Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Vorwort: Editorial

Autor: Schneuwly, Bernard

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: 11.12.2025

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

Editorial

Didaktik/Didactiques

Bernard Schneuwly

Où vont les didactiques aujourd'hui? Telle était la question posée par les responsables de ce numéro thématique. Les contributions qui y répondent forment deux ensembles fortement contrastés selon les régions linguistiques. En allemand, le pluriel de «didactiques» est plutôt interprété comme faisant référence à des théories ou modèles différents dans le champ de la didactique générale. En français, la même question donne lieu à des articles portant sur les didactiques des disciplines. Il semblerait donc que, sous le même vocable, des pratiques scientifiques différentes se réalisent des deux côtés de la frontière linguistique. En situant et en décrivant les didactiques allemandes et françaises, les quelques rappels et réflexions historiques ci-dessous visent à expliquer cette observation et à montrer en même temps qu'il y a un noyau dur sans cesse réinvesti dans la signification du mot «didactique».

Didactique: terme de critique et de combat

Didactica: c'est en 1613 que le mot apparaît pour la première fois dans un texte écrit (Knecht-von Martial 1985). Il s'agit du «Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii», dans lequel deux élèves présentent les propositions didactiques de leur maître Ratke. Contrairement aux apparences, *didactica* est un mot inconnu en latin avant cette date et n'existe, en grec, que sous la forme de l'adjectif *didaktikos:* apte à l'enseignement, capable d'enseigner. Pourquoi ce nouveau terme?

Dès son origine, *didactica* est un terme de combat. Ratke (1571–1635), militant infatigable contre le féodalisme et pour l'unité nationale allemande, l'a

introduit pour souligner la nouveauté de son programme de réforme scolaire, qui prévoyait une école accessible à tous, indépendante de l'Eglise, où seraient enseignés, en allemand, la lecture, le calcul et l'écriture et les éléments de base de toutes les matières. Définir des programmes d'études et évaluer les performances des élèves; abandonner la contrainte et les coups de bâtons et éveiller l'intérêt des élèves pour les contenus; ne pas surcharger la mémoire, mais apprendre une chose à la fois en passant du concret à l'abstrait; former les enseignants: voilà quelques-uns des principes de sa «neue Lehrart», de sa didactique.

D'emblée ce programme et le terme qui le désigne ont un retentissement important en Allemagne. Ce n'est donc pas par hasard si Jan Amos Komensky (1592–1670), plus connu sous le nom de Comenius, qui dès 1614 introduit les méthodes d'enseignement de Ratke dans l'école de Prerau dont il est responsable, reprend le terme comme titre pour son ouvrage monumental *Didactica magna,* dont la première version en tchèque est terminée en 1628, mais qu'il complète, remanie et traduit de 1633 à 1638. C'est sans doute la forme la plus achevée de l'art d'enseigner dans ce XVIIIe siècle, qui est décidément celui de la didactique. Véritable théorie, la *Didactica magna* montre comment les objectifs généraux – «eruditio, mores, religio» – peuvent être atteints à travers une entreprise collective d'éducation. Cela implique une école pour tous, garçons et filles, riches et pauvres; une formation qui commence dès la première année de vie dans l'«école maternelle»; un enseignement sur tout à tous les niveaux: philosophie, sciences, géographie, travaux manuels, langues, arts, mœurs et religion, organisé systématiquement par un programme pour chaque niveau scolaire et pour chaque branche et guidé par des principes de base, facilitant et accélérant l'apprentissage.

Si le XVIIe siècle peut être appelé «didactique» à cause de son enthousiasme pour la transformation des êtres humains par l'enseignement et la formation, le XVIIIe est assurément celui de la pédagogie et de l'éducation plus axées sur l'individu. Le terme «didactique» ne réapparaît qu'à la charnière du XVIIIe au XIXe siècle, à nouveau en Allemagne, pour désigner une discipline dépendante de la théorie pédagogique de l'éducation et qui définit les règles techniques de l'enseignement (Niemeyer, Herbart). C'est Willmann qui dans son ouvrage *«Didaktik als Bildungslehre»* de 1882 redonne à la didactique son statut autonome en faisant explicitement référence aux auteurs du XVIIe siècle qui avaient, selon lui, développé leur art d'enseigner en se posant la question du rapport entre le système d'enseignement et la société. Pour Willmann, la didactique, la «Bildungslehre», doit être conçue comme une discipline égale à la pédagogie, la «Erziehungslehre», et porte aussi bien sur la définition des objectifs généraux, sur les contenus et sur la structure de l'école que sur les programmes d'études et sur les méthodes d'enseignement. Il s'agit d'une théorie qui articule la dimension collective de la formation de la personnalité avec sa dimension individuelle, en vue de réformer le système d'enseignement en fonction d'objectifs sociaux.

La tentative de Willmann n'a pas eu un succès immédiat, mais elle montre que le terme «didactique» est toujours présent pour être investi en vue de développer une discipline autonome de réflexion sur le rapport entre objectifs

généraux d'une société et moyens collectifs mis en œuvre pour les atteindre à travers l'enseignement et la formation.

Theorien und Modelle der Didaktik

Le point de départ du mouvement qui mène à l'existence actuelle en RFA de plusieurs «théories et modèles de la didactique» (pour reprendre le titre de la plus importante présentation synthétique de la discipline élaborée par Blankertz en 1969) est sans doute l'ouvrage de Weniger paru en 1930, réédité neuf fois jusqu'en 1971, et qui porte le même titre que celui de Willmann: *Didaktik als Bildungslehre.* Selon la conception défendue dans ce livre, la tâche centrale de la didactique est d'éclairer, en fonction du but général de la «Bildung» de l'élève, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement. Le choix des contenus est vu comme le résultat historique de luttes sociales régulées par l'Etat, garant de processus démocratiques.

A partir de cette «geisteswissenschaftliche» Didaktik, plusieurs modèles didactiques concurrents se sont développés durant les années soixante et ont abouti à l'établissement d'un champ autonome dans le domaine des sciences de l'éducation: la «allgemeine Didaktik». L'existence d'un tel champ est attesté par des livres présentant les différents modèles (Reich, 1977), par des recueils d'articles dans lesquels s'expriment de manière contradictoire les représentants des principales tendances (Gudjons, Teske, Winkel, 1981), par des articles dans les dictionnaires pédagogiques (Lenzen, 1983), par des manuels (Peterssen, 1984).

Inutile et impossible de décrire ici en détail les modèles didactiques. Leur importance varie fortement au courant des années: très prometteuse dans les années soixante, la didactique basée sur la théorie de l'information par exemple a presque disparu aujourd'hui. Certains modèles mettent l'accent plutôt sur le choix des contenus nécessaires à la «Bildung »(Klafki, 1985); d'autres insistent sur la définition des méthodes en fonction des objectifs, des contenus et plus généralement des conditions socioculturelles de l'enseignement (Schulz, 1980); d'autres encore sont construits autour de la participation de tous les membres du système didactique à la définition des contenus et des méthodes (Schäfer et Schaller, 1971). Il nous semble plus instructif d'essayer de décrire le champ dans sa globalité:

- Les didactiques générales sont des modèles théoriques intégrant potentiellement tous les facteurs qui influencent l'enseignement/apprentissage dans un cadre essentiellement scolaire: contexte social, objectifs généraux de l'enseignement, contenus, rapports enseignant-enseigné, méthodes d'enseignement. Elles se distinguent les unes des autres par le fait que, pour des raisons de référence théorique et épistémologique, elles organisent le modèle autour d'un aspect central différent.
- Depuis les années 70 au moins, elles sont toutes devenues explicitement des théories critiques, à savoir des théories qui proposent des catégories pour

définir les contenus, les méthodes et l'apprentissage du point de vue de leurs effets idéologiques et sociaux en se basant sur des valeurs générales comme: «Bildung», «Kommunikationsfähigkeit» (capacité de communication), et surtout «Emanzipation».
- Elles sont prescriptives, c'est-à-dire elles définissent des règles pour l'élaboration des objectifs, pour le choix des contenus, pour la planification de l'enseignement, pour la gestion de la classe. Leurs méthodes sont surtout herméneutiques et analytiques.

Dans ce contexte théorique allemand, les didactiques des disciplines (Fachdidaktiken) étaient traditionnellement conçues comme une application des principes généraux dans une discipline scolaire particulière. Depuis une quinzaine d'années, on assiste à une autonomisation croissante de ces didactiques. Elles acquièrent de plus en plus un statut scientifique propre (Heursen, 1984), aidées probablement par la réflexion très développée et par l'institutionnalisation poussée de la didactique générale. L'émergence des didactiques des disciplines est un processus tout à fait parallèle à celui qu'on peut observer en même temps dans les pays francophones.

L'émergence des didactiques dans les pays francophones

En France et en Suisse romande, les didactiques sont jeunes; elles seraient même «à la mode» dit Avanzini (1986). «Alors que l'époque des pédagogies de groupe, où les recherches pédagogiques étaient essentiellement centrées sur l'étude des phénomènes relationnels, semble déjà bien éloignée; alors qu'il est encore fortement question de pédagogie par les objectifs ou encore de travaux sur l'évaluation formative, nous pouvons noter l'émergence nouvelle de recherches sur les didactiques.» (Delorme, 1986, p. 11.)

Il est difficile de définir précisément le moment d'apparition du terme «didactique» dans les débats français en sciences de l'éducation. Celui-ci n'est en tout cas pas utilisé systématiquement avant 1970, et en 1979 encore de Landsheere peut écrire que «didactique» signifie «pour la majorité des pédagogues français [...] *méthodologie spéciale* de l'enseignement d'une discipline» (préface in de Corte *et al.* 1979, p. 9). Pourtant, durant les années 70, le terme connaît un retentissement rapide et général dans les milieux spécialisés. La visée du terme est nettement critique. Il est utilisé pour s'opposer à «l'applicationisme» sous ses deux formes: celle qui consiste à appliquer en classe des concepts, notions ou techniques d'analyse nouvelles élaborées par les sciences de référence pour définir contenus (certaines réformes de l'enseignement des langues en sont le meilleur exemple; n'a-t-on pas parlé pendant longtemps de «linguistique appliquée»); et celle qui consiste à se référer aux études développementales pour programmer les contenus à enseigner. La volonté affichée est de faire des didactiques un champ scientifique autonome avec pour objet les situations scolaires dans la discipline concernée, ou plus précisément encore, le système didactique à trois places: enseignant, élève, savoir enseigné.

L'une des premières utilisations du terme dans ce sens en français est due à Dabène qui, lors du colloque de 1972 organisé par l'AUPELF à Montréal, s'oppose explicitement à la linguistique appliquée en définissant la didactique du français langue étrangère comme une nouvelle discipline scientifique, qui ne peut se contenter des connaissances quant à la nature de l'objet à enseigner élaborée par la linguistique, mais doit aussi analyser la nature et les finalités de l'enseignement. Cette didactique doit intégrer les apports de différentes sciences de référence comme la psychologie, la sociologie et la pédagogie; et elle doit contenir, à travers l'analyse même de la nature de l'enseignement, les éléments pour fonder son application pratique. Peu après paraît le *Dictionnaire de didactique des langues* (Coste, Gallison *et al.*, 1976). Dans leur note de synthèse, Artigue et Douady (1986) situent l'apparition en France de l'expression «didactique des mathématiques» vers 1974. Il s'agit sans doute de la didactique la mieux établie institutionnellement (revue, implantation universitaire). En plus – ce qui est plus important – elle a réussi à développer un corps de concepts cohérents, reconnus par la communauté scientifique concernée et influençant aussi les débats en dehors de son propre champ. L'appellation «didactique des sciences» date du début des années 80. Elle marque terminologiquement le fait que les recherches menées d'abord dans la prolongation de travaux piagétiens, tout en maintenant les acquis constructivistes, prennent de plus en plus en compte la situation scolaire et ses multiples déterminants. La parution récente de *Didactique des sciences* dans la série «Que sais-je?» (Astolfi et Develay, 1989) constitue en quelque sorte une consécration de cette discipline. C'est dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle que les résistances à l'introduction d'un nouveau terme à la place de «pédagogie du français» étaient les plus vives. L'article de Dabène (1981) constitue un véritable plaidoyer pour l'utilisation du concept de didactique comme garde-fou contre les dérapages possibles vers une centration exclusive sur le rapport maître-élève, contre l'oubli des contenus ou encore contre l'illusion de pouvoir résoudre les problèmes de contenus par un simple recours aux descriptions linguistiques. La parution prochaine des actes du 4e colloque international de didactique du français langue maternelle (Schneuwly, 1990) montre que, dans cette discipline aussi, le terme est maintenant définitivement établi.

Le mot «didactique» a gardé une connotation combative et critique. Dans toutes les disciplines, il sert d'étendard à ceux qui essaient d'approfondir, d'asseoir et d'élargir les grandes réformes enthousiastes et un peu hâtives introduites dans une perspective «applicationiste». Les convergences réelles dans l'énorme diversité des didactiques françaises actuelles peuvent se résumer comme suit:

- Elles sont exclusivement des didactiques des disciplines (mis à part quelques tentatives encore marginales de créer une didactique générale: Jonnaert 1988). Nous avons vu qu'elles visent l'établissement d'un champ scientifique autonome à l'intérieur des sciences de l'éducation.
- Elles se définissent comme des démarches interdisciplinaires qui incluent nécessairement plusieurs domaines scientifiques de référence: ceux qui ont pour objet les contenus enseignés; ceux qui modélisent les représentations ou comportements des apprenants face aux contenus à apprendre; ceux qui

analysent les conditions scolaires d'apprentissage. Deux concepts avec des connotations et intentions différentes ont été introduits pour conceptualiser le rapport aux sciences de référence: celui de *transposition didactique* (Chevallard et Joshua, 1982) qui désigne, dans une visée historique, la transformation nécessaire, mais non nécessairement voulue, due au système didactique, des savoirs savants en savoirs à enseigner et en savoirs enseignés. Et celui de *mouvement ascendant* (Bronckart, 1989) qui marque le fait que la didactique est ancrée dans le champ des sciences de l'éducation et qu'elle sollicite et utilise des données élaborées par les sciences de référence en fonction de problèmes posés dans les situations scolaires.
- Elles sont plutôt descriptives, même si des tendances prescriptives deviennent de plus en plus fortes. Les démarches sont fortement empiriques; elles utilisent les moyens de l'analyse historique, de la pédagogie expérimentale ou de la recherche-action.

Si l'on voulait caractériser les tendances actuelles, avec toute la prudence qui s'impose dans une situation où toutes les didactiques se définissent encore comme étant «en émergence», deux d'entre elles semblent se dessiner de manière sous-jacente et, pour l'instant, non exclusive l'une de l'autre:
- L'une – bien représentée par le brillant essai de Chevallard (1985) sur la transposition didactique – accentue la nécessité d'analyser les contraintes qu'impose le système didactique sur l'élaboration des contenus. Elle veut fonctionner comme mémoire des pratiques antérieures qu'elle capitalise, analyse et organise plus efficacement en fonction d'objectifs définis et sur la base des connaissances du fonctionnement des sujets.
- L'autre vise plutôt la transformation des pratiques d'enseignement en partant notamment des acquis des analyses du fonctionnement des élèves; elle se centre sur les modèles d'apprentissage et sur les environnements à créer pour l'optimisation des processus.

Où vont les didactiques?

Peut-être les didactiques vont-elles bientôt déjà se trouver à un carrefour. Soit elles deviennent un lieu où les derniers acquis de la psychologie cognitive, de la linguistique et de la technologie électronique sont transformés en outils didactiques – et la nécessité de répondre par des solutions sans cesse renouvelées à des besoins pressants de tous les jours pousse dans ce sens. Soit elles se construisent, dans les différentes disciplines, comme mémoire vivante des pratiques diverses d'enseignement, comme lieu d'analyse critique des contraintes du système didactique, comme théorie réfléchissant sur le rapport entre objectifs sociaux et moyens collectifs mis en œuvre pour organiser les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce deuxième choix permettrait sans doute de réaliser plus efficacement les ambitions généreuses mais souvent abstraites

des didactiques générales et de continuer ainsi la tradition de la didactique inaugurée par Comenius: *MAGNA DIDACTICA. Art complet d'apprendre tout à tout le monde.*

*

Le présent numéro thématique a été réalisé grâce à l'aide de R. Künzli, directeur du Didacticum d'Aarau, qui a coordonné la partie allemande.
Nous le remercions de sa collaboration et nous lui passons la plume dans l'article qui suit pour présenter à son tour le thème de ce numéro.
Par manque de place, nous n'avons pas pu publier tous les articles recueillis. Le thème sera donc poursuivi dans le numéro 1 de 1991 avec, pour le français, des articles sur la didactique du sport et du français langue maternelle.

Adresse: Unité de didactique des langues, FPSE, Uni-Dufour, rue Général-Dufour 24, 1211 Genève 4

Artigue, M. et Douady, R. (1986).– La didactique des mathématiques en France. *Revue française de pédagogie, 76,* 69–88.
Astolfi, J.P. et Delevay, M. (1989).– *La didactique des sciences.* Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je?
Avanzini, G. (1986).– A propos de la didactique: il n'y a pas de «consensus». *Le Binet Simon, 606 (Didactique et Didactiques aujourd'hui),* 3–11.
Blankertz, H. (1969).– *Theorien und Modelle der Didaktik.* München, Juventa.
Bronckart, J.P. (1989).– Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française, 82,* 53–66.
Chevallard, Y. (1985).– *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble, La Pensée Sauvage.
Chevallard, Y. et Joshua, M.A. (1982).– Un exemple d'analyse de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 3,* 157–240.
Comenius, J.A. (1985).– *Grosse Didaktik.* Stuttgart, Klett-Cotta.
Coste, D., Galisson R. *et al.* (1976).– *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris, Hachette.
Dabène, M. (1981).– La didactique du français. In: *Recherches en didactique du français.* Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.
De Corte, E., Geerligs, C.T., Lagerweij, N.A.J., Peters, J.J., Vandenberghe, R. (1979).– *Les fondements de l'action didactique.* Bruxelles, De Boeck.
Delorme, C. (1986) Une didactique interdisciplinaire est-elle possible? *Le Binet Simon, 606 (Didactique et Didactiques aujourd'hui),* 11–30.
Gudjons, H., Teske, R., et Winkel, R. (eds.) (1986).– *Didaktische Theorien.* Hamburg, Bergmann und Helbig.
Heursen, G. (1984).– *Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der Fachdidaktik in der integrierten Lehrerbildung.* Meisenheim und Königstein.
Jonnaert, P. (1988).– *Conflits de savoirs et didactique.* Bruxelles, De Boeck.
Klafki, W. (1985).– *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim, Beltz.
Knecht-von Martial, I. (1985).– *Geschichte der Didaktik.* Frankfurt, R.F. Fischer Verlag.

Lenzen, D. (ed.) (1989).– *Pädagogische Grundbegriffe.* Reinbeck, Rowolth.
Petersen, W.H. (1984).– *Lehrbuch Allgemeine Didaktik.* München.
Reich, K. (1977).– *Theorien der allgemeinen Didaktik.* Stuttgart.
Schäfer, K.-H. et Schaller, K. (1971).– *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik.* Heidelberg, Quelle und Meyer.
Schneuwly, B. (ed.) (1990).– *Diversifier l'enseignement du français écrit.* Paris, Delachaux et Niestlé.
Schulz, W. (1986).– Die lehrtheoretische Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske et R. Winkel (eds.), *Didaktische Theorien.* Hamburg, Bergmann und Helbig.

Zum Zusammenhang der Beiträge dieses Heftes

Didaktik ist ein heterogenes Feld erziehungswissenschaftlicher und erziehungspraktischer Arbeit. Eine einheitliche Gegenstandsbestimmung fehlt ebenso wie ein kohärentes oder gar konsistentes Methodenbewusstsein bei seinen Akteuren. Immerhin fungiert der Name als Chiffre für den Arbeitsbereich des Lehrens. Im deutschen Sprachbereich ist die Allgemeine Didaktik vor allem eine Lehrerbildungsdisziplin. Die Grundausbildung ist traditionell der Ort ihrer Theorieproduktion und -anwendung. In diesem Sinne erscheint Allgemeine Didaktik auch als Disziplin für Berufsanfänger. In der Einführungsphase bildet sie gleichermassen die Verständigungsfolie wie den Bezugspunkt für ein gemeinsames Reden über Unterricht und seine Erfolgsbedingungen. K. Prange akzentuiert in seinem Beitrag diesen ihren im Wortsinne dogmatischen Charakter in der Lehrerbildung, ihre systematisierende Leistung und entlastende Funktion. Beides erscheint für die Allgemeine Didaktik konstitutiv.

Als klassischer Topos der Reflexion gilt in der Erziehungswissenschaft das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Es ist darüberhinaus in verschiedenen Wissenschafts- und Lehrkulturen historisch überformt. Ihre wissenschaftssoziologische Aufhellung hätte bei den Entstehungs-Produktionsbedingungen didaktischer Modelle und Theoreme einen erfolgversprechenden Ausgangspunkt. Indessen liefert F. Büchel in seinem vorliegenden Beitrag gleichsam beiläufig auch ein interessantes lernpsychologisches Theorem für das konkurrierende Nebeneinander von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik mit seinem Hinweis auf die beiden Ebenen, auf denen die massgeblichen metakognitiven Indikatoren für das erfolgreiche Lernen von Aufgaben zu finden seien: einer Ebene hoher Spezifität einerseits und hoher Allgemeinheit andererseits. Eine Lehrstrategie, die hauptsächlich an den erstgenannten Indikatoren interessiert ist, wäre so als fachdidaktische zu qualifizieren, eine, die den Indikatoren hoher Allgemeinheit folgt, als allgemein didaktische. Es erscheint von hier her gesehen dann auch nicht überraschend, dass diejenige Fachdidaktik, die traditionell zu den hauptsächlichen Erkenntnislieferanten im gesamten Feld gezählt werden kann, die Mathematikdidaktik darstellt. Ihre Repräsentation ist denn auch in diesem Heft wieder überproportional ausgefallen. Mit dem Beitrag von Ruf und Gallin wird darüberhinaus auch ein Modell vorgestellt, das sowohl als ein fachdidaktisches wie als allgemeindidaktisches angesehen werden kann.

Dass die das Lernen und entsprechend das Lehren bestimmenden Faktoren und Indikatoren aber nicht allein in den Aufgaben selbst aufzusuchen sind, sondern in den individuellen Lerngeschichten einerseits und den Lernverhältnissen andererseits, ist in der Didaktik in den letzten Jahren vermehrt herausgestellt worden. Die Beiträge von J.L. Patry und P. Widmer stehen für diese Ausweitung des allgemeindidaktischen Horizontes auf Dimensionen des Lehrens, die lange vernachlässigt wurden: Subjektivität und Situativität. Patrys Arbeit zeigt zugleich, dass solche Aufmerksamkeit auch theoretisch produktiv sein kann und einen Beitrag zur Differenzierung eines zweiten klassischen

Reflexionstopos zu leisten vermag, dem Theorie-Praxis-Hiatus. Die praktische Berücksichtigung solch individuell lebensgeschichtlicher und situativer Lehrdeterminanten in der Lehrerbildung wird in dem Beitrag von Rüegg und Fuchs skizziert.

Rudolf Künzli