

Frey-Eiling, Angela; Frey, Karl; Frei, Alfons

Anforderungen an die Allgemeine Didaktik

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 1, S. 30-39



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Frey-Eiling, Angela; Frey, Karl; Frei, Alfons: Anforderungen an die Allgemeine Didaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 1, S. 30-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131456

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anforderungen an die Allgemeine Didaktik

Eine Erhebung bei den Fachdidaktikern, Praktikumslehrern und Studenten der ETH. Konzipiert als Beitrag zur Legitimation und Evaluation der Allgemeinen Didaktik.

Angela Frey-Elling, Karl Frey, Alfons Frei

1. Die Ausgangslage

1.1. Curriculumtheoretische Basis

Diese Untersuchung können Sie schlicht als Erhebung lesen. Sie erfahren dann, was Fachdidaktiker, was Praktikumslehrer und was Studenten von der Didaktik erwarten. Die Ergebnisse können Sie mit Ihren persönlichen Erlebnissen oder mit den Daten einer anderen Untersuchung vergleichen.

Bei uns steht noch eine andere Vorstellung hinter der Untersuchung. Wir sehen die Herstellung unseres Vorlesungspaketes "Allgemeine Didaktik" als Prozess der Curriculumentwicklung. Dies ist nötig, weil wir unsere Didaktik nicht aus einem bestimmten durchgehenden theoretischen Gesichtspunkt heraus verfassen.

Unsere Allgemeine Didaktik ist eklektisch aufgebaut. Die Lehrerstudenten erhalten eine Sammlung von Aufklärungen über und Anleitungen für Ihr Handeln. Das meiste ist situationsspezifisch. Die Beiträge fassen soweit wie möglich auf wiederholten empirischen Untersuchungen, sonst auf langjährigen Erfahrungen.

Die umfassende Legitimation wird nicht durch die Systematik einer Wissenschaft gesucht, sondern durch die Beratung mit den Beteiligten. In unserem Falle sind das die Studenten, die Praktikumslehrer, die Fachdidaktiker. Diesem Vorgang dient auch die hier vorliegende Studie. Wir als Autoren der Didaktik wollen von den Beteiligten erfahren, welche Bedürfnisse und Vorstellungen sie haben. Wir bieten dann unsere Konzeptionen an, um sukzessive ein Ergebnis zu erzielen. Deshalb ist die Erhebung auch offen angelegt.

1.2. Die Lehrerbildung an der ETH

(1) Ausbildungsgänge

Die ETH bietet mehrere Ausbildungsgänge für künftige Lehrer und Dozenten an;

- * so für **Gymnasiallehrer** in Biologie, Chemie, Geographie, Mathematik, Physik; der Ausbildungsumfang entspricht dem an der Universität Zürich;
- * für **Lehrer und Dozenten an Berufsschulen sowie Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und Landwirtschaftlichen Lehranstalten**; Fächer Landwirtschaft und Lebensmitteltechnik;
- * für **Lehrer und Dozenten an Höheren Technischen Lehrstalten (HTL) in Ingenieurwissenschaften**.

(2) Die "Allgemeine Didaktik"

Das Ausbildungsprogramm für den Gymnasial- und Landwirtschaftssector sieht eine Vorlesung "Allgemeine Didaktik" mit Seminar über je ein Semester vor. Diese Vorlesung in Allgemeiner Didaktik mit Übungen und Seminar steht am Anfang der pädagogischen Ausbildung.

Wir verstehen sie als eine Grundlegung für die umfangreichen fachdidaktischen Studien und die Praktika. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, denn die meisten Lehrbücher der Didaktik orientieren sich nicht an Verwendungssituationen.

Ein zweites kommt hinzu. Die Allgemeine Didaktik mit der höchsten Elaboration ist geisteswissenschaftlich. Ihre Denkfiguren sind historisch-hermeneutisch. Für junge Chemiker, Physiker und Ingenieure liegen sie fast auf einem anderen Stern. In einem Semester sind sie nicht herbeizuholen.

2. Die Erhebung

2.1. Anlass und Absicht

Aufgrund des kurzfristigen Wechsels von Kiel an die ETH in Zürich haben wir innerhalb von wenigen Wochen eine Vorlesung entwerfen müssen. Diese gilt es zu verbessern und zu evaluieren. Zugleich muss sie ihre curriculare Legitimität finden.

Unser Ziel ist nicht eine Universaldidaktik, die überall verwendet werden kann. Unser Ziel ist eine Vorlesung als Berufsausbildung für Studentinnen und Studenten der ETH.

Vier Personengruppen haben wir konsultiert: Fachdidaktiker, Praktikumslehrer, Gymnasiallehrerstudenten und Studenten für das Diplom als Landwirtschaftslehrer.

2.2. Die Frage an die Beteiligten

Wir haben folgende Frage vorgelegt.

An die Fachdidaktiker und Praktikumslehrer:

Was sollen wir in der Allgemeinen Didaktik nach Ihrer Erfahrung und Auffassung behandeln?

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind für den angehenden Lehrer besonders wichtig, damit er seinen Unterricht gut vorbereiten, gut durchführen und adäquat beurteilen kann? Was ist für seinen Lehrerberuf im weiteren bedeutsam? Bitte beachten Sie, dass die Fachdidaktik nicht zu unserem Gebiet gehört. Formulieren Sie bitte aus Ihrer Sicht die 3 wichtigsten Elemente der Didaktik.

Die Frage an die Studenten/Junglehrer lautet sinngemäss und technisch gleich.

2.3. Beteiligte Gruppen

Gruppe 1

Professoren, Dozenten und Lehrbeauftragte, die an der ETH fachdidaktische Vorlesungen und Seminare abhalten. 17 wurden angefragt, 11 haben geantwortet.

Gruppe 2

Die Praktikumslehrer, die in der ganzen Schweiz an Gymnasien oder Mittelschulen als Lehrer tätig sind und Studenten der ETH in den Praktika betreuen. Wir haben 202 angeschrieben, 63 haben geantwortet. Die rund 200 Praktikumslehrer in den Landwirtschaftlichen Berufsschulen, an den Technikerschulen und HTLs haben wir nicht einbezogen.

Gruppe 3

Studenten für das Gymnasiallehrerdiplom: 69 Personen. Etwa 30 von ihnen haben bereits ein Teilpensum oder ein Vikariat als Lehrer.

Gruppe 4

Studenten für das Diplom als Landwirtschaftslehrer (Landwirte, Lebensmittelingenieure und verwandte Studiengänge): 63 Personen.

Bewertung der beteiligten Gruppen

Wir erhalten von verschiedenen Seiten eine Einschätzung der Allgemeinen Didaktik.

- Die Studenten mit ihren eigenen Schulerfahrungen und Erwartungen für ihre berufliche Zukunft.
- Die Fachdidaktiker, die in der Regel neben einer Lehrpraxis eine vertiefte theoretische Kenntnis über die Angebote der Didaktik besitzen. Die Fachdidaktiker nehmen am Ende des Studiums die Probelektionen ab.
- Die erfahrenen Praktiker, die aufgrund eigenen Unterrichts und aufgrund der Betreuung von Junglehrern über eine präzise Kenntnis der situationsspezifischen Probleme im Unterricht verfügen.

2.4. Erhebungszeitpunkt

Wir haben die Untersuchungen durchführen können, bevor unser Curriculum bekannt wurde und bevor wir mit unseren Vorlesungen begannen.

2.5. Auswertung

Ausgangsmaterial

Das Rohmaterial stammt von 206 Personen und besteht aus 826 schriftlichen Einzelantworten.

Inhaltsanalyse

Die erste Aufbereitung erfolgte inhaltsanalytisch. Jeder neue Ausbildungsvorschlag wurde als eigene Kategorie festgehalten.

Kriterien für die Signierung waren:

- a. eine eindeutig umschriebene Bildungsmassnahme, die in der Allgemeinen Didaktik ergriffen werden sollte;
- b. ein pädagogisches/didaktisches Thema, das in der Allgemeinen Didaktik behandelt werden sollte;
- c. eine erwünschte Qualifikation, die ein Lehrer haben sollte und für deren Erwerb in der Allgemeinen Didaktik ein Angebot gemacht werden sollte.

So entstanden 74 Kategorien.

In der Anleitung baten wir die Befragten, drei Äusserungen abzugeben und pro Äusserung einen Vorschlag zu schreiben. Die Autoren verfassten jedoch im Mittel insgesamt vier voneinander getrennte Statements. Das gilt für die Praktikumslehrer und die Studenten. Die Fachdidaktiker machten durchschnittlich sechs Äusserungen. **Prozentangaben beziehen sich somit auf die Anzahl der Nennungen und nicht auf die Personen.**

Wir haben deshalb auf die üblichen detaillierten statistischen Berechnungen verzichtet.

Uns geht es bei dieser Studie nicht primär um die Feststellung von besonderen Gruppendifferenzen und -kovarianzen, sondern von Schwerpunkten in der Allgemeinen Didaktik.

Wir haben absichtlich nicht einen Fragebogen mit Themen der Allgemeinen Didaktik verteilt und diese nach Prioritäten einschätzen lassen. Bei einem solchen Verfahren hätten wir eine harte Datenbasis, jedoch nicht die jetzige Informationsstruktur erhalten.

Die 74 Gebiete sind nach Affinität zu 13 Hauptkategorien zusammengefasst worden. Hinter ihnen steht keine systematisierende Theorie.

3. Die Ergebnisse

Die 74 Gebiete mit den entsprechenden Verteilungen auf Fachdidaktiker, Praktikumslehrer und Studenten können wir aus Platzgründen hier nicht wiedergeben.

Wenn Sie interessiert sind, schreiben Sie bitte an Dr. Angela Frey-Eiling, ETH-Zentrum, TUR 1, Institut für Verhaltenswissenschaft, 8092 Zürich. Sie erhalten gratis den vorliegenden Aufsatz in Langfassung mit Tabellen und ausführlicherer theoretischer Begründung (17 Seiten).

3.1. Schwerpunkte der Allgemeinen Didaktik

Im folgenden stellen wir nur die 13 Hauptkategorien dar. Nach Auffassung unserer vier Gruppen bilden diese Hauptkategorien die Schwerpunkte der Allgemeinen Didaktik.

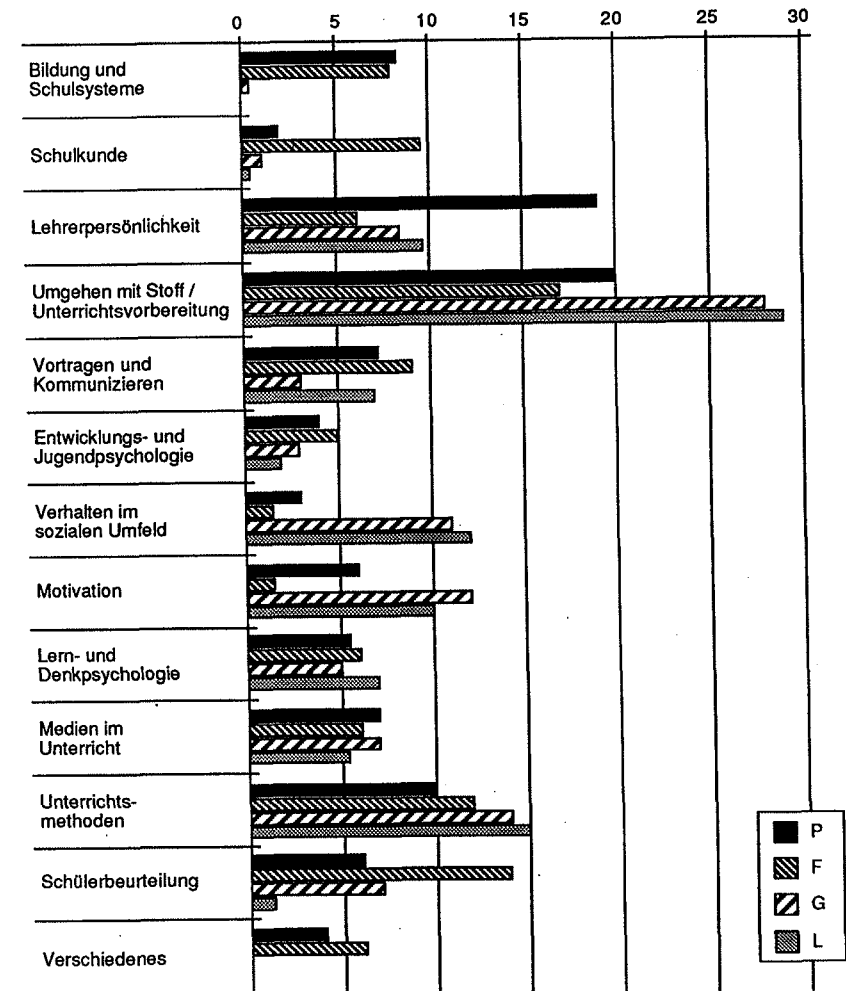
Die folgende Tabelle 1 zeigt die aufsummierten Werte aller vier Populationen in den Hauptkategorien.

Tabelle 1: Die 13 Hauptkategorien als Rangreihe

Kategorien	Nennungen	%
(4) Umgehen mit Stoff/Unterrichtsvorbereitung	201	24
(11) Unterrichtsmethoden	104	13
(3) Lehrerpersönlichkeit	103	12
(8) Motivation	71	9
(7) Verhalten im sozialen Umfeld	60	7
(10) Medien im Unterricht	53	6
(5) Vortragen und Kommunizieren	49	6
(9) Lern- und Denkpsychologie	49	6
(12) Schülerbeurteilung	47	6
(1) Bildung und Schulsysteme	31	4
(6) Entwicklungs- und Jugendpsychologie	26	3
(2) Schulkunde	16	2
(13) Verschiedenes	16	2
	826	100

Betrachten wir die Ergebnisse differenziert nach den vier Gruppen, zeigen sich unterschiedliche Gewichtungen.

Tabelle 2: Die vier Gruppen im Vergleich



3.2 Thema versus Interaktion

Was ist in der Allgemeinen Didaktik wichtiger?

A: der Stoff, der Inhalt, das Thema, das Was der geisteswissenschaftlichen Didaktik? Oder

B: Das Unterrichtsgeschehen, das Hin und Her zwischen Lehrer und Schüler, die Interaktion?

Wir haben die 13 Hauptkategorien nach A und B gruppiert:

Untersucht man das Verhältnis von A : B bei den vier Gruppen, ergeben sich überraschende Differenzen.

Fachdidaktiker	A : B = 6 : 2
Praktikumslehrer	A : B = 3 : 2
Studenten Gymn.	A : B = 4 : 2
Studenten Landw.	A : B = 3 : 2

Interpretation

Die Fachdidaktiker legen dreimal mehr Gewicht auf den stofflich-thematischen Bereich des Unterrichts als auf Themen, die mit Interaktion im Unterrichtsgeschehen zu tun haben.

Die Gymnasiallehrerstudenten betonen die inhaltlich-thematischen Gebiete etwa doppelt so stark wie die unterrichtsmethodischen und interaktionellen. Entweder ist die Fachsozialisation der Gymnasialstudenten soweit fortgeschritten, dass das Fachdenken die Wahrnehmung des Geschehens in der Klasse dominiert, oder: das Fach wird nicht voll beherrscht. Damit rückt auch die Didaktisierung des Fachlichen als Problem in den Vordergrund. Dies zu klären, wäre eine interessante Forschungsfrage, allerdings methodisch komplex.

3.3. Lehrerpersönlichkeit

Überrascht hat uns die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit bei den Praktikumslehrern.

Sie erachten die Qualifizierung zur Lehrerpersönlichkeit als eine vordringliche Aufgabe der Allgemeinen Didaktik und wohl der Lehrerausbildung überhaupt.

Das würde heissen: die praktizierenden Gymnasiallehrer erwarten sozial sensible und seelisch stabile Kollegen und Kolleginnen. Die Ausbildung dieser Eigenschaften erscheint ihnen ebenso wichtig wie didaktische und fachliche Spezialkenntnisse. Und noch etwas steht in mehreren Statements: die Lehrerstudenten sollten sich sehr gut prüfen, ob sie das Leben lang Lehrer sein wollen. Ein Ausweichberuf sei er keines Falls. Es brauche etwas wie Neigung und Begeisterung für diesen Beruf.

Interessant, dass uns dieses Thema für die Allgemeine Didaktik aufgegeben wurde. In der Tat hat es auch etwas mit der "Allgemeinen Didaktik" zu tun; nicht im Sinne der gelehrten wissenschaftlichen Didaktik, aber dafür umso mehr mit dem Schulehalten und Lehrersein.

Umgang mit schwierigen Schülern und Konfliktsituationen

Dieses Thema wurde ausschliesslich von den Studenten angesprochen. Das Thema tritt in folgenden typischen Sätzen in Erscheinung: "Wie wirke ich auf die Klasse?" "Wie reagiere ich auf aggressive Schüler?" "Wie gehe ich mit Leistungsverweigerungen um?" "Wie begegne ich Eltern von schwierigen Schülern?"

Die Praktikumslehrer benennen diese konkreten Konfliktsituationen nicht. Sie sprechen umfassender von der Lehrerpersönlichkeit, die in schwierigen Situationen überlebt und zugleich eine gute Figur abgibt.

Wir vermuten, dass die Praktikumslehrer folgende Überlegung anstellen. Eine ausgeglichene Persönlichkeit bewältigt Konfliktsituationen ohne Training. Das heisst: Jeder Lehrer entwickelt in der Praxis seine eigene Methode, mit disziplinarischen Problemen fertig zu werden. Die Tatsache, dass die Praktikumslehrer diese von den Studenten angesprochenen Themen nicht erwähnen, liesse sich so interpretieren: Während der Probelektionen der Studenten treten tatsächlich wenig Konfliktsituationen auf. Gründe dafür könnten sein, dass ein neuer Lehrer zunächst weniger Probleme herausfordert, oder dass die im Hintergrund sitzende Autorität Störungen nicht aufkommen lässt. Es könnte auch sein, dass Störungen bei Probelektionen anders interpretiert werden, z.B. als mangelnde Unterrichtsvorbereitung, fehlende Methodenkenntnis oder eben als Persönlichkeitsdefizit.

Was machen wir nun mit der Forderung, die "Lehrerpersönlichkeit" zu formen?

Zunächst haben wir Probleme, das Thema als Unterrichtsblock in unser Curriculum aufzunehmen. Nach Bekanntwerden dieser Befragungsergebnisse haben wir begonnen, an mehreren geeigneten Stellen die Thematik anzusprechen. Dies ist z.Bsp. bei Geschlechtsdifferenzen und den Formalen Wahrnehmungsdimensionen von Schülern geschehen.

4. Die Folgerungen und Konsequenzen

4.1. Was werden wir tun?

1. Unser erster Entwurf für die Allgemeine Didaktik enthielt mehrere Lektionen zur Unterrichtsmethodik. Wir werden eine eigene Übersichtsvorlesung über die Unterrichtsmethoden, deren Geschichte und Wirkungsweise einfügen.
2. Dem Thema Unterrichtsvorbereitung kann man nicht in allgemeiner Form gerecht werden. Nachdem 85% der Physikvorbereitungen der Bereitstellung ge-

eigneter Experimente gewidmet wird, dürften z.Bsp. für Physiklehrer die allgemeinen Unterrichtsvorbereitungsmuster vermutlich so unproduktiv wie die alten Artikulationsschemata sein.

Das Thema Unterrichtsvorbereitung könnten wir mit den Unterrichtsmethoden verbinden. Das Programm für die Verbesserung dieser Vorlesung in den nächsten Jahren heisst deshalb: für die verschiedenen Unterrichtsmethoden spezifische Unterrichtsvorbereitungsmodelle ausarbeiten.

3. Die Schülerbeurteilung haben wir bisher nicht als grundständige Anleitung zur Benotung verstanden. Wir zeigten Ursachen schlechter Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Noten auf.
Aufgrund der Vorschläge werden wir tiefer in die Beurteilung einsteigen. Wir werden Handlungsanleitungen einfügen.
4. Das Thema Motivation werden wir nicht direkt angehen. Wir betrachten es als ein Problem, das durch viele Einzelmassnahmen zu bewältigen ist. Allerdings werden wir versuchen, diesen Sachverhalt bewusst zu machen.
5. Klassenführung, gruppenspezifische Übungen, Kommunikationstechniken und ähnliches werden wir an verschiedenen Stellen einzuflechten versuchen. Möglicherweise werden wir durch Kleingruppenarbeit und Micro-Teaching hier einen Ausbildungsbedarf auffangen können. Beim Micro-Teaching haben wir allerdings Kapazitätsprobleme.
6. Die Bildungstheorien, die Geschichte der Bildungskonzeptionen, die Geschichte der Schule und kulturelle Grundsatzfragen werden wir in der parallelen Vorlesung über Pädagogik unterbringen. Dort versammeln sich nur die künftigen Gymnasiallehrer. Im übrigen bearbeiten wir alle Themen der Didaktik auch mit einer historischen Einordnung. Wir möchten damit auch dem tendenziell ahistorischen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften entgegensteuern.

4.2. Schlussbetrachtung

In der Anlage unseres Curriculums fühlen wir uns bestätigt. Wir haben unser Curriculum aus einer Reihe von Einheiten aufgebaut. Jede Einheit zielt auf einen Handlungs- oder Interpretationszusammenhang.

Nicht die geschlossene Theorie leitet den Aufbau, sondern die potentielle Handlungssituation. Allerdings versuchen wir nur Situationen zu behandeln, zu denen eine reflektierte Praxis im aristotelischen Sinne oder aber Wissenschaftswissen vorliegt.

Dieser Ansatz hat eine Kehrseite:

Mit einer so komponierten Allgemeinen Didaktik entsteht kein System der Didaktik. Wer die Gesamtheit der Vorlesungen betrachtet, findet keine homogene, widerspruchsfreie Theorie der Bildung. Die eigenständige Konstitution des dis-

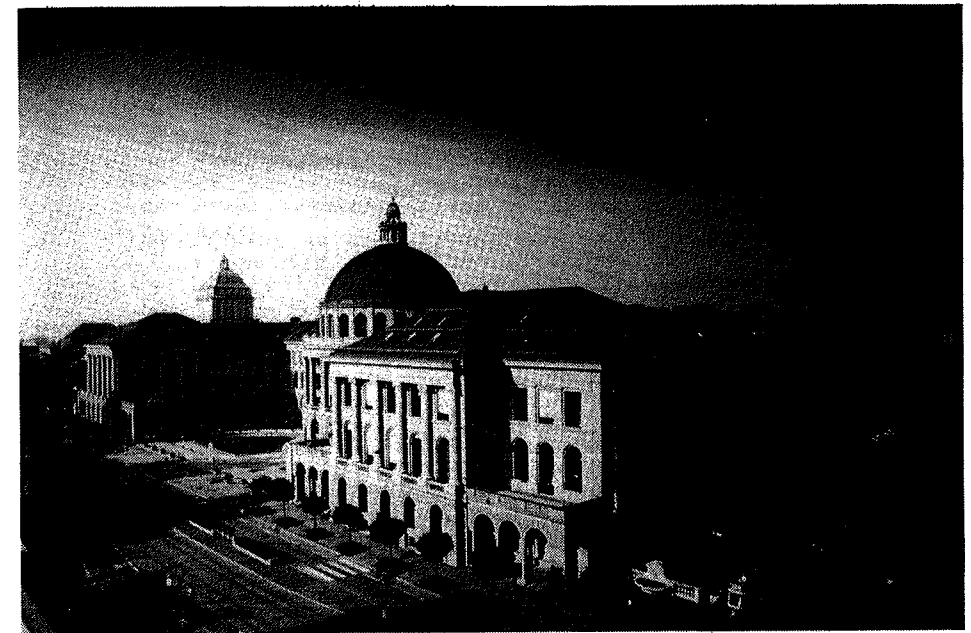
ziplinären Ganzen gerät aus dem Blick. Die Theoretisierung ist nur bereichs- oder situationsspezifisch.

Dafür werden wir den Adressaten gerechter.

Aufgrund der Vorschläge der Fachdidaktiker, der Praxislehrer und der Lehrstudenten haben wir etwa die Hälfte der gesamten Vorlesung geändert.

Ab Oktober 1989 steht die Vorlesung in Form einer Arbeitsunterlage für Studenten zur Verfügung. Es handelt sich um einen Ordner mit etwa 550 Seiten. Nicht enthalten sind die Übungen. Der Didaktikordner kann zum Selbstkostenpreis beim "ETH-Verlag" bezogen werden. Adresse: Verlag der Fachvereine, ETH-Zentrum, 8092 Zürich.

Wir sind auch an einer fachlichen und technischen Verbesserung unserer Didaktik interessiert. Deshalb laden wir interessierte Didaktiker für den Herbst 1989 zu einer eintägigen Präsentation mit Erfahrungsaustausch an die ETH ein. Im nächsten Heft geben wir Termin und Modalitäten bekannt.



ETH Zürich, Juni 1988
Foto: ETH Pressedienst

Editorial	Fritz Schoch, Peter Füglister Kurt Reusser	3
Klassen- lehrer	Iwan Rickenbacher Der Klassenlehrer - pädagogische Möglichkeiten und Grenzen	5
Würdigung	Hans Christoph Berg Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst - heute	11
Inter- kulturelle Erziehung	Gita Steiner-Khamsi Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik	19
Allgemeine Didaktik an der ETH	Angela Frey-Eiling, Karl Frey und Alfons Frei Anforderungen an die Allgemeine Didaktik	30
Didaktik der Lehrerbildung	Hermann Landolt Ausbildung und Reflexion	40
Kurzportrait	Peter Kradolfer Bericht über einen Besuch beim "Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen" (DIFF)	46
	Heinz Mandl Aufgaben und Ziele des DIFF Verzeichnis der lieferbaren Studienbriefe und Lehrmaterialien des DIFF	51 53
Verbandsteil	Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 4. November 1988 in Chur Jahresbericht 1988 des Präsidenten Rechnung und Budget SPV Rechnung und Budget BzL	57 59 61 63
Lehrerbildung und Berufs- praxis im Rückblick	Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufs- erfahrungen zu?	65
Lehrer- fortbildung von morgen	Hans Rudolf Lanker Lehrerfortbildung: mehr als Kurse	77