzelnen gewichtet und inhaltlich gegliedert werden, wie sie aufeinander bezogen und organisatorisch in den Ausbildungsgang eingebettet werden, das kann sehr unterschiedliche Formen annehmen.

Ich beziehe mich im folgenden auf schweizerische Verhältnisse und gehe von Folgendem aus: Institutionen der Volksschullehrerbildung haben in der Regel den Auftrag, Lehrer der Primarstufe, teilweise auch noch Lehrer der Oberstufe für alle Unterrichtsfächer und Lernbereiche auszubilden.

Diese Ausbildung soll angehende Lehrer dazu befähigen, die ersten Jahre ihrer Berufstätigkeit, welche vermutlich die schwierigsten sind, mit Erfolg zu meistern. Gleichzeitig soll sie aber auch längerfristig qualifizieren und möglich machen, dass begründete Verbesserungen von Schule und Unterricht nicht nur kennengelernt, sondern auch mitgestaltet und schrittweise verwirklicht werden können. Beides zu verbinden, ist gerade für die fachdidaktische Ausbildung mitunter schwierig.

Problemstellung

Fachdidaktik in der Lehrerbildung hat vielfältige Bezüge zu drei Feldern: zur Fachwissenschaft, zur Allgemeinen Didaktik/Erziehungswissenschaft und zur Unterrichtspraxis. Gegenwärtig bestehen dazu recht unterschiedliche Vorstellungen, die sich in verschiedenen Ausbildungsmodellen niederschlagen. Unabhängig davon, welches der drei genannten Felder besonders akzentuiert wird, lassen sich einige Problemkreise formulieren, für die Lösungen zu entwickeln sind. Es geht etwa um folgende Fragen:

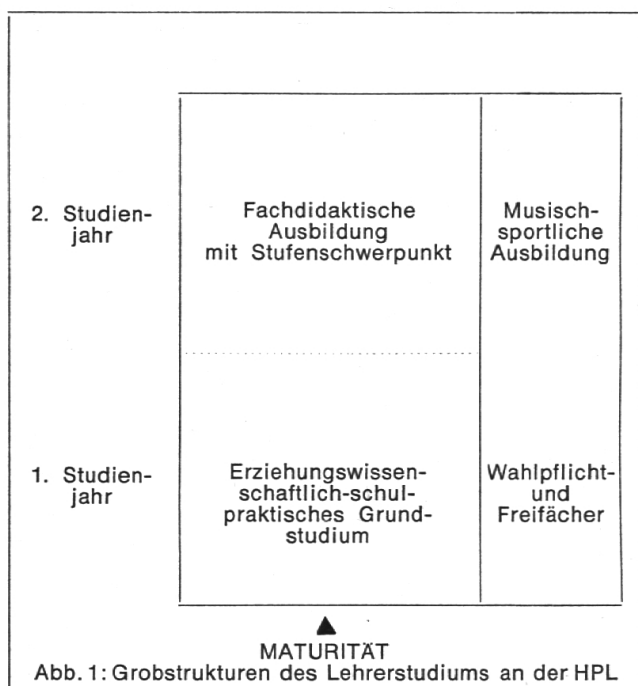
- Was ist heute unter Fachdidaktik zu verstehen? Welche Aufgaben soll sie in der Lehrerausbildung erfüllen?

- Was sind Schulfächer bzw. Lernbereiche auf den einzelnen Schulstufen? Wie sind sie entstanden? Welche Bedeutung haben sie innerhalb des Bildungsauftrages der Schule? Und was heisst das für die Gliederung der fachdidaktischen Ausbildung?
- In welchem Verhältnis steht die Fachdidaktik zu einzelnen Fachdisziplinen und zur allgemeinen Didaktik bzw. Erziehungswissenschaft?
- Welche Bezüge von Fachdidaktik zur Unterrichtspraxis sind wünschbar und notwendig?
- Welche Qualifikationen sind erforderlich, um Fachdidaktik in der Lehrerbildung zu erteilen?

Auf diese und weitere Fragen soll hier eingegangen werden. Ich will das versuchen, indem ich *Planungsüberlegungen* mitteile, die *beim Aufbau der fachdidaktischen Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau* angestellt wurden. Dabei soll auch über Erfahrungen berichtet werden, die während des ersten Studienganges (1976/78) gezielt gesammelt wurden. Und es sollen einige Konsequenzen und Entwicklungstendenzen aufgezeigt werden.

Das Beispiel HPL

Zunächst ist es wichtig, die Grundstrukturen und Bedingungen der Ausbildung an der HPL zu beschreiben, weil sich die folgenden Ausführungen darauf beziehen (s. Abb. 1). Die HPL ist eine Lehrerbildungsinstitution im tertiären Bereich. Sie bildet in einem viersemestrigen Studiengang Lehrer der Primarstufe (Klasse 1 bis 5) und Oberschullehrer (Real- und z.T. Sekundarschule der Klassen 6 bis 9) aus. Nach vorläufigen Bestimmungen liegt ein Schwerpunkt im ersten Schuljahr auf der *erziehungswissenschaftlichen* Grundbildung, im zweiten Jahr auf der *fachdidaktischen* Ausbildung. Die *unterrichtspraktische* Ausbildung ist im ersten Jahr mit der allgemeinen Didaktik, im zweiten Jahr mit der Fachdidaktik verknüpft. Die *fachliche* Ausbildung ist zur Hauptsache auf den musisch-sportlichen Bereich beschränkt; für



weitere Bereiche gibt es ein Wahlpflicht- und Freifachangebot. – Unter dem Blickwinkel der schulpraktischen Ausbildung ergibt sich folgender Studienaufbau: Am Anfang steht ein Hospitium, in welchem die Studenten theoriegeleitet Unterricht auf allen Stufen beobachten und besprechen. Im zweiten Semester werden Themenkreise der allgemeinen Didaktik mit Lehrübungen verbunden; es handelt sich hauptsächlich um einige Grundformen des Lernens und Lehrens sowie um unterrichtliche Kommunikationsformen. Hinzu kommt ein erstes dreiwöchiges Praktikum. Hospitiums-, Übungs- und Praktikumsklassen stehen für die unterrichtspraktische Arbeit zur Verfügung.

Im zweiten Studienjahr liegt der Schwerpunkt auf der fachdidaktischen Ausbildung. Die Lehrübungen zu den einzelnen Fachdidaktiken finden an Übungsschulen statt. Mit insgesamt 18 Wochenstunden im zweiten Jahr hat die Fachdidaktik zeitlich ein relativ grosses Gewicht. Ein Praktikum von 6 Wochen Dauer ist im vierten Semester ange-setzt.

Der *Fächerkanon* (in seiner ersten Fassung) führt für die fachdidaktische Ausbildung die folgenden zehn Fächer auf: Muttersprache, Mathematik, Realien/Naturwissenschaften, Turnen, Schulmusik, Zeichnen/Werken, Schreiben, Fremdsprache, Heimatkunde/Geschichte, Lebenskunde/Berufswahl. Die Fach-

didaktiken Muttersprache und Mathematik werden über vier Semester erteilt: für die übrigen Fächer stehen während zwei Semestern je zwei Wochenstunden zur Verfügung, einschliesslich die Lehrübungen. Hinzu kommt ein «Problembezogenes Fachstudium», in welchem die Studierenden über zwei bis drei Semester vertiefend an einem fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Thema arbeiten können. Dafür steht wöchentlich zusätzlich ein halber Tag zur Verfügung.

Soviel zu den Rahmenbedingungen an der HPL.¹ Im folgenden sollen Überlegungen zu einer fachdidaktischen Ausbildung skizziert werden, wobei ich auf die HPL Bezug nehme. Anschliessend folgen Anregungen zur Fortbildung und einige Erfahrungen und Entwicklungstendenzen.

1. Überlegungen zu einer fachdidaktischen Ausbildung

Problemkreis 1: Was ist unter Fachdidaktik zu verstehen? Welches sind ihre Aufgaben in der Lehrerbildung?

Fachdidaktik in der Lehrerbildung ist jener Ausbildungsbereich, der in Schulfächer und Lernbereiche unter vielfältigen Aspekten eingeführt. Diese knappe Umschreibung verkürzt allerdings den Gegenstandsbereich: Deutsch- oder Mathematikdidaktik befassen sich nicht nur mit dem entsprechenden Unterricht, sondern beziehen sich auch auf ausserschulisches Lernen, z. B. auf den Spracherwerb oder die Bildung mathematischer Begriffe beim Kind.

Man kann zunächst fragen, ob es für alle Fachdidaktiken *gemeinsame Fragestellungen* gibt. Für jedes Schulfach bzw. jeden Lernbereich ist es z. B. wichtig zu klären:

- Wie ist ein Schulfach entstanden und wie hat es sich geschichtlich entwickelt?
- Welcher spezifische Auftrag kommt ihm zu?
- Was sollen die Schüler einer Altersstufe lernen?
- Warum und wozu sollen sie das lernen?
- Wie lernen die Schüler im betreffenden Schulfach?
- Wie kann man das Lernen anregen, fördern, lenken?
- Was können verschiedene Formen der Vermittlung bewirken?

Solche Fragen stellen sich im Hinblick auf die Unterrichtsplanung (Lektionsvorbereitung, Unterrichtseinheiten, Lehrmittel, Lehrpläne) wie auf die Durchführung und Auswertung von Unterricht. Es sind dies im Prinzip erziehungswissenschaftliche, besonders allgemein-didaktische und schultheoretische Fragen.

KLAFKI erklärt sein Verständnis von Fachdidaktik so: «Fachdidaktik ist erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung über Zielsetzung, Auswahlproblematik, Methoden- bzw. Organisationsformen und Medien eines Schulfaches bzw. einer Fächergruppe oder eines «Lernbereiches»... sowie über die in einem solchen Fach oder Bereich ablaufenden bzw. möglichen Lehr- und Lernvorgänge; dazu gehört zentral

- die Erhellung der geschichtlichen Bedingungen der Einführung und Entwicklung eines Schulfaches oder Lernbereichs,
- eine Reflexion seiner gesellschaftlichen Voraussetzungen und Wirkungen;
- seine Stellung im Gesamtzusammenhang des Schulunterrichts
- und die Ermittlung der Zusammenhänge von Fachwissenschaft und Schulfach.» (KLAFKI 1976, S. 275)

Für die schweizerische Lehrerbildung ergeben sich bei dieser Betonung des Feldes «allgemeine Didaktik» Probleme: Erstens haben die Lehrkräfte für Fachdidaktik in unseren Institutionen kaum Gelegenheit, Fachdidaktik auch als «Forschung und Theoriebildung» zu betreiben oder unmittelbar daran teilzuhaben. Zweitens sollen angehende Lehrer für alle Schulfächer/Lernbereiche ausgebildet werden; das reduziert die verfügbare Zeit für die einzelnen Fachdidaktiken ganz erheblich. Es fragt sich, was unter diesen Bedingungen zu leisten ist.

Die an der HPL für die fachdidaktische Ausbildung verantwortlichen Lehrkräfte haben im Rahmen von drei Arbeitswochen (Werkstattseminaren) versucht, das Verständnis von Fachdidaktik und ihrer Aufgaben in der Lehrerbildung zu klären. Und um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verständnis genauer festzustellen, wurde eine Befragung durchgeführt. Dabei haben wir ein breites Spektrum von Meinungen kennenlernen können:

Einige Lehrkräfte fassen Fachdidaktik pri-

mär als Theorie eines Schulfaches und des schulfachbestimmten Lehrens und Lernens auf. Für sie ist Fachdidaktik eine Theorie, die Orientierungs- und Reflexionshilfe geben kann, auch Anstöße zur Verbesserung der Unterrichtspraxis. Hier wird der Praxisbezug nicht so sehr betont.

Andere vertreten die gegenteilige Auffassung: In Fachdidaktik ginge es um praktische Handlungsanweisungen an angehende Lehrer, um die Vermittlung eines Rüstzeugs, das sich in der Praxis bewährt hat, ihr entnommen und weitergegeben werden soll.

Zwischen diesen beiden nach Anspruch und Ziel recht gegensätzlichen Auffassungen stehen die Aussagen der meisten Lehrkräfte für Fachdidaktik. Sie fragen sich, welche Qualifikationen notwendig sind, um ein Schulfach zu unterrichten, und wählen im Hinblick darauf Inhalte und Arbeitsschwerpunkte. Folgende *Qualifikations- oder Zielbereiche* sind diesen Fachdidaktikern wichtig:

- Fachliche Inhalte verstehen (Sachanalyse) und die Auswahl für den Unterricht begründen können (didaktische Analyse).
- Verschiedene Unterrichtsverfahren oder Methoden kennen und bewerten können.
- Lehrmittel analysieren können, die dem Junglehrer verfügbar sind, auch mit dem Ziel, Überblick zu gewinnen und das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.
- Aus Vorlagen begründet auswählen und damit Unterricht planen können (Ziele setzen, Informationen und Arbeitsvorschläge auswählen, Arbeitsmittel bestimmen, Lernsituationen planen und gliedern usw.).
- Vorlagen variieren und verändern können, im Hinblick auf situative Bedingungen und unterrichtliche Leitvorstellungen (z. B. auf individualisierenden Unterricht oder entdeckendes Lernen hin).
- Verschiedene Formen von Lernkontrollen kennen und anwenden können und deren unterschiedliche Funktionen beachten (z. B. Lernschwierigkeiten entdecken und gezielt Hilfe anbieten).
- Gehaltene Unterricht nicht als abgeschlossenes, sondern auszuwertendes Ereignis sehen lernen.
- Gemeinsam mit Kollegen Unterricht planen und auswerten lernen.

Kaum zu leisten sind nach dem Urteil der Lehrkräfte eine vertiefende fachwissenschaftliche Begründung, die Aufarbeitung von pädagogisch-psychologischen Einsichten, die für ein Schulfach wichtig sind, und die kritische Reflexion auf die gesellschaftliche Bedeutung der einzelnen Schulfächer. Ich vermute, dass das Verständnis von Fachdidaktik, wie es hier zum Ausdruck kommt, auch in anderen schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen verbreitet ist, weil auch sie kaum eine Möglichkeit zu aktiver Mitwirkung an fachdidaktischer Forschung haben und den Allround-Lehrer ausbilden. Stellt man die Aussagen dem Verständnis von Fachdidaktik in der Definition von KLAFF-KI gegenüber, fällt auf, dass

- die Fragen nach Zielen, Inhalten, Methoden an den kritischen Umgang mit Lehrmittelvorlagen gebunden bleibt,
 - die Erhellung der Lehr- und Lernvorgänge z. T. stark auf methodische Fragen reduziert wird und die psychologische Dimension weniger beachtet wird,
 - auf geschichtliche, gesellschaftliche und curriculare Bezüge kaum eingegangen wird,
 - das Schulfach in der Regel als gegeben betrachtet und kaum auf schulfächerübergreifende Themen Bezug genommen wird.
- Diese vier letzten Punkte markieren wünschbare Erweiterungen des Aufgabenfeldes von Fachdidaktik. Wieweit eine engere Zusammenarbeit mit erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten (Pädagogische Psychologie, Schultheorie) hier hilfreich sein könnte, bleibt abzuklären.

Für den Fachdidaktikunterricht scheinen *gegenwärtig* zwei Zielvorstellungen wichtig: die *Qualität exemplarischer Einzelelemente* und die *Vermittlung eines breiten Handlungsrepertoires*. Qualität exemplarischer Einzelelemente heisst: Ausgewählte Themen aus einem Schulfach unter vielfältigen Aspekten vertiefend behandeln und dabei grundlegende Strukturen und Verfahren erarbeiten und eine positive Einstellung zum Schulfach wecken. – Mit der zweiten Leitvorstellung ist gemeint, dass man Übersicht und ein breites Repertoire an Handlungsmöglichkeiten vermitteln muss, mit denen der Junglehrer ein bis zwei Jahre unterrichten kann. Dass die Lehrmittel vielfach vorge-

geben und verbindlich sind, kann dabei je nach Vorlage erleichternd oder erschwerend sein. Wichtig ist, nicht nur zu problematisieren, sondern auch konkrete Lösungswege zur Bewältigung der Unterrichtspraxis aufzuzeigen.

Problemkreis 2: Wie soll man die fachdidaktische Ausbildung gliedern? (Fachdidaktik und Schulfächer)

Es ist dies die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fachdidaktik und der Art, wie Lernen in der Schule gegliedert ist. Ich gehe von einem *Beispiel* aus: In der dritten Primarklasse behandelt ein Lehrer das Thema «Post». Er macht einen Lehrausgang und ordnet mit den Schülern im Anschluss daran Beobachtungen und Eindrücke. Einzelne Sachverhalte werden genauer geklärt und kurze Berichte dazu verfasst. Dann schreiben die Schüler Briefe über ihre Erkundung an eine befreundete Klasse. Die Briefe müssen frankiert werden, und dies ist Anlass, die Multiplikation mit Sorten zu üben. Im Zeichnen wird das Thema nochmals aufgegriffen. Das ist ein Thema und kein Fach!

Das Beispiel kann auf folgendes Problem aufmerksam machen. Wenn man Fachdidaktik als Einführung in die Schulfächer versteht und darnach gliedern will, muss man zunächst fragen: Was sind Schulfächer? Wie weit und warum wird das Lernen nach Fächern gegliedert? Was sind Gründe für die bestehende Gliederung und welche Folgen hat sie? Gibt es dazu Alternativen?

Schulfächer erscheinen in Lehrplänen und Stundenplänen als Gliederungsgesichtspunkte, nach denen schulisches Lernen geordnet wird. Im einzelnen bezeichnet der Ausdruck sehr heterogene Sachverhalte. Es gibt Fächer, die sich vorwiegend auf bestimmte Funktionen oder Fertigkeiten beziehen (z. B. Schreiben, Erstlesen). Andere scheinen einen engeren Bezug zu Fachdisziplinen zu haben (z. B. wenn in Mathematik die Bereiche Arithmetik, Algebra, Geometrie unterschieden werden). Ein Schulfach wie Lebenskunde oder Sachunterricht/Heimatkunde orientiert sich eher an bestimmten Erfahrungs- und Handlungsbereichen (wie im Beispiel «Post»). Meist sind die Orientierungs- und Gliederungsgesichtspunkte nicht

gar so eindeutig, wie sie als selbstverständlich erscheinen mögen.

Die Fächergliederung, wie sie heute in Schulen üblich ist, ist Ergebnis einer langen Entwicklung. J. DOLCH hat sie in seinem Werk «Lehrplan des Abendlandes» zweieinhalb Jahrtausende zurückverfolgt. Der Entstehungsgeschichte soll hier nicht nachgegangen werden. Es bleibt festzuhalten, dass der heutige Fächerkanon durch vielfältige geistige Strömungen und gesellschaftliche Auseinandersetzungen entstanden ist und dass ihm viel Zufälliges anhaftet. H. von HENTIG formuliert das pointierter: «Es ist ein historischer Zufall, dass wir in der Schule Biologie unterrichten, aber nicht Soziologie; Religion, aber nicht die Grundbegriffe des Rechts; Chemie, aber nicht Nationalökonomie. Man muss diesen Zufall auch gar nicht bedauern; aber man muss ihn als solchen erkennen und nicht behaupten, die Welt habe ein Loch, wenn man ein Fach herausnimmt. Sie ist voller Löcher, und eben, wie weit man damit fertig wird, gilt es zu lernen» (V. HENTIG, zit. n. KRAMP 1970, S. 345 f.) – Weil der Kanon der Schulfächer nicht zwingend ist, sollte er immer wieder auf pädagogische Ziele hin und im Hinblick auf gegenwärtige und künftige Lebenszusammenhänge überprüft werden und veränderbar bleiben.

Schulfächer haben nämlich erstaunlich wichtige Funktionen. Sie bewirken – nach Stufen unterschiedlich ausgeprägt – eine Aufteilung schulischen Lernens in abgegrenzte Einheiten. Sie bedingen eine Hierarchie schulischer Lernbereiche, an deren Spitze hoch bewertete Hauptfächer und an deren unterem Ende häufig vernachlässigte Nebenfächer stehen. Sie bilden mitunter eine Grundlage für besondere Studiengänge, für Arbeitsteilung im Unterricht oder für gezielte Weiterbildung und Spezialisierung. Und sie beeinflussen schulbauliche Gegebenheiten und Einrichtungen.

Man hat an der Fächergliederung immer wieder Kritik geübt und Alternativen entwickelt. So hat z. B. die Pädagogische Reformbewegung mit der Idee des Gesamtunterrichts versucht, das in Fächer zersplitterte Lernen in ein lebensnahes Lernen zurückzuführen, das Erfahrungen und Erkenntnisweisen der Kinder ernst nimmt. Im angelsächsischen

Raum besteht eine längere Tradition curricularer Ansätze, schulisches Lernen mehr an bedeutsamen Bedürfnissen und Erfahrungsbereichen der Schüler zu orientieren und den Lehrplan nach pragmatischen Kriterien zu gliedern. In ähnlicher Richtung weisen H. von HENTIG's Vorschläge für eine Neudefinition allgemeiner Lernziele in Ausrichtung an Lebensaufgaben (HENTIG 1969).

Bei solchen Alternativen geht es meist darum, die oft zusammenhangslose Stofffülle abzubauen, dafür exemplarisch Problem- und Tätigkeitsfelder aus dem Lebenszusammenhang aufzugreifen und auf wissenschaftliche Disziplinen zu beziehen. Für diese Ansätze ist die Bezeichnung Fachdidaktik eher irreführend; man verwendet z. B. den Ausdruck «Bereichsdidaktik». – Wie sehr in unseren Schulen an der herkömmlichen Ordnung des Wissens und Könnens festgehalten wird, das verdeutlichen die Schwierigkeiten, neue Lernbereiche wie Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Verkehrserziehung und Politische Bildung einzuführen.

Für die Lehrerbildung heisst das: Weil es die Schulfächer gibt, ist es sinnvoll und notwendig, angehende Lehrer in Fachdidaktiken darauf vorzubereiten. Allerdings sollte man darauf achten, dass bewährte Formen eines vorfachlichen, fächerübergreifenden oder projektartigen Unterrichts erhalten bleiben. Wenn man die einzelnen fachdidaktischen Lehrgänge nämlich isoliert plant und abgrenzt, gehen Verbindungen wie etwa zwischen Sprach- und Sachunterricht, Musik und Turnen oder Sach- und Mathematikunterricht leicht verloren. Dieser Gefahr versuchen wir an der HPL entgegenzuwirken:

- Im problembezogenen Fachstudium arbeiten die Studenten wöchentlich einen halben Tag an einem fachdidaktischen Unterrichtsprojekt, das auch fächerübergreifend angelegt sein kann.
- Die an der fachdidaktischen Ausbildung Beteiligten treffen sich jährlich für eine Woche in einem Werkstattseminar, um sich wechselseitig über die Programme zu informieren und auch Querverbindungen herzustellen.
- Dies sollte dazu führen, dass einzelne fächerübergreifende Projekte soweit entwickelt werden, dass sie ohne grossen Aufwand an Arbeit und Zeit in den Unterricht

eingepflanzt werden können. Wichtig scheint es mir, dafür Aufgaben- und Themenkreise zu bestimmen, an denen klar wird, dass verschiedene Fachdidaktiken zur Bearbeitung beitragen können.

Fachdidaktiker verstehen sich oft als Spezialisten für ein Schulfach und denken in entsprechenden Kategorien. Verbindungen zwischen Schulfächern bzw. Fachdidaktiken zu begründen und anzustossen, dürfte eine bevorzugte Aufgabe von Allgemein-Didaktikern sein, die sich auf die konkrete Ebene schulfachbezogener Theorie und Praxis einlassen.

Problemkreis 3: Soll man Fachdidaktik stufenübergreifend planen oder für verschiedene Stufen gesonderte Fachdidaktiken vorsehen? (Fachdidaktik und Schulstufe)

In der traditionellen seminaristischen Lehrerbildung gab es vor allem Stufenmethodik und keine Fachdidaktiken, ausser ansatzweise für Turnen, Zeichnen und Schulmusik. Dies hatte Vorteile. Man konnte spezifisch stufenbezogene Fragen aufgreifen und dem fächerübergreifenden Unterricht mehr Beachtung schenken. Und solange Methodiklehrer an einer seminareigenen Übungsschule unterrichteten, war ein unmittelbarer Bezug zur Praxis möglich. Nachteilig war erstens, dass die Zeit meist zu knapp bemessen war, und zweitens, dass ein noch so tüchtiger Methodiklehrer nicht in allen Fächern und Lernbereichen gleichermassen kompetent sein konnte.

Wenn man Fachdidaktiken an die Stelle von Stufenmethodik setzen will, dann muss man klären, wie weit man sie auf Stufen beziehen soll. Diese Frage ist vor allem für eine Lehrerbildungsinstitution wie die HPL wichtig, die Primar- und Primaroberschullehrer für die neun Volksschulklassen ausbilden soll. Zwei Gründe sprechen für eine stufenbezogene fachdidaktische Ausbildung:

Erstens gestaltet sich in fast allen Schulfächern die Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen, mit Lernen und Lehren, mit Zusammenhängen des gesamten Unterrichts je nach Stufe wieder anders. Es ist darum schwierig, eine Fachdidaktik stufenübergreifend zu planen. Dies zeigt sich auch in den Modellpensen zu den Fachdidaktiken im Expertenbericht «Lehrer-

bildung von morgen» (MÜLLER u. a. 1975, SS. 145–167). Im Modellpensum zur Didaktik der Realien z. B. bleibt nach stufenübergreifenden Themen (Zielfragen, curriculumtheoretische Überlegungen, prozessuale und fachliche Lerninhalte usw.) kaum mehr ein Zehntel der Zeit übrig für den Sachunterricht der Unterstufe. Eine gründliche Einführung in Verbindung mit schulpraktischen Übungen ist da kaum mehr denkbar. –

Zweitens bestehen für einzelne Fachdidaktiken und Schulfächer je nach Stufe andere Vorstellungen. Z. B. meint «Realien/Heimatkunde» etwa einen naturkundlichen, geographischen und geschichtlichen Unterricht der Mittelstufe (4./5. Klasse), der häufig mit dem Sprachunterricht verbunden wird. Auf der Oberstufe findet man Fächer wie Biologie, Physik, Chemie und Geographie, die sich deutlicher an Fachdisziplinen orientieren. Und im Sachunterricht der Unterstufe liegt nochmals ein anderes Verständnis vor, wenn etwa in neueren Lehrplänen und Arbeitsmitteln naturwissenschaftlich orientierte, technische und gesellschaftlich-soziale Erfahrungs- und Handlungsbereiche unterschieden werden.

Wir haben uns an der HPL für eine Kombination zwischen stufenübergreifender und stufenorientierter Ausbildung entschieden; der Schwerpunkt liegt auf stufenbestimmter Fachdidaktik. Abbildung 2 zeigt, welche Fachdidaktiken für die einzelnen Stufen vorgesehen sind. Wir gehen davon aus, dass ein angehender Unterstufenlehrer sich intensiv mit Fragen des Erstlesens, des Sachunterrichts oder mit dem Aufbau von Zahlbegriffen und -operationen befassen soll. Für den künftigen Oberstufenlehrer dürfte es motivierender sein, sich mit Fragen des genetisch-exemplarischen Naturkundeunterrichts zu befassen oder verschiedene Möglichkeiten zu untersuchen, wie man das Thema «Dritte Welt» im Unterricht behandeln kann. Solche Schwerpunktbildungen sind in einer nach Stufen differenzierenden Ausbildung leichter zu verwirklichen. –

Die Stufengliederung bedingt, dass Lehrkräfte für Fachdidaktik gesucht werden, die sich auf eine bestimmte Schulstufe spezialisiert haben. Dies ist in der Regel so; es ist selten, dass jemand in einem Schulfach auf allen Stufen gleichermassen bewandert ist. Den-

Fachdidaktik an der HPL		
Unterstufe (Kl. 1-3)	Mittelstufe (Kl. 4./5.)	Oberstufe (Kl. 6-9)
Sachunterricht	Heimatkunde	Biologie Physik-Chemie Geographie Geschichte
Deutsch Mathematik Zeichnen Schulmusik Turnen		Deutsch Mathematik Zeichnen Schulmusik Turnen Französisch
Lebenskundlicher Bereich (Religiöse Grundfragen, Gesundheitserziehung, Berufswahl, Medienerziehung)		

Abb. 2: Stufenbestimmte und stufenübergreifende Fachdidaktiken

noch haben nicht alle Fachdidaktiken stufen-eigene Programme; man kann durchaus auch für Sachunterricht und Heimatkunde einen einzigen Ausbildungsgang für die Primarstufe planen.

In jeder Fachdidaktik ist es wichtig, dass Einsichten in den stufenübergreifenden Aufbau eines Schulfaches vermittelt werden. Auch wenn der Student einen Stufenschwer-

punkt wählt, wird er in die Fachdidaktiken der anderen Stufen eingeführt. Dies entspricht dem Ausbildungsauftrag der HPL. Eine Orientierung über alle drei Stufen der Volksschule stellen wir an den Anfang (Abb. 3). Sie soll erstens Übersicht über Lehrplan und Lehrmittel vermitteln sowie den spezifischen Beitrag jedes Schulfaches im Gesamtcurriculum einer Stufe deutlich machen. Zweitens soll diese Orientierung die Stufenwahl der Studenten erleichtern. Auf der gewählten Stufe folgt dann die gezieltere fachdidaktische Ausbildung in Theorie und unterrichtspraktischer Arbeit. Das zweite Praktikum absolviert der Student in einer Klasse der betreffenden Stufe. Und die Prüfungen (drei Lehrproben, eine schriftliche Unterrichtsplanung und zwei Fachdidaktik-Prüfungen) sind ebenfalls auf die Schulstufe bezogen.

Problemkreis 4: In welchem Verhältnis steht Fachdidaktik zu den Fachwissenschaften und zur Erziehungswissenschaft?

Diese Frage wird kontrovers diskutiert. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung von Fachdidaktik aus besonderen Unterrichtslehren soll dazu beitragen, unterschiedliche Sichtweisen zum Verhältnis von Fachdidaktik zu Fachwissenschaft, allgemeiner Didaktik und Unterrichtspraxis besser zu verstehen.

Exkurs: Zur geschichtlichen Entwicklung (nach KOPP 1978)

In der Geschichte der Lehrerbildung sind die Aufgaben der heutigen Fachdidaktik teils anderen Bereichen zugeordnet, teils anders verstanden oder gar nicht gesehen worden. KOPP unterscheidet drei Entwicklungsschritte:

Im 19. Jahrhundert standen die Unterrichtsstoffe, die der angehende Lehrer beherrschen sollte, im Mittelpunkt der Lehrerbildung. Die Frage ihrer Übermittlung an Kinder wurde damals bereits als eigenes Problem gesehen. Und dafür wurden Regeln, methodische Ratschläge und Anweisungen für die einzelnen Schulfächer zusammengestellt. Der Ort ihrer Vermittlung war vor allem der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern, der für den Unterricht der Volksschule beispielhaften Charakter haben sollte.

So heisst es in einem Nominativ über die Lehrerbildung im Königreich Bayern von 1866: «Die Behandlung der Unterrichtsfächer von seiten des

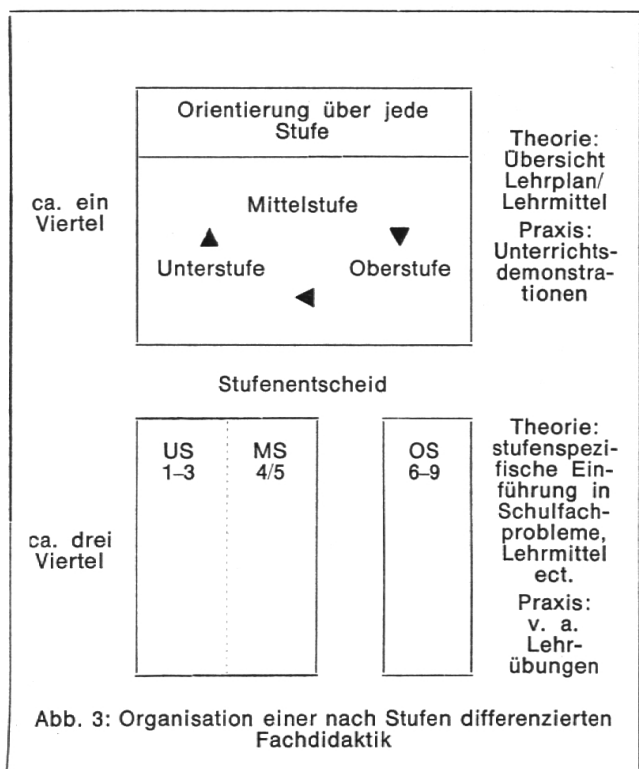


Abb. 3: Organisation einer nach Stufen differenzierten Fachdidaktik

Seminarlehrers muss selbst einfach, klar, gründlich, anschaulich und so viel als möglich der Art und Weise angepasst sein, in welcher die Zöglinge selbst späterhin unterrichten sollen, so dass ihnen für ihr ganzes künftiges Berufsleben Unterricht und Lehrgabe der Seminarlehrer als Muster vorschweben» (KOPP 1978, S. 124). Diese Idee hat in der Schweizerischen Lehrerbildung bemerkenswert weit ins 20. Jahrhundert nachgewirkt.

Nach der Jahrhundertwende sind – angestossen auch durch die Pädagogische Reformbewegung – spezielle Unterrichtslehren der Schulfächer systematischer entworfen, ausdifferenziert und begründet worden. Es wurden vor allem die Lehrstoffe umschrieben, psychologische Einsichten herangezogen und methodische Grundsätze entwickelt. Die Frage nach der Auswahl und Begründung der Lerninhalte blieb zweitrangig; sie gehörte in den Bereich der Allgemeinbildung. Der Schwerpunkt blieb im Methodischen.

Demgegenüber traten seit den 50er Jahren inhaltliche Fragen der Schulfächer mehr und mehr in den Vordergrund. Allgemeindidaktische Theorien wurden auf die konkrete Ebene der Schulfächer bezogen und zu schulfachbezogenen Theorien weiterentwickelt. Das Verhältnis von Schulfächern und Fachdisziplinen wurde näher bestimmt und die Frage nach der geschichtlichen Entwicklung und dem pädagogischen Sinn von Schulfächern gestellt.

Die weitere Entwicklung von Fachdidaktik ist vielgestaltig und komplex. Ich will hier lediglich zwei Positionen andeuten, welche sie stark beeinflusst haben: die Position der geisteswissenschaftlichen Didaktik und eine mehr fachwissenschaftlich orientierte Position.²

In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Didaktik hat man zuerst gefragt, welches der pädagogische Sinn sein könnte, einen bestimmten Inhalt zu behandeln, welche Bedeutung dieser im Leben der Kinder jetzt und in Zukunft haben könnte. Und erst unter diesem «pädagogischen Blickwinkel» hat man gefragt, wie sich die Sache selbst in zugeordneten Disziplinen oder Fachwissenschaften darstellt und was Kindern auf welche Weise zugänglich gemacht werden soll und kann. Es wird betont, dass Schulfächer ursprünglich aus kulturell-gesellschaftlichen Entwicklungen und lebenspraktischen Bedürfnissen entstanden sind und dass die Bezüge zu Fachdisziplinen eher orientierende und helfende Funktion haben. Das heisst Schulfächer sind nach dieser

Auffassung niemals «kleine Fachdisziplinen», für Kinder reduziert und vereinfacht. Sie sind weder identisch noch verwandt mit Fachwissenschaften gleichen oder ähnlichen Namens: «Sofern sie in Grenzen dieselben Gegenstände behandeln, tun sie das doch auf grundverschiedenen Wegen und miteinander wesensfremden Zielen, die durch den übergeordneten Zweck der spezialisierten Forschung einerseits, der umfassenden Menschenbildung andererseits bestimmt werden» (KRAMP 1963, S. 346). Eine direkte Entsprechung oder ein Ableitungsverhältnis zwischen Fachdisziplin und Schulfach wird abgelehnt. Das Verhältnis zueinander soll unter pädagogischen Kriterien bestimmt werden (vgl. auch BECKMANN 1978, S. 215 f.).

Demgegenüber wurde seit den 60er Jahren die Position vertreten, Wissenschaft müsse «Ausgangspunkt und Orientierungspunkt... für die Organisation der Inhalte in Schulen» sein und die Schulfächer seien zu verwissenschaftlichen (ROTH 1969, S. 10). H. ROTH begründete, «dass heute nur noch eine Hoffnung besteht, Menschen und Welt zu einen, nämlich über jene Rationalität, die an Wissenschaften zu denken gelernt hat» (ebd. S. 10), d. h. in der Geisteswissenschaft, der Sozial- und Gesellschaftswissenschaft und der Naturwissenschaft. Seither ist Fachdidaktik vielerorts mit Fachwissenschaft eng verknüpft worden. So sind z. B. in der BRD Stellen für Fachdidaktik oft «entsprechenden» fachwissenschaftlichen Institutionen zugesprochen worden. Die Überlegung ist dabei häufig einfach folgende: Da in Schulfächern fachlich bestimmbare Inhalte gelernt und gelehrt werden, werden Fachwissenschaftler als besonders kompetent erachtet, die Struktur der Inhalte, die Denkmethoden und wissenschaftlichen Verfahren zu vermitteln. Im «Strukturplan für das Bildungswesen» von 1970 hat der Deutsche Bildungsrat diese Position gestärkt. Er formuliert, dass es Aufgabe der Fachdidaktik sei,

- «festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
- Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln,

mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;

- den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht und ggf. überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
- erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Faches bzw. interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen». (Strukturplan, S. 225 f.)

Grundsätzlich gilt dann diese Wissenschaftsorientierung für alle Fächer und jede Altersstufe.

Diese Forderung hat sehr deutlich bewusst gemacht, wie sehr heute die Welt und die Auseinandersetzung mit ihr wissenschaftsbestimmt verstanden werden. Die daraus abgeleitete Forderung aber nach Wissenschaftsorientierung ab 1. Schuljahr scheint mir allerdings nicht ganz unbedenklich. Erstens muss die Frage der Wissenschaftsorientierung nach Schulfächern differenzieren: sie ist für Mathematik oder Physik wohl anders zu beantworten als für Geografie und Geschichte und nochmals anders für Schulmusik oder Turnen (FLITNER 1978).

Zweitens halte ich die Sicht der geisteswissenschaftlichen Didaktik nach wie vor für einleuchtend, dass Inhalte und Methoden der Schulfächer nicht identisch mit Inhalten und Verfahren einer oder mehrerer Bezugsdisziplinen sind bzw. sein können. Schon die Erfahrungszusammenhänge, in denen Kinder und Jugendliche einer bestimmten Sache – etwa einem physikalischen Phänomen oder der Pflanzenwelt – begegnen, sind kaum wissenschaftsbestimmt. Solche Zusammenhänge und Situationen aber kennenzulernen, in denen Kinder sich mit bestimmten Inhalten auseinandersetzen, und zu erkennen, wie sie das tun und welche Funktionen darin eine Förderung erfahren, ist in der fachdidaktischen Ausbildung genau so wichtig wie die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Einsichten über die betreffenden Inhalte. Eine einseitig disziplinbestimmte Auseinandersetzung mit Wirklichkeit birgt, wie K. FREY und R. KÜNZLI befürchten, die Gefahr von Entfremdung von Erfahrungszu-

sammenhängen in sich. Solcher Wissenschaftsorientierung fehlt oft der Bezug zu Lebenszusammenhängen und zum Weltverständnis der Schüler (FREY/KÜNZLI 1977).

Auch wenn das meiste in Lehrplänen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis ist, heisst das doch nicht, dass Schüler ihre Umwelt genauso erkennen und erforschen müssten. Ihre Fragen und Erkenntnisweisen können andere sein als die von Wissenschaftlern (auch bei diesen bestehen Unterschiede). Es gibt vielfältige Formen der Auseinandersetzung und Begegnung, wie etwa Spiel, Besinnung, Feiern, Gestalten, Scherz, und es ist einseitig, eine bestimmte Form absolut zu setzen.

Der Einwand schliesslich, es ginge hier um eine Frage des Ziels, nämlich darum, in einem spiralig aufgebauten Curriculum die Schüler schrittweise in eine Fachdisziplin einzuführen, entspringt ebenso einer einseitigen Sichtweise. Dies könnte allenfalls Ziel eines Schulfaches sein, wenn alle Schüler die entsprechende Fachwissenschaft einmal studieren würden. Dies trifft aber nicht zu. Vorrangig ist nach pädagogischen Zielen zu fragen; nach Lebensaufgaben, die Schüler jetzt oder künftig zu bewältigen haben; nach dem Welt- und Selbstverständnis, das es aufzuschliessen gilt. Darin sollte der Bezugspunkt für einzelne Schulfächer liegen.³ Gleichsam als Maxime forderte W. KLAFFKI Fachdidaktiker zu dieser Sichtweise auf: «Zeige, dass und in welcher Weise die Wirklichkeit, die Du aufschlüsselst, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist» (KLAFFKI 1963, S. 114). Nach diesem Verständnis ist es unzulänglich, die Bedeutung von Inhalten nur aus fachwissenschaftlichen Zusammenhängen zu begründen.

Die geäusserten Bedenken sind auch auf folgendem Hintergrund zu sehen: es besteht eine Tendenz, die fachdidaktische Ausbildung an fachwissenschaftlich bzw. fachlich ausgebildete Lehrkräfte zu delegieren. Dies trifft gerade auch dort zu, wo man z. B. in Lehrerseminarien die Fachdidaktik in die Verantwortung von Fachlehrern stellt oder sie gar in die sogenannte Allgemeinbildung integrieren möchte. Ich habe darum hier vor allem die didaktische, im weitesten Sinne pädagogische Dimension von Fachdidaktik herauszustellen versucht.

Das Verhältnis von Fachdidaktik zu Fachwissenschaften wird heute häufig differenzier-

ter gesehen und vorsichtiger umschrieben als im Strukturplan des Bildungsrates. K.-H. BECKMANN etwa spricht von einem «Rückbezug des Schulfaches zur Fachwissenschaft . . . , wobei die Nähe oder Ferne zur Fachwissenschaft je nach Schulfach unterschiedlich ist. Das bedeutet zunächst schlicht, dass die Inhalte des Schulfaches sachlich richtig sein müssten . . . » (BECKMANN 1978, S. 218). Für K. FREY und R. KÜNZLI werden «die Disziplinen . . . als Ressourcen zur Lösung lebensweltlich umrisser Probleme, ihrer Ausdifferenzierung und Bewältigung herangezogen» (FREY/KÜNZLI 1977, S. 277). Und E. KÖNIG weist den Fachwissenschaften die Funktion zu, für unterrichtliche Aufgaben und Themen alternative Möglichkeiten aufzuzeigen (KÖNIG 1978, S. 132 f.). Die Bedeutung der Fachwissenschaften wird gegenüber dem Strukturplan relativiert. Dies vermutlich aus der Einsicht, dass die Vermittlung zwischen Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder, ihren Denkweisen, Handlungsformen und ihrer Sprache mit der Welt wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Darstellung komplizierter und z. T. widersprüchlicher ist, als es die Vorstellung eines einfachen Ableitungszusammenhangs unterstellt.

Ich möchte diese Frage hier nicht weiterverfolgen. Deutlich wird: *Fachdidaktik ist in Forschung und Lehre ein interdisziplinäres Problemfeld*, darauf angewiesen, dass Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft für unterrichtliche Entscheidungen beitragen, die in der Praxis zu fällen und zu rechtfertigen sind. Als problematisch ist deshalb eine fachdidaktische Ausbildung zu bezeichnen,

- in welcher einseitig Fachwissenschaft betrieben wird;
- welche sich auf die Vermittlung gelungener Praxis beschränkt;
- welche fachliche, erziehungswissenschaftliche und unterrichtspraktische Ausbildung in unverbundenem Nebeneinander hält.

Denn Fachdidaktik entsteht im problembezogenen Zusammenwirken dieser Bereiche.

Problemkreis 5: Wie soll der Theorie-Praxis-Bezug in der fachdidaktischen Ausbildung gestaltet werden?

Der Theorie-Praxis-Bezug soll hier lediglich

als ausbildungsdidaktische Frage zur Diskussion stehen. Dabei soll Praxis vor allem die vielgestaltige Unterrichtswirklichkeit an Volksschulen bezeichnen. Ich berichte zunächst über die Verbindung von Fachdidaktik mit Lehrübungen an der HPL. In einem zweiten Schritt folgen Vorschläge zum Praxisbezug des Theorieunterrichts.

a) Theorieunterricht und schulpraktische Arbeit

Ob die Fachdidaktik der Lehrerbildung für den Unterricht wirksam wird, hängt davon ab, ob es gelingt, fachdidaktische Theorie mit schulpraktischer Arbeit gezielt zu verbinden. Dazu ein idealtypisches Beispiel aus der Musikdidaktik: Für den Themenkreis «Arbeit am Lied» werden im Theorieunterricht verschiedene Möglichkeiten einfacher Liedbegleitung mit Rhythmusinstrumenten besprochen, ausprobiert und geübt. Es wird ein Unterrichtsbeispiel geplant und in der Übungsschule durchgeführt. Im Anschluss an die Lehrübung werden Erfahrungen ausgewertet, und es folgt die Erarbeitung eines neuen Themas. Auf diese Weise kann man den Theorieunterricht erarbeitend und auswertend auf praktisches Tun beziehen, und Lehrübungen stehen in einem einsichtigen Zusammenhang.

Strebt man eine solch enge Verbindung von Fachdidaktik mit Lehrübungen (oder anderen Formen praktischer Arbeit) an, ist es notwendig, dass Praxislehrer und Fachdidaktiker ihre Programme abstimmen, für ein Semester im Überblick, für ein anstehendes Quartal im Detail. An der HPL hat diese ständig geforderte Zusammenarbeit bewirkt, dass gemeinsam Vorstellungen über Ziele, Inhalte und Methoden eines Schulfaches diskutiert und ein Stück weit angeglichen werden. Das ist wichtig, wenn man Brüche zwischen dem Theorieunterricht und der Unterrichtspraxis vermeiden will. Günstig ist, dass Fachdidaktiker meist an den Lehrübungen teilnehmen und die Praxislehrer darüber informiert werden, was in den Theoriestunden behandelt wird.

Im Sinne einer Anregung möchte ich auch die *Organisation* der Theorie- und Praxisarbeit an der HPL kurz erläutern (Abb. 4). Es werden je zwei verschiedene Fachdidaktiken im Stundenplan am gleichen Wochen-

tag zur selben Zeit angesetzt (im Beispiel «Schulmusik» und «Mathematik»). Da es für den Theorieunterricht wie für die Übungsschule nachteilig wäre, wenn die Fachdidaktiken ständig mit Lehrübungen verbunden würden, ist der Unterricht jeder Fachdidaktik in Praxis- und Theoriephasen aufgeteilt. Während der Praxisphase einer Fachdidaktik fällt ihr der Hauptanteil der verfügbaren Stunden zu. Es soll genügend

nigstens die Hälfte der Praxisstunden sollte künftig für Theoriearbeit zusätzlich zur Verfügung stehen.

Anzumerken bleibt, dass der Theorie-Praxis-Bezug nicht so verstanden werden kann, dass alles, was man in Theoriestunden erarbeitet, auch praktisch zu erproben sei. Gemeint ist: Fachdidaktik gelangt schliesslich dort ans Ziel, wo Unterricht gehalten wird – und Unterricht sollte immer wieder Ausgangspunkt sein, sich mit fachdidaktischer Theorie auseinanderzusetzen. Sonst bleiben Anschauungen leicht blind und Begriffe leer.

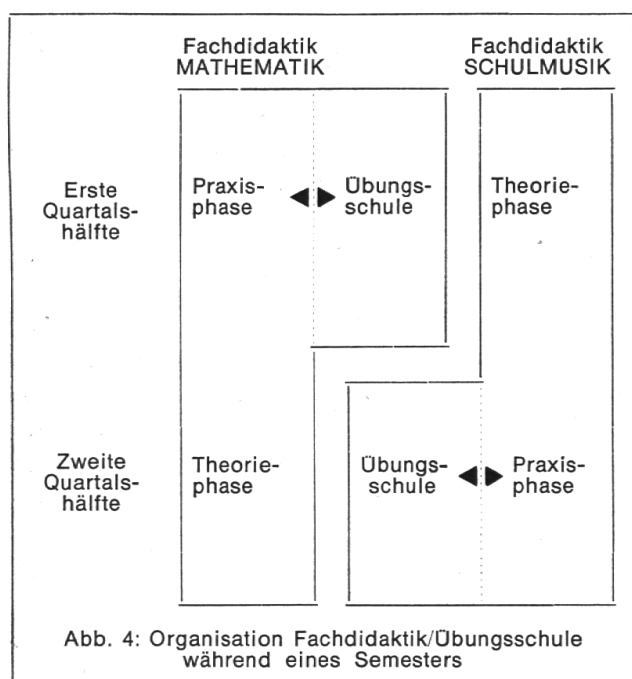


Abb. 4: Organisation Fachdidaktik/Übungsschule während eines Semesters

Zeit vorhanden sein, das in der Fachdidaktik Erarbeitete an unterrichtspraktischen Beispielen zu erproben. Dafür werden Themen abgesprochen, Unterrichtssequenzen gemeinsam geplant, in der Übungsschule durchgeführt und besprochen. Im Beispiel folgt für die Fachdidaktik Schulmusik auf die Praxisphase eine Theoriephase, und der Übungsschullehrer arbeitet mit dem Mathematikdidaktiker an Unterrichtsbeispielen.

Die Absicht war, mit dieser Organisationsform die Übungsschule – d. h. Lehrer wie Kinder – zu entlasten und dem Fachdidaktikunterricht Zeit für theoretisches Arbeiten einzuräumen. Die ersten Erfahrungen zeigen aber, dass wir allzu viele Lehrübungen haben und zu wenig Zeit für die Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Theorie. We-

b) Der Praxisbezug des Theorieunterrichts

Die Bezeichnungen «Theorie» und «Praxis» sind allerdings problematisch: man vergisst leicht, dass Theorieunterricht auch eine Form von Praxis ist, und zwar eine unmittelbar erfahrbare. Und es sollte auch für ihn gelten, dass man das, was man lehrt, auch tut, dass Theorie und Praxis wenigstens in einem aufspürbaren Zusammenhang stehen. Ein Beispiel: Wenn man etwa in Fachdidaktik «Realien» oder «Mathematik» Vorlesungen zum entdeckenden Lernen hält, kann dies wertvolle Informationen vermitteln; aber der Informationsgehalt widerspricht der Art seiner Vermittlung.

Praxisbezug des Theorieunterrichts zielt auf die Frage, wie man Fachdidaktik-Unterricht so gestalten kann, dass Lehrerstudenten für das Unterrichten eines Schulfaches kompetent werden. Bedeutsam ist dabei die Auswahl der Inhalte und die Art der Tätigkeiten. Es macht z. B. einen Unterschied, ob man systematisch fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt oder bei einer Lehrmittelanalyse auch auf fachwissenschaftliche Inhalte zu sprechen kommt. Will man praxisorientiert arbeiten, sollte man sich an den Berufsaufgaben des Lehrers orientieren. Wichtig sind z. B. folgende Tätigkeiten⁴:

- Lehrpläne vergleichen und interpretieren;
- Lehrmittel unter spezifischen Fragestellungen (z. B. Lehrerrolle, Lernkontrolle, Differenzierungsmöglichkeiten) analysieren und beurteilen;
- Lehrmittelausschnitte auswählen und auf eine konkrete Unterrichtssituation hin verändern;
- Fachwissenschaftliche Einsichten an Beispielen vermitteln, wie sie auch für Volksschüler bedeutsam sind;

- Unterrichtseinheiten gemeinsam planen;
- Unterricht durchführen, beobachten und auswerten;
- Unterrichtserfahrungen protokollieren und aufarbeiten;
- Lernschwierigkeiten entdecken und Hilfestellungen entwickeln;
- Elterninformationen über neue Inhalte und Methoden zusammenstellen und Elternkontakte planen;
- Lernprozesse aktiv mitgestalten, reflektieren und (wenn nötig) korrigieren.

Man kann die Liste auf drei grundlegende Tätigkeiten reduzieren, die für praxisbezogenes Arbeiten wichtig scheinen: Analyse didaktischer Materialien, Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten, Beobachtung von Unterricht. Das sind zentrale Aufgaben des Lehrers in jedem Lernbereich und Schulfach. Um sie zu erfüllen, bedarf es theorie- und praxisbestimmter Beiträge (vgl. HENGARTNER/WEINREBE 1978). Es fragt sich für einen Fachdidaktik-Unterricht mit solchem Praxisbezug, was an Kompetenzen erforderlich und wünschbar ist.

Problemkreis 6: Welche Qualifikationen braucht ein Fachdidaktiklehrer?

Es ist schwierig, diese Frage für alle Fachdidaktiken übergreifend zu beantworten. Aber auch für einzelne Fachdidaktiken ist meines Wissens die Qualifikationsstruktur wenig geklärt. Ich versuche hier eine Umschreibung aufgrund mehrjähriger Erfahrung in fachdidaktischer Aus- und Fortbildung, dies mehr intuitiv und nicht so sehr systematisch. Ich beziehe mich auf den Fachdidaktiklehrer unter unseren Ausbildungsbedingungen. Dies vorausgesetzt, habe ich sechs Wunschvorstellungen an einen Fachdidaktiker:

1. Ein Fachdidaktiklehrer sollte mit der Unterrichtspraxis «seines Schulfaches» vertraut sein und wissen, welche Inhaltsbereiche ausgewählt und wie sie behandelt werden, welche Ziele man verfolgt, welche Methoden es gibt oder was für Lehr- und Lernmittel eingesetzt werden. D. h. er sollte die verschiedenen praktizierten Ansätze kennen, vergleichen und beurteilen können.
2. Jeder Fachdidaktiklehrer sollte fähig und bereit sein, regelmässig mit Schülern Unterricht zu halten, auch als Demonstration für

die Studenten, allein oder zusammen mit den Übungsschullehrern. Dies kann dazu beitragen, dass er das Schulfach aus der Sicht des Lehrers sehen lernt und besser mit ihm zusammenarbeiten kann.

3. In den Fachwissenschaften oder Fachdisziplinen, die für das Schulfach bedeutsam sind, sollte er über soviel Einsichten und systematisches Wissen verfügen, wie es für Sachanalysen und Begründungen dessen, was in Schulfächern einer Stufe behandelt wird, notwendig erscheint. Wieviel an fachlicher Kompetenz im einzelnen erforderlich ist, dürfte nach Schulstufen und Schulfächern unterschiedlich sein. Für ein Fach wie Mathematik ist ein fachwissenschaftlicher Studienschwerpunkt eher notwendig als in Fächern, die im Zusammenhang mit oft mehreren Bezugsdisziplinen stehen. Solange aber der Trend anhält, einzelne Schulfächer vermehrt an fachwissenschaftlichen Strukturen, Konzepten und Methoden auszurichten, ist eine fundierte Ausbildung in schulfachrelevanten Disziplinen für eine kritische Auseinandersetzung dringlicher geworden.

4. Für jeden Fachdidaktiklehrer sind Grundkenntnisse in Erziehungswissenschaft wichtig. Erstens gilt für alle Schulfächer, dass sie auf allgemeine pädagogische Ziele von Schule und Unterricht angelegt sein sollten: z.B. auf die Förderung eines kritischen Denkens und eines angemessenen reflektierten Sprachgebrauchs, auf die Entwicklung von kreativem Handeln und einer Motivation, in welcher Sachkomponenten stärker zum Tragen kommen, auf Individualisierung des Unterrichts nach unterschiedlichen Lernbedingungen der Schüler. Sollen solche allgemeinen Ziele nicht Leerformel bleiben, muss für alle Schulfächer und Lernbereiche ausgewiesen werden, was sie konkret dazu beitragen und wo diese Ziele eingelöst werden können.

Für jedes Schulfach sind Fragen der Allgemeinen Didaktik wichtig. Idealerweise sollten Fachdidaktiker zugleich Allgemein-Didaktiker sein mit breitem Wissen um Grundformen des Lehrens und Lernens, mit Kenntnissen über die Entwicklung von Begriffen und Strukturen, über den Aufbau von Werthaltungen und die Förderung von Fertigkeiten, mit Einsichten in die Bedingungen, Zie-

le und Realisierungsschwierigkeiten verschiedener Formen des Unterrichts.

5. Eine spezifische Qualifikation eines Fachdidaktiklehrers ist meines Erachtens die Fähigkeit, verschiedenartige fach- und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten, wie auch Erfahrungen aus der Praxis fachübergreifend und problemorientiert aufzuarbeiten. Dies für ein Schulfach (einen Lernbereich) und bezogen auf eine Schulstufe zu leisten, ist vielleicht die wichtigste Qualifikation eines Fachdidaktikers. Auf keinen Fall darf diese Aufgabe einfach den Seminaristen überlassen bleiben. Es ist unzureichend, wenn die Seminaristen z. B. im Hinblick auf den Mathematikunterricht isoliert in Psychologie etwas über Piaget und Bruner erfahren, in Mathematik mit fachwissenschaftlichen Inhalten konfrontiert und in der Stufendidaktik in vorhandene Lehrmittel eingeführt werden, ohne dass dies alles in einen fachdidaktischen Ausbildungsgang integriert wird. Wenn in den Fachdidaktiken diese Integration nicht gelingt, sind wir im Grunde nicht weiter als in der bisherigen Lehrerbildung mit einem unverbundenen Nebeneinander von Erziehungswissenschaft, Allgemeinbildung und Stufenmethodik.

6. Wichtig für einen Fachdidaktiklehrer ist schliesslich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Didaktikern anderer Schulfächer. Man muss dazu bereit sein, eigene Sichtweisen durch andersartige Perspektiven zu relativieren und zu erweitern. Welche Schwierigkeiten sich dabei von der Ausbildung und vom Fachverständnis her ergeben können, lässt sich abschätzen, wenn man sich etwa einen Lehrer für Mathematik und einen Deutschlehrer bei der Planung einer schulfachübergreifenden Unterrichtseinheit vorstellt. Die Zusammenarbeit kann auf die Dauer vermutlich nur in festen, institutionell verankerten Arbeitszusammenhängen gelingen.

Wenn diese Vorstellungen über die Qualifikationen eines Fachdidaktiklehrers teilweise wie ein «Wunschtraum» anmuten, so liegt dies daran, dass es – zumindest in der deutschsprachigen Schweiz – noch keine spezifische Ausbildung zum Fachdidaktiker gibt. Zwar gibt es Ausbildungsgänge mit Studienschwerpunkten in Pädagogischer Psychologie, Allgemeiner Didaktik und in einer

schulfachrelevanten Disziplin, wobei auch eine Verbindung mit unterrichtspraktischer Arbeit versucht wird. Aber die fachdidaktische Aufgabe, fachorientierte und erziehungswissenschaftliche Aspekte zusammenzubringen, auf stufenbestimmte Fragestellungen zu beziehen und mit Sichtweisen der Praxis zu verbinden, bleibt dann doch weiterhin ungelöst. – Dass erfahrene Lehrer eine fach- und erziehungswissenschaftliche Zusatzausbildung absolvieren oder dass fachwissenschaftlich ausgebildete Personen erziehungswissenschaftliche Studienschwerpunkte wählen und selber einmal Lehrer waren, bleibt ein nur scheinbar idealer Weg zum Qualifikationserwerb für den Beruf des Fachdidaktikers, solange ein unverbundenes additives Neben- oder Nacheinander besteht.

Solange spezielle fachdidaktische Ausbildungsgänge fehlen, sucht man nach geeigneten Fachdidaktiklehrern vermutlich am besten dort, wo fachwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich ausgebildete Leute (oder auch Lehrer mit Zusatzstudien) über längere Zeit in Entwicklungsarbeiten, Fortbildungsaufgaben oder auch Evaluationsstätigkeiten engagiert sind und in festen Arbeitszusammenhängen mit Lehrern stehen. Man wird sich eher an Tätigkeiten und Aufgaben von Personen orientieren müssen als an ausbildungsbedingte Qualifikationen und Abschlüssen.

2. Erfahrungen und Entwicklungstendenzen an der HPL

Hier soll kurz über Planung und Auswertung sowie über erste Erfahrungen mit fachdidaktischer Ausbildung an der HPL berichtet werden. Der Grund ist folgender: Wir sind bei unserer Arbeit von einem Konzept ausgegangen und haben uns über wichtige Problemkreise wie die beschriebenen verständigt. Die Ausbildung wurde gezielt auf Auswertung hin geplant. Vorgehen und vorläufige Ergebnisse dieser Auswertung sollen im folgenden dargelegt werden.

2.1. Fortbildung der Beteiligten

Für die fachdidaktische Ausbildung ist wichtig, dass sich alle Beteiligten durch Zusammenarbeit fortbilden und ihre Kompetenzen erweitern. An der HPL führen wir dafür jedes

Jahr ein einwöchiges Werkstattseminar durch, an welchem die Praxislehrer der HPL, die Lehrkräfte für Fachdidaktik und Lehrer der Allgemeinen Didaktik bzw. der erziehungswissenschaftlichen Fächer teilnehmen. Bis jetzt haben wir drei solche Seminare durchgeführt. Ich berichte hier kurz über Themen und Tätigkeiten, um Anregung zu solchen Versuchen zu geben.

Werkstattseminar 1976: Fortbildung durch gemeinsame Planung

Während dieses Seminars haben wir das Gesamtkonzept der fachdidaktischen Ausbildung bis in Details abgesprochen und dann das getan, was uns für die fachdidaktische Ausbildung wichtig schien, nämlich z. B.

- Lehrplan- und Lehrmittelausschnitte in Schulfachgruppen (Lehrer, Fachvertreter, Pädagogen) vergleichend analysiert;
- ein Unterrichtsbeispiel geplant, mit Schülern durchgeführt und ausgewertet;
- schliesslich eine Sequenz fachdidaktischer Ausbildung einschliesslich der Lehrübungen modellhaft geplant.

Wichtig war es, über berufspraktische Tätigkeiten einzusteigen. So konnten die Lehrer von Anfang an kompetent mitreden und wurden nicht durch theoretische Diskussionen in die Stillschweigerrolle versetzt, wie das bei solcher Gruppenzusammensetzung oft zu beobachten ist. Und weil alle mitwirken konnten, sind die Aufgaben fachdidaktischer Ausbildung auch bewusster geworden.

Werkstattseminar 1977: Fortbildung durch Zusammenarbeit mit Allgemein-Didaktikern

Wir hatten zu diesem Zeitpunkt mit der Ausbildung eben angefangen. Das Verhältnis der Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik war unklar, es gab teils Widersprüche, teils auch Vorwürfe. Und darüber mussten Fachdidaktiker, Allgemein-Didaktiker und Praxislehrer miteinander ins Gespräch kommen. Wir wählten wiederum praxisorientierte Tätigkeitsschwerpunkte, um eine Verbindung von Allgemeiner Didaktik mit Fachdidaktik zu finden: die Themen waren «Unterricht vorbereiten», «Beobachten von Unterricht», «Besprechen von Lehrübungen». Diese Themen waren geeignet, um unterschiedliche Auffassungen offen zum Ausdruck kommen

zu lassen. Hier hatte jeder Fachdidaktiker konkrete Erfahrungen und Vorstellungen aus seiner Arbeit, was einseitige Belehrung verhinderte. Das Ergebnis waren gemeinsam erarbeitete Hilfen, von denen jeder Gebrauch machen kann. Bei diesem Werkstattseminar waren erstmals auch Studenten mit dabei.

Werkstattseminar 1978: Fortbildung durch Auswertung von Erfahrungen und wechselseitiges Vorstellen der Ausbildungsgänge:

Dieses Werkstattseminar fand nach Abschluss des ersten Ausbildungsganges statt. Vorweg wurde eine Befragung bei Fachdidaktikern, Übungsschullehrern und Studenten durchgeführt und ausgewertet. Der Bericht darüber bot Gelegenheit, eigene Eindrücke mit denen anderer zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und nach Gründen für Unterschiede zu suchen. Dabei wusste man aber immer noch zu wenig voneinander. Die Koordination der Programme und die Zusammenarbeit litten darunter. Wir setzten deshalb eine etwas ungewöhnliche Idee um: Zehn Fachdidaktiker stellten im Laufe der Woche ihren Unterricht an einem Beispiel vor, das typisch sein sollte für die Art, wie sie mit Studenten arbeiten. Sie sollten dabei auch ihnen wichtige Leitideen formulieren. Dies war nicht nur interessant und förderlich für das wechselseitige Verständnis, es hat die Lehrkräfte für Fachdidaktik einander persönlich näher gebracht.

2.2. Erfahrungen und Tendenzen

Wenn man berichtet, was man geplant hat, kann das den Eindruck erwecken, es sei alles so glatt, reibungslos und erfolgreich verlaufen. Dies entspricht nicht der Wirklichkeit. Es gab und gibt in der fachdidaktischen Ausbildung bei uns Schwierigkeiten und ungelöste Probleme. Ich möchte einige davon benennen und folge dabei den unter 1 besprochenen Problemkreisen.

Zur Gliederung der fachdidaktischen Ausbildung (Problemkreis 2)

Für die Unter- und Mittelstufe (Klassen 1–5) scheint die Gliederung in sieben Fachdidaktiken günstig zu sein, wenn es auch nachteilig ist, dass die Fachdidaktik Deutsch von

den anderen Fächern abgetrennt wird; denn Sprachunterricht ist Bestandteil aller Fächer. Die Situation auf der Oberstufe mit elf Fachdidaktiken ist aber unter dem Aspekt der Belastung nahezu unhaltbar. In der erwähnten Befragung äusserten die Studenten folgendes:

- Das Nebeneinander von so vielen (jeweils für sich interessanten) Lernbereichen bei ständigem Zeitdruck verhindert konzentriertes Arbeiten.
- Wenn zudem in jeder Fachdidaktik eine Fülle von Themen orientierend behandelt und zu jedem Thema Einführungslektionen geplant und durchgeführt werden, entsteht eine verwirrende Vielfalt.
- Hinzu kommt, dass die Fachdidaktiken durch andere «Spezialisten» erteilt werden, welche unterschiedliche Vorstellungen von Schule haben, verschiedene Ansprüche stellen und nicht immer die gleiche Sprache reden.

Eine Lösung des Problems wird in folgender Richtung gesucht: Die Anzahl der Fachdidaktiken, in denen ein Seminarist/Lehrerstudent auf der Oberstufe ausgebildet wird, soll reduziert werden. Ein Vorschlag geht dahin, dass Deutsch und Mathematik für alle obligatorisch sind und je eine Fachdidaktik aus dem musisch-sportlichen und dem sozial-naturwissenschaftlichen Bereich nach Wahl hinzukommt. In einer Fachdidaktik soll zudem ein Studienschwerpunkt gelegt werden. In alle anderen Fachdidaktiken soll nur kurz eingeführt werden. An der «Experten-tagung für Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) im September 1977 wurde in der Gruppe Fachdidaktik dieser Vorschlag als Forderung von Vertretern der seminaristischen wie der nachmaturitären Lehrerbildung befürwortet (AREGGER u. a. 1978, S. 269 f.).

Zur Stufenorientierung von Fachdidaktik (Problemkreis 3)

zitieren ich eine weitere Forderung jener Fachdidaktikgruppe, welche sich auch aus unsern Erfahrungen ergibt: «In Kantonen, die einen eigenständigen Ausbildungsgang für die Oberstufe noch nicht kennen, soll in der Fachdidaktik nach Stufen differenziert werden. Eine fachdidaktische Ausbildung in allen Fächern für die Klassen 1–9 ist im Rahmen einer zweijährigen Berufsbildung schwerlich zu leisten.» (ebd. S. 270)

Das Verhältnis von Fachdidaktik zu fachlichem Wissen und Können (Problemkreis 4)

Dazu bemerken fast alle Lehrkräfte für Fachdidaktik an der HPL, dass für die Schulfächer der Volksschule nicht einfach jene fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten gefordert sind, welche die Mittelschule vermittelt. Diese Feststellung ist in zweifacher Hinsicht interessant: Es liegt darin die Forderung nach einer schulfachbezogenen Allgemeinbildung auch im Rahmen einer nachmaturitären Lehrerbildung, und die Notwendigkeit solcher Allgemeinbildung gilt für alle Fächer gleichermassen. Sie sollte z. B. nicht auf den musisch-sportlichen Bereich beschränkt bleiben. Dazu zwei konkrete Aussagen:

a) Deutsch: Fachliche Kenntnisse sind im linguistischen Bereich (Spracherwerb, Sprachstruktur), im literaturwissenschaftlichen Bereich (Textsorten, Kriterien für Textbeurteilung) und im Bereich der Kommunikationswissenschaft (mündliche und schriftliche Kommunikation) erforderlich. Dieses Grundwissen muss erst vermittelt werden, da der Deutschunterricht in der Mittelschule vorwiegend Textinterpretation betreibt.

b) Geschichte: Die fachlichen Vorkenntnisse sind gering und vor allem nicht auf die Inhalte des Volksschulunterrichts bezogen.

Ich vermute, dass dieses Problem in der seminaristischen Ausbildung – wenn auch noch nicht durchwegs gelöst – so doch evtl. leichter lösbar ist als in einer nachmaturitären Lehrerbildung mit knapp zweijähriger Studiendauer.

Fachdidaktik zwischen Tradition und Fortschritt (Problemkreis 4)

Eine andere weithin ungelöste Frage zum selben Problemkreis geht dahin, ob und wie sehr man in einer Fachdidaktik begründete Neuerungen einführen kann, die von vorhandenen Lehrmitteln, von Lehrplänen, von der gängigen Unterrichtspraxis abweichen. Auch wenn man als Fachdidaktiker ein verbreitetes Lehrmittel schlecht findet, ist es problematisch, dies angehenden Lehrern zu beweisen und einfach Alternativen zu verwenden. Führt man Neuerungen ein, ohne Möglichkeiten einer Verbindung mit der gegebenen Praxis aufzuzeigen, ist das insofern problematisch, als Junglehrer in einer schwachen Position sind, (a) hinsichtlich

ihres Status und (b) wegen fehlender Berufserfahrung. Die Lehrerausbildung muss – wie eingangs erwähnt – kurzfristig für das Unterrichten unter gegebenen Bedingungen qualifizieren. Erneuerungen über die Lehrerbildung sind vermutlich nur zu verantworten, wenn Junglehrer beraten, Fachdidaktiker an dieser Junglehrerberatung beteiligt werden und die Praxislehrer mitmachen.

Lehrübungen und Übungsschule (Problemkreis 5)

Wenn Fachdidaktiker viele verschiedene Themenkreise behandeln und dazu Lehrübungen durchführen wollten, lief das meist auf Einführungslektionen hinaus. Der Übungsschullehrer geriet dann in eine Drucksituation, wenn er die Klasse so weit bringen wollte, dass jeweils die nächste Einführungslektion stattfinden konnte. –

Lösungsmöglichkeit: Man sollte mehrere Lehrübungen zu einem Thema vorsehen, also Unterrichtseinheiten mit Phasen der Einführung, Durchführung, Übung und Lernkontrolle. Wenn man solche Einheiten gemeinsam in der Fachdidaktikgruppe plant und in der Übungsschule durchführt, hebt dies auch die Qualität des Unterrichts, und es lohnt sich dann für alle Studenten einer Fachdidaktikgruppe, daran teilzunehmen.

Noch eine Anmerkung zur Übungsschule: Wir haben ursprünglich gedacht, dass Lehrübungen zu den Fachdidaktiken besondere Ansprüche stellen und darum auch von einem Übungsschullehrer zu betreuen sind, der durch ständige Zusammenarbeit mit den Fachdidaktikern sich fortbilden und über den neuesten Stand der Entwicklung in den Schulfächern orientieren kann. Insofern man aber vermehrt projektartig Unterrichtseinheiten in jeder Fachdidaktik plant, wäre es wichtig, dass der Übungsschullehrer am Theorieunterricht teilnimmt und mitplant. Seine Aufgabe bestünde dann darin, die erarbeitete Konzeption für einen Lernbereich mit seiner Klasse zu verwirklichen und den Studenten Einblick und Mitwirkung zu ermöglichen. Dies kann ein Übungsschullehrer kaum für mehrere Fachdidaktiken leisten. Darum ist zu überlegen, ob man nicht eine grössere Lehrergruppe an der fachdidaktischen Ausbildung beteiligen sollte, was für diese dann eine neuartige Fortbildungs-

gelegenheit darstellte. Man würde damit von der Vorstellung der klassischen Übungsschule abrücken.

Ich möchte den Bericht über «Erfahrungen» und Tendenzen hier nicht weiterführen; diese sind zu eng mit den konkreten Ausbildungsbedingungen an der HPL verknüpft und haben darum nur begrenzt allgemeineren Informationswert.

3. Schlussfolgerungen und Postulate

Abschliessend sollen einige Forderungen formuliert werden, die mir für die Planung und Reform der fachdidaktischen Ausbildung wichtig scheinen.

3.1. Beim gegenwärtigen Stand der fachdidaktischen Diskussion sollten in jeder Lehrerbildungsinstitution *konzeptionelle und curriculare Fragen vorrangig* bearbeitet werden. Man muss das Verständnis von Fachdidaktik klären und ihre Aufgaben in der Lehrerbildung bestimmen. Es ist zu überlegen, welche Gründe für unterschiedliche Formen inhaltlicher Gliederung sprechen und welche Folgen im einzelnen zu erwarten sind. Für jedes Schulfach sind Bezüge von Fachdidaktik zu Fachwissenschaften, zur Erziehungswissenschaft und zur Unterrichtspraxis inhaltlich zu klären; organisatorische und personelle Fragen sind dieser Diskussion nachzuordnen. Ein Konzept für die fachdidaktische Ausbildung sollte zu den Problemkreisen, wie sie skizziert wurden, konkrete Lösungen bzw. Lösungsmöglichkeiten enthalten und auch einen organisatorisch-institutionellen Rahmen für den Ablauf und die Verbindung aller Ausbildungselemente darlegen.

3.2. Wenn man Fachdidaktik konzeptionell und curricular plant, muss man sich überlegen, wie man die Ausbildungsarbeit *begleitend auswerten* will, zu welchen Punkten man Erfahrungen aufarbeiten will und wie man Erfolge und Schwierigkeiten ins Gespräch bringen kann. D. h. man sollte Gesichtspunkte für Erfolg und Misserfolg vereinbaren und Programme wie Organisationsformen flexibel und veränderbar halten..

3.3. Wenn immer möglich, sollten mehrere Tage im Jahr oder eine zusammenhängende Woche für *gemeinsame Auswertung, Pla-*

nung und Fortbildung vorgesehen werden. Dies soll ermöglichen, dass man sich darüber Rechenschaft gibt, wo man steht, dass man anstehende Probleme erkennt und Veränderungsschritte gemeinsam plant. Ich glaube, man unterschätzt vielerorts, wieviel an Umdenken, an Bereitschaft zu Veränderung und Zusammenarbeit die Einführung von Fachdidaktik erfordert.

3.4. Darüber hinaus sollten konzeptionelle und curriculare Fragen der Reform auf regionaler und schweizerischer Ebene diskutiert werden. Ich meine, Gegenstand solcher Arbeitstagungen und -wochen sollte der Fachdidaktik-Unterricht und nicht der Fachunterricht sein. Es geht z. B. um Fachdidaktik «Mathematik» und nicht primär um «Mathematik in der Lehrerbildung». Stimmt man den grundsätzlichen Überlegungen über Verständnis und Aufgaben von Fachdidaktik und über ihr Verhältnis zu Fachdisziplinen und Erziehungswissenschaft zu, muss man auch in der seminaristischen Ausbildung die *Didaktik des Primarschulunterrichts von der Didaktik des Fachunterrichts abgrenzen* und die Verschiedenartigkeit der Aufgaben anerkennen.

3.5. Fachdidaktik ist ein Ausbildungs- und Forschungsbereich, der in Entwicklung begriffen ist. Der Entwicklungsstand ist in verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich. Vordringlich scheint mir die Entwicklung von Curricula für Fachdidaktik. Dies ist derzeit vor allem eine Forschungsaufgabe, der angesichts der laufenden Reformarbeiten Priorität zukommt. Sie sollte an Institutionen übertragen werden, die auch die längst fällige Aus- und Fortbildung von Fachdidaktiklehrern zu übernehmen bereit und imstande sind. Dabei müsste eine enge Zusammenarbeit mit Institutionen der Lehrerbildung gewährleistet sein.

Anmerkungen

¹ Für weiterführende Informationen über die HPL sei verwiesen auf: schweizer schule Heft 20/1976: Lehrerbildung im Wandel.

LATTMANN, U. P.: Reform in der Lehrerbildung. In: Jahrbuch 1975/76 der Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren. Frauenfeld 1976. SS. 191–209. DORER, E.: Die schulpraktische Ausbildung an der HPL. In: Schulblatt für die Kantone

Aargau und Solothurn, 8/1977. MESSNER, H.: Allgemeine Didaktik an der HPL. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn. 4/1978. HENGARTNER, E.: Berufsprobleme des Schulalltags im Lehrstudium. In: SLZ 1.2./1977, SS. 7–13

² Es soll das Problem der Bezüge von Fachdidaktiken zu Fach- und Erziehungswissenschaften an zwei Beispielen umrissen werden. Freilich müssten in diesem Zusammenhang eine Reihe weiterer «Positionen» referiert werden, die für die fachdidaktische Diskussion wichtig sind: die Berliner-Didaktik und die aus ihr hervorgegangenen fachdidaktischen Arbeiten; Ansätze fachdidaktischer Forschung und Theoriebildung in Weiterführung der ROBINSOHN'schen Curriculumtheorie; oder Ansätze, die im Anschluss an die kritische Theorie der Frankfurter Schule entwickelt wurden. Dies darzustellen, würde den Rahmen dieses Aufsatzes aber weit übersteigen.

³ Das setzt allerdings voraus, dass man z. B. Lebensaufgaben konkret bestimmen und im Unterricht antizipieren kann.

⁴ Die genannten Tätigkeiten sind in einem mehrjährigen Projekt zur Grundschulmathematik im Kanton St. Gallen von einem Team von Fachvertretern, Didaktikern und Lehrern ermittelt und in fachdidaktische Ausbildungsgänge integriert worden. (Vgl. dazu HENGARTNER/WEINREBE 1975, S. 38).

Literatur

AREGGER, K./LATTMANN, U.P./TRIER, U.P. (Hg.): Lehrerbildung und Unterricht. Bern, Stuttgart 1978. BECKMANN, H.-K.: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach. In: WPB 30 (1978), SS. 214–218. DERBOLAV, J.: Was heisst «wissenschaftsorientierter Unterricht»? In: Z. f. Päd. 23 (1977) 6, SS. 935–945. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970. DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959. ENGFER, H.-J. (Hg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis. München 1978. FLITNER, Wilhelm: Verwissenschaftlichung der Schule? In: Z. f. Päd. 23 (1977) 6, SS. 947–955. FREY, K./KÜNZLI, R.: Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft. In: Z. f. Päd. 13. Beiheft: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Weinheim 1977. SS. 273–280. FREY, K. (Hg.): Curriculum Handbuch. Bd. II. München 1975. HENGARTNER, E.: Zur Revision des Mathematikunterrichts – Ein didaktisches Modell. In: schweizer schule 71/21, SS. 821–839

- HENGARTNER, E./WEINREBE, H.: Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung. In: Z. f. Päd. 21 (1975) 1. SS. 33–53
- HENGARTNER, E./WEINREBE, H.: Unterricht. Analyse-Beobachtung-Erfahrung. Schweizer Päd. Reihe Bd. 2. Basel 1978
- V. HENTIG, H.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Dt. Bildungsrat: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, SS. 13–43
- KLAFKI, W.: Das Problem der Didaktik. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. SS. 82–125
- KLAFKI, W.: Lehrerausbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: ROTH, L. (Hg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976. SS. 267–276
- KOCHAN, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt 1970
- KÖNIG, E.: Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. In: IPFLING, H.J./SACHER, W.: Lehrerbild und Lehrerbildung. München 1978. SS. 130–135
- KOPP, F.: Von der Besonderen Unterrichtslehre zur Fachdidaktik. In: IPFLING, H.J./SACHER, W.: Lehrerbild und Lehrerbildung. München 1978. SS. 122–125
- KRAMP, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: KOCHAN, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt 1970. SS. 322–352
- MESSNER, R.: Was heisst: Wissenschaftsorientierter Unterricht für alle? In: WPB 30 (1978). SS. 219–225
- MÜLLER, F. u.a.: Lehrerbildung von morgen. Bericht der Expertenkommission der Schweiz. Konf. der Kant. Erziehungsdirektoren. Hitzkirch 1975
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Revolution der Schule? Auswahlreihe A, Bd. 9 (Schroedel). Hannover 1969. SS. 5–14
- TIMMERMANN, J. u. a.: Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Signifikanter Rückgang der Immatrikulationen

Die oft dramatischen Diskussionen über den «Akademikerüberfluss» (den es im Augenblick noch nicht gibt) beginnen ihre Früchte zu tragen: Ersten Meldungen zufolge sind offenbar im vergangenen Herbst weniger Maturanden an die Hochschulen übergetreten als erwartet worden ist. Sollte die Zahl der Hochschuleintritte stagnieren oder zurückgehen, so hätte das natürlich Folgen: Verschärfung auf dem Lehrstellenmarkt und zunehmende Jugendarbeitslosigkeit. Es ist an der Zeit, sich Gedanken über die Abschreckungskampagne zu machen, denen die heutigen Gymnasiasten ausgesetzt sind.

CH: Umstrittenes Geschichtsprogramm

Etwa 20 Professoren und Hochschullehrer der Universitäten von Bern, Freiburg, Genf, Neuenburg und Lausanne haben kürzlich an einem Treffen in Lausanne gegen das von der Westschweizer Schulkoordination vorgesehene neue Geschichtsprogramm für die 5. und 6. Schulstufe Stellung genommen. Ihrer Ansicht nach wird die Geschichtskunde zugunsten von Themen aus Naturwissenschaften, Geographie und Allgemeinwissen geopfert. So finden sich im neuen Programm Abhandlungen wie «Von der Tierenergie zur Atomenergie», «Medizin und Hygiene» sowie «Vom Handwerk zur Grossindustrie».

Die Teilnehmer der Tagung in Lausanne forderten die Westschweizer und die Tessiner Mitglieder der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in einer Entschliessung auf, das neue Geschichtsprogramm noch einmal zu prüfen. Sie sprachen sich ausserdem gegen die «Auswüchse» einer interkantonalen Planung aus, deren unausweichliche Folge die Verlängerung des Sekundarschul- und Gymnasialunterrichts in gewissen Kantonen sei. Schliesslich verlangten die Hochschullehrer, in Erziehungsfragen vermehrt angehört zu werden.

ZH: Numerus clausus?

Der Zürcher Regierungsrat will künftig bei Studienplatzengpässen Zulassungsbeschränkungen einführen können und die Möglichkeit erhalten, von ausserkantonalen Studenten zusätzliche Gebühren zu erheben. Diesem Ziel dienen zwei Änderungen des Unterrichtsgesetzes, die der Regierungsrat dem Kantonsrat zuhanden der Stimmberechtigten beantragt.

ZH: Umstrittene Lehrerin in Dietikon gewählt

Bei den umstrittenen Lehrerwahlen in Dietikon ist völlig überraschend die von der Schulpflege nicht vorgeschlagene Lehrerin Elisabeth Berlinger mit der höchsten Stimmenzahl, nämlich mit 3750 Stimmen, gewählt worden. Die Wahl Frau Berlingers,