

Fuchs, Michael

Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 294-301



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fuchs, Michael: Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder? - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 12 (1994) 3, S. 294-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132893

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder?

Michael Fuchs

Vollkommenheit ist die Norm des Himmels;
Vollkommenes wollen die Norm des Menschen
Johann Wolfgang von Goethe

Die im vorhergegangenen Artikel von Jurt vorgestellte Studie über "Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien" wirft ein interessantes Schlaglicht auf Aspekte des Faches Allgemeine Didaktik an Schweizer Lehrerbildungsinstitutionen. Zusammengefasst lauten die Ergebnisse dieser 'Prospektivstudie' folgendermassen:

1. *Es gibt sechs Themenbereiche, die den curricularen Kern des eben erwähnten Faches bilden: "Unterrichtsformen", "Unterrichtsplanung", "Grundformen des Lehrens", "Lernen", "Beurteilen, prüfen und bewerten von Lernprozessen" und "Soziale Komponenten von Unterricht".*

2. *Zur Vorbereitung des Didaktikunterrichts benützen die entsprechenden Lehrkräfte eine Vielzahl verschiedenster Bücher und Publikationen. Einheitlichkeit ist hier kaum auszumachen.*

3. *Didaktische Grundlagenbücher in die Hand der Seminaristinnen und Seminaristen werden selten abgegeben. Allfällige Literaturempfehlungen sind im wesentlichen deckungsgleich mit der Vorbereitungsliteratur der Lehrkräfte.*

Ausgehend von diesen Fakten stellt der nachfolgende Artikel die Frage nach dem generellen Zustand des Faches Didaktik an den Lehrerbildungsinstitutionen. Das Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit, das in der Folge sichtbar wird, legt die Forderung nach Entwicklung einer Didaktik der Didaktik nahe.

Der Hauptbefund der Studie von Jurt et al., die Tatsache, dass das Fach Allgemeine Didaktik - im Gegensatz zu den beiden anderen berufsbildenden Fächern, Pädagogik und Psychologie, in welchen scheinbar eine gewisse Beliebigkeit bzw. ein Fehlen klarer Standards zu verzeichnen ist¹ - eine thematische Einheitlichkeit zeigt, kann und soll alle Didaktikerinnen und Didaktiker zunächst einmal freuen. Über die generelle Lage des Faches sagt er trotzdem wenig aus. Eine curriculare Übereinstimmung in der Themenwahl vermag noch wenig bis nichts über die Qualität, Effektivität und Wirkung des Didaktikunterrichts zu offenbaren. Wenn - wie Jurt am Schluss des vorhergehenden Beitrags in diesem Heft schreibt - die Didaktik Hauptgarant für eine solide Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein soll, dann muss es mindestens erstaunen, dass man auf der Suche nach einer Didaktik und Methodik der Didaktik², abgesehen von vereinzelt Fachartikeln, nicht fündig wird. Es existiert eine Textildidaktik (Schmidt 1994), eine Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung (Nezel 1992), eine Computerdidaktik (Meier 1990), eine Didaktik des Rechnungswesens an kaufmännischen Schulen (Rickenbacher 1991), um nur einige Beispiele zu nennen; nach einer Didaktik zum

¹ vgl. den Beitrag von Criblez/Hofer in diesem Heft.

² Ich spreche nachfolgend hauptsächlich von der Didaktik. Vieles gilt aber analog für die übrigen berufspraktischen Fächer.

Fach Didaktik hält man vergebens Ausschau³. Für eine Berufsgilde, die sich professionell mit Unterricht befasst, mutet es reichlich seltsam an, dass sie sich mit dem eigenen Fachunterricht kaum auseinanderzusetzen scheint. Natürlich ist heute die Mehrzahl der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner an Seminarien akademisch ausgebildet und damit ohne weiteres fähig, auf der Grundlage ihres beträchtlichen Wissenskorpus nach allen Regeln der Kunst - schliesslich hat man die Didaktik ja *studiert* - und nach begründbaren Kriterien die Seminarist(inn)en optimal und in vorbildlicher Weise in ihr spezifisches Professionswissen einzuführen und am Aufbau ihrer Berufskompetenzen qualifiziert mitzuwirken. Als Garantie für qualitativ guten Unterricht kann dies allerdings nicht gelten. Zu oft findet sich Ziehes (1991, 71) Bemerkung bestätigt, dass Akademiker, "die demonstrieren können, dass sie in der Logik des Gegenstandes aufgehen, ... oft ärgerlich schlechte Lehrer" sind. "Dem Niveau ihres Fachwissens entspricht dann leider das Niveau ihrer Vermittlungsreflexion überhaupt nicht."

Im folgenden will ich zeigen, dass die vermutete Nichtexistenz einer Didaktik der Didaktik ein *echtes Defizit* darstellt, setze dazu beim Auseinanderklaffen von Intention und Wirklichkeit in der Lehrerbildung an, greife einige Versuche auf, die Didaktik samt ihrer Verzahnung mit der Praxis neu zu denken, und plädiere zum Schluss für einen vermehrten Erfahrungsaustausch unter den Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen bezüglich ihres Faches und den Aufbau einer entsprechenden Forschung.

1. Die Praxisrelevanz der Didaktik - mehr Traum als Wirklichkeit

In der Frage, an welchen Richtzielen die Allgemeine Didaktik sich orientieren soll, besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass das Fach dazu beitragen soll, die zukünftigen Lehrkräfte auf ihre Praxis hin *vorzubereiten*. Dieser Anspruch manifestiert sich öffentlich auf verschiedene Weise:

- zum Beispiel in Lehrplänen:

Der Rahmenplan der *Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen*, hier stellvertretend für andere angeführt, formuliert diesen Anspruch in der zweiten von insgesamt vier Leitideen so: "Der Unterricht in Allgemeiner Didaktik soll den Studierenden helfen, ...das eigene didaktische Handlungsrepertoire zu erweitern und zu erproben (Förderung der Handlungskompetenz)" (S. 12).

- zum Beispiel bei den Seminaristinnen und Junglehrern:

Sie messen den Erfolg und den Ertrag des Faches hartnäckig an der Praxis, die sie mit den gelernten professionsbezogenen Handlungsschemata (nicht) zu bestehen vermögen. Bezeichnend, was Küffer (1988, 138) nach einem Treffen mit ehemaligen Seminaristen in sein Tagebuch notierte: "Der ursprüngliche Vorrat an Optimismus ist geschwunden... Unablässige Produktion im Einbahnverkehr. Hier wären lektionsfertige Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter) dienlich. Sie fehlen. *Die Lehrerausbildung müsste mehr Fertigprodukte* an die Auszubildenden abliefern" (Hervorhebung M.F.).

³ Die Tatsache, dass den Seminaristen und Seminaristinnen als Studienliteratur bzw. Lehrmittel dieselben Bücher angeboten werden, wie die von den Lehrkräften zur Unterrichtsvorbereitung benutzen, kann als Indiz für das Fehlen didaktischer Aufbereitung für den Bereich Didaktik gelten (vgl. These 6 von Criblez/Hofer in diesem Heft).

- zum Beispiel bei den Lehrkräften der Didaktik als Anspruch an sich selbst:

Albert *Bremerich* etwa umschrieb am Symposium Deutschdidaktik das Richtziel berufspraktischer Ausbildung so, "dass die Studierenden lernen sollen, mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Institution in lehrender Absicht ... umzugehen" (*Bremerich-Vos* 1994, 159). Gianni *Ghisla* seinerseits stellte 1990 in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" fest: "Die Koppelung von Theorie und Praxis, von reflexionsorientiertem Kompetenzaufbau und praktischer Erfahrung ist wohl zu einem Axiom der Lehrerbildung geworden" (*Ghisla* 1990, 301). Und pragmatisch fügt er hinzu: "Die Umsetzung dieses Prinzips bereitet aber mehr Kopfzerbrechen als dessen Legitimation."

Wer die wenigen empirischen Untersuchungen, die die berufliche Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern zum Gegenstand haben, durchgeht, der wird *Ghisla*s Skepsis teilen. So zeigt die von *Hirsch, Ganguillet & Trier* (1989, 1990) vorgenommene Befragung von Zürcher Oberstufenlehrkräften, dass letztere ihrer Ausbildung rückblickend einen geringen Stellenwert für ihre berufliche Sozialisation beimessen. Viel höher bewerten sie "ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen oder den Rat von Kollegen" (*Hirsch, Ganguillet & Trier* 1989, 65). Dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen von *Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann* (1978), die den Nachweis erbrachten, dass nicht die Ausbildung, sondern im wesentlichen der Berufseintritt der entscheidende Faktor bei der Bildung der Lehrerpersönlichkeit ist. In dieser Phase und nicht während der Ausbildung entstehen die überdauernden Unterrichtsstrategien der Lehrpersonen (vgl. auch *Zeichner & Tabachnick* 1981 und *Schnydrig* 1993), so dass das ernüchternde Fazit von *Dick* (1994, 30) lautet: "Berufsbezogene und innovative Einstellungen von Lehrern - während des Studiums aufgebaut - werden nach Berufseintritt im Zuge des Praxisschocks wieder aufgeweicht, wobei damit die Ausbildung zur blossen Episode 'en passant' wird..."

Wo die Lehrkräfte nach der erwähnten "Episode" der Schuh drückt, ist aus der Junglehrerforschung ziemlich exakt bekannt. In absteigender Reihenfolge bieten besonders die folgenden Bereiche Schwierigkeiten: Klassenführung/-disziplin, Motivierung der Schülerinnen und Schüler, Auseinandersetzung mit den individuellen Unterschieden von Schülerinnen und Schülern, Einschätzen/Bewerten der Unterrichtsaktivitäten und Schülerarbeiten, Kontakte mit den Eltern, Organisation der Klassenaktivitäten, Umgang mit und Kenntnis von Schulmaterial, Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler (nach *Veenman* [1984]). Vergleicht man diesen Befund mit dem im vorhergehenden Artikel von *Jurt* nachgewiesenen thematischen Schwerpunkten, so lässt sich ohne grosse Mühe konstatieren, dass eine weitgehende Deckungsgleichheit zwischen den Defiziten der Junglehrerinnen und Junglehrer und den in der Allgemeinen Didaktik behandelten Themen besteht. *Dick* (1994, 31) spricht Klartext, wenn er feststellt, "dass ein an Lehrerbildungsinstitutionen in Kursen und Seminaren vermitteltes offizielles Wissen nur wenig Einfluss auf das konkrete Handeln der Lehrerstudierenden bei ihren ersten Praxiskontakten hat." Die Klage, "die im Unterricht vermittelte erziehungswissenschaftliche Theorie werde nicht verhaltenswirksam" (*Reusser* 1989, 425), ist nicht wegzudiskutieren, und die Divergenz zwischen Intention und Wirklichkeit im Fach Didaktik ist beträchtlich.

2. Die Suche nach einem "Optimum an Verhaltenswirksamkeit"

Auf diesem Hintergrund lässt sich schon mal fragen: Ist der Didaktiklehrer der moderne Sisyphos? Wohlwissend darum, dass sein Unterricht nichts nützt, investiert er Zeit, Energie und Nerven, um mit den besten Absichten - aber immerhin mit dem Trost versehen, sich im Gegensatz zu den Psychologie- und Pädagogiklehrern in einer Gilde mit einer einheitlichen Materie zu befinden - seine Unterrichtsziele zu verfehlen?

Das Bild gefällt mir nicht. Und natürlich ist es auch nicht vollständig stimmig. Die berufspraktische Bildung von Lehrkräften kann, selbst wenn sie sich seit jeher in einem engen Theorie-Praxis-Bezug definiert (*Oelkers* 1987, 95), nicht technologisch in einem trivialen Input-Output-Schema verstanden werden. Deshalb ist schwer abzuschätzen, was die formal-theoretische Ausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fächer, insbesondere der Didaktik, bewirkt, wie sie in die Gesamtpersönlichkeit der Studierenden integriert wird und was fehlen würde, wenn es sie nicht mehr gäbe. Zu beachten ist überdies, dass anwendungsflüssiges Wissen sehr schwer aufzubauen ist und, wie *Mandl, Gruber & Renkl* (1993) zeigen konnten, sogar die vermeintlich ausgezeichnet ausgebildeten Medizinstudenten versagen, wenn es darum geht, während des Studiums erworbenes Wissen beim Lösen domänenspezifischer Probleme anzuwenden. Warum sollte es dann ausgerechnet Junglehrerinnen und -lehrern gelingen, ihr in der Didaktik erworbenes Wissen erfolgreich umzusetzen?

Trotzdem bleibt ein Stachel. Der Stachel wird mir immer wieder von meinen Studierenden gesetzt, für die es kein Trost ist, dass es *mir* als Lehrer klar ist, dass lehrbares didaktisches Know-how primär aus Methoden besteht, die nur aus Gründen der Lehrbarkeit "in mehr oder weniger systematische Form gebracht werden, ohne dass aus der Systematik auf die Wirksamkeit geschlossen werden könnte" (*Oelkers* 1987, 96). Denn ein Fach zu unterrichten mit der permanenten Warnung, die Möglichkeiten ebendieses Faches nicht zu überschätzen, trägt nicht gerade zur Motivierung für den Gegenstand bei. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob die Möglichkeiten des Faches tatsächlich ausgeschöpft werden. Mit *Reusser* (1989, 425f.) denke ich mir, dass die mangelnde Wirksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Wissens zum Teil in der praktizierten Didaktik der Lehrerbildung zu suchen ist. Selbst wenn man Wirksamkeit im Sinne eines technologischen Input-Output-Schemas ablehnt, gibt es doch wohl so etwas wie ein "Optimum an Verhaltenswirksamkeit" (ebd., 426). Dieses Optimum wird im Durchschnitt der Lehrerbildung verpasst. Was falsch läuft, sieht *Reusser* so: "Bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lehrerbildung treten oft dieselben Probleme auf bzw. werden die gleichen didaktischen Fehler gemacht wie im begriffsbildenden Unterricht unserer Schulen generell. Ich denke zum einen an das Problem des phänomenal unverwurzelten, mit keinen Primärerfahrungen verknüpften, genetisch verkürzten Begriffsaufbaus, d.h. in der Lehrerbildung werden psychologische, pädagogische und didaktische Begriffe vielfach kaum mit den sie hervorbringenden Phänomenen und mit den Tätigkeiten, auf die sie sich beziehen, verknüpft. Zum anderen denke ich an das Problem, dass erziehungswissenschaftliche Begriffe nach ihrer Einführung kaum durchgearbeitet werden und ihre Anwendung in Theorie-Praxis-Bezügen zu wenig systematisch und unter zu wenig kompetenter Supervision geübt und gestützt wird. D.h. unser eigenes schlechtes didaktisches Handwerk als Lehrerbildner ist für viele Schwierigkeiten mitverantwortlich, die wir unter dem Stichwort der mangelnden Verhaltenswirksamkeit beklagen" (426; Hervorhebung M.F.).

Hier will ich anschliessen und einige weiterführende Fragen formulieren:

- Kann es sein, dass wir Didaktiklehrerinnen und -lehrer uns inhaltlich zu stark daran orientieren, wie *guter Volksschul-Unterricht* aussieht, uns vorwiegend entsprechendes Wissen aneignen, *dieses* dann den Seminaristinnen vermitteln wollen und uns zu wenig überlegen, wie *guter Didaktikunterricht* als solcher aussieht?
- Kann es sein, dass wir Didaktiklehrerinnen und -lehrer von unseren Seminaristen als "Normgeber" guten Unterrichts wahrgenommen werden und gleichzeitig in unserem eigenen Didaktikunterricht diese Normen permanent verletzen und sie damit unterlaufen?
- Kann es sein, dass wir die "heimlichen negativen Nebeneffekte des Unterrichts" (*Kramis* 1990) in der Anlage unserer Fächer zu wenig beachten, z.B. die Tatsache, dass meist die Didaktiklehrkräfte bei der Einschätzung der berufspraktischen Eignung von Lehrstudenten beteiligt sind, sich daraus ein besonderes Abhängigkeitsverhältnis ergibt, das wertvolle Lernprozesse (z.B. angstfreies Lernen aus Fehlern) auf der Seite der Seminaristen unterdrückt?
- Kann es sein, dass wir zu wenig darauf achten, dass unser Zielpublikum aus jungen Erwachsenen, die erwachsenenbildnerisch angesprochen werden wollen, besteht?
- Kann es sein, dass die im Fach Allgemeine Didaktik behandelten Inhalte zu stark auf formale Kriterien des Unterrichts ("Formalstufen des Unterrichts/ Grundformen des Lehrens") fokussieren und zu stark ausblenden, dass Unterrichten eine kulturstiftende Tätigkeit ist, die das Produzieren von konkreten Ideen zur Unterrichtsgestaltung voraussetzt?
- Kann es sein, dass es unserem Didaktikunterricht an Sinnlichkeit (*Rumpf* 1983) fehlt und er zu stark von oben nach unten vorgeht, scheinbar klare, aus der Empirie stammende Erkenntnisse als Norm voraussetzt, "diese stufenweise - unter Verwendung entwicklungs- und denkpsychologischer Zubereitungs- und Verarbeitungshilfen - an den Mann" zu bringen versucht und *dabei* scheitert (*Rumpf* 1983, 31)?
- Und schliesslich - daran anschliessend -: Kann es sein, dass durch die starke Anlehnung der Didaktik an die kognitive Psychologie (siehe These 2 bei *Criblez/Hofer* in diesem Heft) eine gerade für das Fach Didaktik verhängnisvolle Vereinseitigung des Begriffes "Wissen" (und damit des Verständnisses von 'didaktischem Wissen') stattfindet⁴?

Auch für uns Didaktiklehrerinnen und -lehrer gilt, was Thomas *Ziehe* (1991, 70) über den idealen Lehrer schreibt: Er "macht einen spezifischen (das heisst: begrenzten) Kompetenzvorsprung, den er hat, produktiv. Er vermag dies, indem er in (s)einen Gegenstandsbereich einführt und dabei über Vermittlungsempathie verfügt. Das heisst, er bewegt sich zwischen der Logik des Gegenstandes und der Logik der Subjekte, also ihrer Rezeptionshorizonte, Aneignungsgewohnheiten und subjektiven Verarbeitungsstrukturen. Mein Lehrer geht also in der Logik des Gegenstandes nicht auf. Er vermittelt Gegenstände immer in-Beziehung-zu."

⁴ Wer Wissen - wie das heute geschieht - vorwiegend in kognitiven Schemata ausdrückt, lagert für den Aufbau des Wissens massgebliche Elemente wie Emotionen, Motivationen oder das Klima, in welchem gelernt wird, weitgehend aus. Dies drängt sich zwar nicht von der Sache her auf, scheint aber in der kognitiven Deskription von Wissen (z.B. in Netzdarstellungen oder Propositionen) regelmässig so auf.

3. Suchlinien

Die im ersten Abschnitt erwähnten Ergebnisse der Lehrersozialisationsforschung legen nahe, dass uns Didaktikern und Didaktikerinnen die Bewegung zwischen der Logik der Gegenstände und der Logik der Subjekte im Horizont der Nachhaltigkeit unseres Unterrichtes nicht optimal gelingt.

Die von *Reusser* (1989) vorgeschlagene Optimierungsthese der erziehungswissenschaftlichen Fächer verdient deshalb Konkretisierungsbestrebungen. Das geht in Richtung einer Didaktik der Didaktik.

Wie nachhaltiger(er) Didaktikunterricht aussehen könnte, dazu sind in jüngster Zeit einige Vorschläge gemacht worden. Ich werde drei Ansätze nachfolgend andeutungsweise skizzieren. Gemeinsam ist den drei Ansätzen, dass sie so etwas wie "punktuelle Verdichtungen" (*Ziehe* 1991) des didaktischen Wissens anstreben.

Unter dem Titel "Suchlinien" plädiert der Marburger Didaktiker Hans Christoph *Berg* (1993), ausgehend von *Comenius* (1638) und *Ratke* (1614/15), für eine Wiederentdeckung der Didaktik als *Lehrkunst*, als "ars docendi". Die Grossmeister der Didaktik - *Comenius*, *Diesterweg*, *Willmann* - zeichneten sich nach *Berg* (ebd., 27) dadurch aus, dass sie zugleich Meister und Magister, Lehrmeister und Lehrwissenschaftler waren, selber unterrichtet, dabei Lehrgänge, Lehrstücke, Lehrwerke verfasste und daran anschliessend Lehrtheorien und Lehrregeln aufgestellt haben. Mit diesem Vorbild vor Augen plädiert *Berg* dafür, dass Lehrerbildung *nicht mehr länger Lehrtheoretikerbildung* sein dürfe: "Es ist beim Lehrer ähnlich wie beim Arzt. Ohne eine tüchtige Portion Musiktheorie wird niemand ein guter Musiker und ohne medizinische Wissenschaft niemand ein guter Arzt. Aber die jeweilige Wissenschaft ist bloss eine notwendige Bedingung für den guten Musiker und den guten Arzt, keine hinreichende" (ebd., 27). Wie will *Berg* das Ziel errichten? Die Antwort lautet: durch eine an Exempeln orientierte Didaktik. *Berg* sammelt dazu zu verschiedenen klassischen Unterrichtsthemen (z.B. *Pythagoras*, *Faradays Kerze*) Unterrichtsexempel im Sinne von: Schauen wir mal, wie *Comenius*, *Pestalozzi*, *Herbart*, *Diesterweg*, *Willmann*, *Wagenschein* u.a. je den *Pythagorasstoff* gelehrt haben (ebd. 51), und: Vergleichen wir mal, worin sie sich einig sind und worin sie sich unterscheiden, studieren wir sie also und danach: studieren wir die überzeugendsten Varianten mit den Seminaristen ein (ebd., 27). So probt *Berg* verschiedene Lehrkunststücke aus seinem Lehrkunstmuseum mit *seinen* Student(inn)en konkret ein und lässt letztere danach mit *ihren* Schülern diese Lehrkunststücke nochmals durchführen. Der Didaktiklehrer als "Köner und Kenner" (ebd., 99) statt als "Nichtköner und Besserwisser" (ebd., 27) - so versteht er sich dabei.

Von Seiten der empirisch orientierten Forschung bekommt *Berg* Sukkurs. *Andreas Dick* (1994) kommt nach seinen auf dem Paradigma von *Schöns* (1983) "reflective practitioner"-Konzept aufbauenden Untersuchungen zum Lehrerwissen zum Schluss, dass das im Didaktikunterricht häufig verwendete Vorgehen, deklaratives, propositionales didaktisches Wissen zu vermitteln und dieses Wissens in der Übungsschule (als Klinikum) zu üben (vgl. z.B. *Messner* 1987, 10 oder *Dorer* 1985, 81) nicht optimal ist. *Fallbezogener* müsse die Lehrerausbildung werden, denn in Fällen⁵ treffen seiner Meinung nach Praxiserfahrungen und das propositionale Wissen in einer Form aufeinander, die besser behalten werden kann (ebd., 376).

⁵ Unter Fällen sind ausgewählte dokumentierte "Gelegenheiten oder Mengen von Gelegenheiten, deren Grenzen fixiert sind" zu verstehen. "Verallgemeinerbarkeit steckt nicht 'im' Fall, sondern im begrifflichen Apparat desjenigen, der den Fall expliziert. Ein Ereignis kann man beschreiben; ein Fall muss expliziert, interpretiert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden" (*Dick* 1994, 377).

Das Postulat der verdichteten didaktischen Ausbildungselemente bestätigt auch der dritte hier Erwähnung findende Ansatz: *Kramis'* (1988) mehrdimensionales Lehrerfortbildungstraining. Dieses Training, das sich durch eine verhältnismässig hohe Wirksamkeit auszeichnete, wies ebenfalls eine Verdichtung bzw. Integration mehrerer Faktoren auf: Modell-Lernen, Lernen durch eigenes Tun/Handeln, reflektierende Selbstbeobachtung und -analyse und Lernen durch konstruktives Feedback.

4. Fragen und Forderungen

Ideen und Postulate wie diejenigen von *Berg* und *Dick* vermögen, sieht man sie auf dem Papier vor sich, durchaus einzuleuchten. Aber die Praxis ist oft widerborstig und voller Überraschungen. Tragen die erwähnten Modelle dazu bei, dass der Praxischock gemindert werden kann, dass Lehrerinnen und Lehrer mit mehr Zuversicht in ihre Profession steigen? Wie muss Didaktik in der Lehrerausbildung unterrichtet werden, damit sie ihrem Ziel, den Seminaristen eine reflektierte und begründete Handlungskompetenz und Zuversicht in bezug auf das Bestehen der Praxis zu vermitteln, möglichst nahe kommt? Führt der Weg tatsächlich vermehrt über ein fall- bzw. exemplarbezogenes Unterrichten? Oder ist der Weg über eine methodisch-didaktische Lehre, wie sie in der Ausbildung der Lehrkräfte im Krankenwesen praktiziert wird, erfolgreicher? Oder ist nicht doch der herkömmliche Didaktikunterricht der nachhaltig wirkendere? Was sofort zur weiteren Frage führt: Wie wird Didaktik überhaupt in der Schweiz unterrichtet?

Fragen über Fragen. Antworten sind kaum zu geben. Der Grund ist der, dass sowohl eine Zusammenschau darüber fehlt, wie an den einzelnen Lehrerbildungsstätten die berufsspezifische Initiation genau vorgenommen wird⁶, geschweige denn, dass verschiedene Ansätze in ihrer mittelfristigen Auswirkung gegeneinander abgewogen wären.

Im Hinblick auf die anstehenden Strukturänderungen in der Lehrerbildungslandschaft, insbesondere im Hinblick auf zu errichtende Pädagogische Hochschulen und den damit gegebenen Chancen (und Gefahren) neuer Gestaltungsmöglichkeiten der berufspraktischen Ausbildung, formuliere ich abschliessend einige Postulate:

- In den letzten Jahren wurden die Kräfte sehr vieler Unterrichtsexperten von Strukturfragen in bezug auf die Schule und die zukünftige Form der Lehrerbildung absorbiert. Die Frage nach gutem Didaktikunterricht und wirkungsvollen Initiationsformen in die Berufspraxis ist dabei - mindestens was eine breitere Fachöffentlichkeit betrifft - in den Hintergrund getreten. Diesem Manko sollten wir entgegenzutreten und uns (wieder) verstärkt mit unserem Fachbereich beschäftigen.
- Dies kann einerseits geschehen, indem die Forschung in bezug auf erziehungswissenschaftlichen Unterricht intensiviert wird. Die an der Universität Bern entstandenen "Prospektivstudien" markieren ebenso wie die zur Zeit an der Universität Fribourg entstehende Studie "Die Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer neu denken" (vgl. Aktuelles in Kürze Nr. 3/94 der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung) den Weg in die richtige Richtung. Mögliche Fragestellungen einer solchen Forschung sind oben erwähnt worden.
- Im Hinblick auf die Gestaltung der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Curricula für die Lehrerbildung im Tertiärbereich wäre schon ein intensiverer Austausch bestehender Didaktikkonzepte an Seminaren und anderen Lehrerbildungsinstitutionen von grossem Nutzen. Geschehen könnte dies einerseits dadurch, dass die Konzepte einzelner Seminare und anderer Ausbildungsinstitutionen verstärkt

⁶ vgl. Anmerkung 1 im Beitrag von Criblez/Hofer in diesem Heft.

publizistisch verbreitet würden (z.B. in den BzL), oder aber auch durch das Einrichten eines Netzwerkes "Berufspraktische Ausbildung" an der Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau (analog zum Netzwerk "Beurteilungsformen").

- Und schliesslich: Diejenigen akademischen Ausbildungsgänge, die Lehrer für erziehungswissenschaftliche Fächer ausbilden, sollten der beruflichen Initiation ihrer Studentinnen und Studenten - selbst wenn sie vorher bereits als Primar- oder Sekundarlehrer tätig waren - ein grösseres Gewicht als bisher beimessen. Auch Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer machen eine Junglehrerzeit durch, haben es mit einem spezifischen Zielpublikum zu tun und müssen entsprechende Kompetenzen (z.B. die, wie man Didaktik gut unterrichtet) einüben.

Eine wie auch immer geartete Vollkommenheit werden wir in der berufspraktischen Ausbildung unserer Lehrkräfte aus naheliegenden Gründen nie erreichen - sie ist ja nach Goethe sowieso die Norm des Himmels. Gäbe es eine Didaktik der Didaktik, könnte die Frage, ob wir hier auf der Erde einen Schritt hin zu einer grösseren Vollkommenheit im Bereich didaktisch-methodischer Kompetenz tun können, diskutiert und vielleicht (auf)geklärt werden. Diese Anstrengung sind wir nicht nur uns selbst, sondern allen zukünftigen Seminaristinnen und Lehrerstudenten schuldig.

Literatur

- Comenius, J. A. (1638) *Grosse Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen, 1961. - Dick, A. (1994) *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Dorer, E. (1985) Einblicke in die schulpraktische Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 80-85. - Ghisla, G. (1990) Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (3), 297-304. - Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1989) Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (1), 65-76. - Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990) *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Arbeits- und Forschungsbericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7. Bern: Haupt. - Kramis, J. (1988) Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten. *Berichte zur Erziehungswissenschaft*. Nr. 75. Universität Freiburg: Pädagogisches Institut. - Kramis, J. (1990) Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (3), 279-296. - Küffer, U. (1988) Lehrerbildung - am eigenen Leib erfahren. Impressionen und Reflexionen aus Schüler- und Lehrersicht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (2), 134-144. - Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993) Das träge Wissen. *Psychologie heute* 20 (9), 64-69. - Meier, R. (1990) *Computerdidaktik: ein Leitfaden für Dozenten, Kursleiter und Ausbilder*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Messner, H. (1987⁴) *Unterrichten lernen. Formen - Anlässe - Übungen*. Hannover: Schroedel. - Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978) *Der Praxischock bei jungen Lehrern (Formen - Ursachen - Folgerungen)*. Stuttgart: Klett. - Nezel, I. (1992) *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern: Haupt. - Oelkers, J. (1987) Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5 (2), 93-101. - Ratke, W. (1614/15) *Artikel, auf welchen fürnehmlich die Ratchianische Lehrkunst beruhet*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1967. - Rickenbacher, U. (1991) *Didaktik des Rechnungswesens an kaufmännischen Schulen*. St. Gallen: Dissertation. - Rumpf, H. (1983) Unterricht - Zivilisation - Sinnlichkeit. *Beiträge zur Lehrerbildung* 1(3), 30-32. - *Rahmenplan für die Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau*. Zofingen, 1991. - Schmidt, D. (1994) *Einführung in die Textdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag. - Schnydrig, B. (1993) *Berufssorgen von Junglehrkräften*. Bern: Lang. Dissertation. - Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. - Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 57 (1), 51-68. - Zeichner, K. M. & Tabachnick (1981) Are the effects of teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11. - Ziehe, T. (1991) *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim und München: Juventa.