

Heitzmann, Anni

Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 6-17



Quellenangabe/ Reference:

Heitzmann, Anni: Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 6-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138304 - DOI: 10.25656/01:13830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138304>

<https://doi.org/10.25656/01:13830>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung

Anni Heitzmann

Zusammenfassung Als Einführung in die Themennummer weist dieser Beitrag auf die Tradition der fachdidaktischen Diskussion in der Schweiz hin. Er vergleicht diese mit dem aktuellen Diskussionsstand der COHEP-Tagung «Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz» vom Januar 2013 in Zürich. Es wird gezeigt, wie die jeweils eingenommene Perspektive das Aufgabengebiet und die Verortung von Fachdidaktiken bestimmt. Erreichte Erfolge wie zunehmende Autonomie, strukturelle Verankerung, internationale Forschungs- und Publikationstätigkeit werden Mängeln, nämlich einem diffusen Begriffsverständnis, fehlender Standardisierung und einer noch nicht gelungenen inhaltlichen Integration, gegenübergestellt. Eine Klärung der Anteile verschiedener Wissensformen an fachdidaktischem Professionswissen für Integrationsfächer, wie sie im Lehrplan 21 realisiert werden sollen, sowie die Schaffung dafür erforderlicher Strukturen sind notwendig. Ein weiterer künftiger Entwicklungsschritt wird ein verstärkter Fokus auf die fachdidaktische Lehre (Verbindung zur Berufspraxis und die Qualifikation des fachdidaktischen Nachwuchses) sein.

Schlagwörter schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven und Verortung von Fachdidaktik – fachdidaktisches Professionswissen – künftige Entwicklungsschritte

Development and Establishment of Subject-Specific Pedagogy in Swiss Teacher Education: Considerations about its Role and Signification, a Critical Analysis of the Present State and Reflections on a Productive Development

Abstract As an introduction, this article points out the long tradition of the discussions about subject-specific pedagogy («Fachdidaktik») in Switzerland. The status quo as represented by the COHEP-conference «State of Subject-Specific Pedagogy in Switzerland», held in January 2013, is compared to former stances on this issue. It is shown that the positioning of subject-specific pedagogy strongly depends on the angles and perspectives taken. Achievements and desiderata are identified: autonomy, structural embedment and successful research on one hand versus conceptional diffuseness, lacking standardization and integration on the other hand. Especially in regard to the establishment of integrated subject matter teaching, as it is planned in the context of «Curriculum 21», subject-specific professional teacher knowledge needs to be re-examined. Its parts and necessary structural conditions have to be defined. Therefore, a focus not only on research, but also on the teaching part of subject-specific pedagogy – e.g. connections to the professional field and the qualification of junior scientific staff – is of paramount importance.

Keywords Swiss teacher education – specialized didactics – subject-specific pedagogy – professional subject-specific teacher knowledge – future development

1 Einleitung

Die fachdidaktische Diskussion in der Schweiz hat eine lange Tradition. Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) von 1975 enthält schon grundsätzliche Überlegungen dazu und 1991 widmeten die BzL der Thematik eine Nummer. Im LEMO-Bericht wird auf das Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung hingewiesen und explizit formuliert: «Wissenschaftlichkeit bedeutet zunächst, dass die Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und auch in den Fach-Didaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist» (Müller et al., 1975, S. 115), und schon Anfang der 1990er-Jahre wurde die Einrichtung von forschungsbezogenen, fachdidaktischen Lehrstühlen gefordert (Reusser, 1991, S. 212). Vor gut 15 Jahren hat die Fachkommission Fachdidaktik (1997) mit ihrem Grundsatzpapier «Impulse für die Fachdidaktik» einen wichtigen Anstoss für die Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz gegeben. Dort werden Begriffsklärungen vorgenommen, die weitere Klärung des Begriffs «Bereichsdidaktik» wird gefordert, Kompetenzen von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern werden definiert und Qualifikationsstandards zu deren Ausbildung genannt und auch die Bedeutung von Forschung in Fachdidaktik wird hervorgehoben. Solche Impulse waren für die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich im Umbruch der Tertiarisierung und der Einrichtung der pädagogischen Hochschulen befand, sehr wichtig, ermöglichten sie doch früh schon den Anschluss an die internationale Diskussion, welche die Bedeutung einer forschenden Fachdidaktik hervorhob.

Inzwischen sind die pädagogischen Hochschulen in der schweizerischen Hochschul-landschaft etabliert, aber sind es auch die Fachdidaktiken/die Fachdidaktik? Welche Rolle spielen sie für die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Grundausbildung und der Weiterbildung? Welche Bedeutung haben sie für die Wissensproduktion in Lehre und Forschung? Welche Bedeutung haben sie angesichts der aktuellen bildungspolitischen Umbrüche (HarmoS, Lehrplan 21, Akkreditierungsverfahren der Ausbildungen)? Wie ist ihre institutionelle Verankerung? Wo sind Erfolge zu verzeichnen, wo besteht Handlungsbedarf für die weitere Entwicklung?

Nimmt man die COHEP-Tagung zum Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz vom 24. Januar 2013 in Zürich als Auslegeordnung für eine Standortbestimmung, so spiegelt die Sichtung der Tagungsbeiträge in der Online-Dokumentation (COHEP, 2013) ein vielfältiges, heterogenes, zum Teil kontroverses Bild. Es wird rasch ersichtlich, dass unterschiedliche theoretische Bezüge, unterschiedliche Begrifflichkeiten und Zugänge die gegenwärtige Situation prägen.

Dieser Einführungsbeitrag thematisiert vor dem Hintergrund der oben genannten Fragen zunächst einige grundsätzliche Gedanken zur Fachdidaktik im Sinne einer zusammenfassenden Gewichtung und fragt sodann in einer kritischen Rückschau auf die Entwicklung nach den Erfolgen bzw. nach bestehenden Mängeln. Daran anschliessend folgen in einem Ausblick einige Überlegungen zu wichtigen Schritten für die weitere Entwicklung.

2 Gedanken zur Rolle und Bedeutung der Fachdidaktik/der Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

2.1 Begriffliche Unschärfen

Eine begriffliche Unschärfe – sie wird durch die gleichzeitige Verwendung des Singulars und des Plurals in Titel von Abschnitt 2 sichtbar – wird in mehreren Beiträgen diskutiert. Der Begriff «Fachdidaktik» ist als solcher gewichtig nur in der deutschen Diskussion zu finden, im französischen Sprachraum wird er synonym zum Begriff «didactique» (Singular als Sammelname für das gesamte wissenschaftliche Feld) oder «didactiques» (Plural im Sinne von Fachdidaktiken) verwendet (vgl. Schneuwly, 2013 [in diesem Heft]). Im englischen Sprachraum braucht man zwar den Ausdruck «subject-specific pedagogy/pedagogies» oder «subject-specific didactics» (vgl. auch Editorial), doch versteht man darunter eher den Inhaltsbezug in einem didaktischen Verhältnis und nicht die fachspezifische Abhängigkeit von einer Disziplin. Zwar sind die Existenz und die Herausbildung eines disziplinären Feldes eine Voraussetzung für das Entstehen von Fachdidaktiken (siehe ebd.). Die Geschichte hat jedoch gezeigt, dass Disziplinenbildungen nicht nur epistemologisch, sondern oft auch historisch-gesellschaftlich-politisch begründet waren und zudem immer anders verlaufen. Fourez, Maingain und Dufour (2002, S. 33) beschreiben dies in ihren Überlegungen zur Interdisziplinarität treffend mit den Worten: «Les disciplines résultent d'une evolution: elles naissent, se transforment et parfois meurent.» Dies mag im gleichen Sinne auch für Schulfächer gelten. Somit erweist sich im Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung der Fokus auf das Schulfach zwar als wichtig, aber auch als einschränkend, werden doch mit dieser Verengung eine ganze Menge wichtiger «Fachdidaktiken» ausgeschlossen, so eine Bereichsdidaktik, eine Stufendidaktik oder die Didaktik der wissenschaftlichen Disziplinen. Die Begriffsbestimmung kann auch über das didaktische Verhältnis in einem konstruktivistischen Lernverständnis erfolgen, wie sie von Reusser (2006) oder in diesem Heft von Parchmann (2013) im Zusammenhang mit der Didaktischen Rekonstruktion vorgenommen wird. Mit dem Ziel des Erwerbs von Wissen und Können, das disziplinär oder interdisziplinär sein kann (siehe auch Schneuwly, 2013 [in diesem Heft]), verlagert sich der Fokus vom disziplinären Hintergrund mehrheitlich auf die Interaktionsprozesse des Lernens. Die Lernenden werden also quasi zum «Motor der Fachdidaktik». Notwendigerweise sind bei einem solchen Konstrukt, das von vielfältigen Wechselwirkungen geprägt ist, immer mehrere Bezüge präsent; wichtig ist dabei, dass sie offengelegt werden. So scheint denn oft das Problem der begrifflichen Un-

schärfe nicht eigentlich ein Problem der Begriffsbildung, sondern eher das Problem einer mangelhaften Deklaration des verwendeten Bezugs zu sein.

2.2 Verortung: die Bedeutung der Perspektive

Als klarer Konsens der Tagung wird unbestritten die zentrale Stellung der Fachdidaktik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung genannt. Dies ist jedoch keineswegs neu. Die BzL haben seit ihrer Entstehung immer wieder auf diesen Punkt hingewiesen; prominent wurde die Stellung der Fachdidaktik in einem Themenheft erstmals 1991 (Heft 2) diskutiert. Und explizit hielt 2004 der vormalige Direktor der PH FHNW, Rudolf Künzli, in einem Schreiben zu Händen der Projektgruppe Fachdidaktik fest, dass Fachdidaktiken «die zentralen professionskonstitutiven wissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung und des Lehrberufs» seien und dass «weder die Pädagogik noch die Psychologie noch andere Bezugsdisziplinen eine ähnlich berufsconstitutive Bedeutung» hätten (Künzli, 2004, S. 1).

Typisch für die Fachdidaktik ist ihr multiples Aufgabenfeld. Betrachtet man die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute, so stellt man verschiedene Gewichtungen fest, die zu je anderen Verortungen führen.

Reusser (in Bonati et al., 1991, S. 224) umschreibt Fachdidaktik als «grenzüberschreitende und trotzdem eigenständige Disziplin», die sich «mit der Konstitution von Lerninhalten» einerseits und «den Prozessen und Bedingungen planvollen Lernens in Unterrichtsfächern» andererseits befasst. Dabei müsse das fachsystematische Denken der Disziplin in der Fachdidaktik ergänzt werden, nämlich durch Fragen nach dem «Entstehungszusammenhang von Fachwissen» und nach den «fachspezifischen, geistigen Strukturen, Zugangs- und Erkenntnisweisen». Eine heute allgemein anerkannte Definition versteht Fachdidaktik als

... die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befaßt sie sich mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem befaßt sie sich mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lernmaterialien. (KVFF, 1998, S. 13–14)

Beide Definitionen lassen verschiedene «Orientierungen» von Fachdidaktik erkennen. Im Sinne von notwendigen inneren Bezugspunkten werden die Gegenstandsorientierung, Lehrpersonen- und Schülerorientierung sichtbar, im Sinne von möglichen Ausrichtungspunkten bildungspolitische Orientierung, Wissenschaftsorientierung und Forschungsorientierung. Es sind gleichsam Perspektiven nach innen bzw. nach aussen. Je nach Blickwinkel werden «Fachdidaktik» und deren Realisierung unterschiedlich verstanden, es resultieren daraus auch unterschiedliche, logisch sinnvolle Verortungen.

Wie die Aufgaben der Fachdidaktik/Fachdidaktiken heute verstanden werden, wird aus den Beiträgen dieses Hefts sowie den Kurzzusammenfassungen der Tagung ersichtlich

(COHEP, 2013). Interessanterweise gibt es zu früheren Definitionen keine Differenzen, es sind also nicht gänzlich neue Felder entstanden. Erstaunlich ist höchstens, dass in den einzelnen aktuellen Beiträgen sehr unterschiedliche, singuläre und oft nur punktuell reflektierte Bezugspunkte genannt werden. Eine Übersicht über das ganze festgestellte Begriffssystem der «Fachdidaktik» ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Aufgaben von Fachdidaktik, Bezüge und Verortung – Versuch einer Systematisierung

Fachdidaktik	Aufgabengebiete/Ziele	Merkmale	Verortung – Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung
als Forschungsdisziplin im Sinne einer «Reflexionssystematik»	Beschreiben, Erklären und Entwickeln von Rahmenbedingungen für den Erwerb von Wissen und Können beim fachlichen Lernen	Systematische, theoriegeleitete und empirische Untersuchungen => «Forschung»	Nähe zu den multiplen Bezugsdisziplinen (Fach, Erziehungswissenschaften, Psychologie etc.)
als Forschungsdisziplin im Sinne einer «Interventionssystematik»	Beschreiben und Entwickeln von Unterrichtsmodellen, Aufgaben, Lernmaterialien Untersuchen von Interventionseffekten	Fokus auf Unterrichtsbeobachtung, vor allem auf die Interaktionen beim Erwerb von Wissen und Können => «Entwicklung»	Nähe zum Berufsfeld (Schulen)
als Praxis und Reflexion des «Fach»-Unterrichts in der Aus- und Weiterbildung im Sinne einer «Vermittlungswissenschaft»	Optimale Vermittlung fach- und gegenstandsbezogener Bildungsinhalte	Handwerkliche und reflexive Komponenten – Was-Fragen (Inhalte, Auswahl, Ziele) – Wie-Fragen (Zugänge, Inszenierung, Steuerung und Überprüfung von Lernprozessen)	Nähe zur Allgemeinen Didaktik: Bildungstheoretische Reflexion und Theoretisierung kompetenten Handwerks
als implizite Didaktik der Wissenschaftsdisziplin	Strukturierung und Organisation der Fachdisziplin	Systematisierung von Fachwissen Organisation von Wissen: disziplinär, inter- und transdisziplinär	Nähe zu Philosophie/ Wissenschaftstheorie
als Dienstleistungswissenschaft für Gesellschaft und Politik	Bearbeitung von Bildungs- und Qualitätsanforderungen	Identifikation von Problemfeldern (Selektionsfragen) Bereitstellen und Implementation von Instrumenten (Bildungsstandards) Evaluation von Lösungsansätzen	Nähe zur Bildungspolitik

Eine Sichtung der Tagungsbeiträge zeigt, dass die Offenlegung des Referenzbezugs und das Herstellen von Verbindungen im Gesamtsystem oft nicht erfolgen. Gerade weil nach Bronckart und Schneuwly (1991) die fachliche Unterrichtspraxis gleichzeitig «Programm für die Wissenschaft Fachdidaktik und Utopie» ist, muss Fachdidaktik multipel verortet werden. Einzelne Teilbereiche müssen sich zwar an ihren jeweiligen Bezugspunkten orientieren, sich aber auch gleichzeitig in Verbindung mit den anderen Feldern in das Gesamtbezugssystem integrieren.

Offensichtlich ist nun aber gerade diese Integration die «*pièce de résistance*» für die Fachdidaktik/Fachdidaktiken. Sie scheint in den letzten 15 Jahren nicht gelungen zu sein, ja eher haben sich die einzelnen Teilbereiche voneinander entfernt. An pädagogischen Hochschulen wird Fachdidaktik oft ohne Bezug und Zugang zur Schulpraxis doziert, Forschungs- und Entwicklungsinstitute sind mehrheitlich von der Ausbildung separiert, Aus- und Weiterbildung sind institutionell getrennt, modularisierten Erziehungswissenschaften stehen modularisierte Fachdidaktiken gegenüber. Institutionell hat eine Partikularisierung der Fachdidaktik stattgefunden, die so auch von Studierenden wahrgenommen wird. Fachdidaktikdozierende, so Metzger (2013 [in diesem Heft]), beschreiben sie als «Spannungsfelder» zwischen Polen, die verbunden werden müssten.

2.3 Fachdidaktik als Profession

Aus dem oben Dargelegten geht hervor, dass es wichtig ist, die jeweiligen Orientierungen offenzulegen und von dort her die Gegenstände fachdidaktischer Forschung zu definieren. Primär steht für die disziplinären Fachdidaktiken die Orientierung an den Unterrichtsgegenständen im weitesten Sinn im Vordergrund. Verbunden mit der fachdidaktischen Rekonstruktion von Stoffen und potenziellen Inhalten des Unterrichts spielen das Wissen um Lehr-Lern-Prozesse – und damit eine genuine Schülerorientierung (vgl. auch Parchmann, 2013 [in diesem Heft]) – sowie die Frage des dazu erforderlichen Lehrpersonenwissens eine bedeutende Rolle. Damit wird die Frage nach dem Professionswissen von Lehrenden als wichtiges Kriterium für die Charakterisierung fachdidaktischer Qualität und Kompetenz angesprochen. Die Bedeutung des professionellen Lehrpersonenwissens ist unbestritten und hat in den letzten Jahren vermehrt die Aufmerksamkeit der Forschung erlangt (Herzog, 2011; Kunz & Mayer, 2009; Kunz, 2011; Kunter et al., 2011; Baumert & Kunter, 2006). Vor allem jüngere Studien belegen, dass die Qualität der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen massgeblich nicht nur die Unterrichtsqualität, sondern auch den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst. Im Hinblick auf Fachunterricht wurden mehrmals Beschreibungen und Kategorisierungen für das Professionswissen vorgenommen, so von Shulman (1987, 1991), Bromme (1992, 1997), Baumert (2006) oder Kunter, Baumert und Köller (2007). Drei Hauptaussagen gehen aus diesen Publikationen hervor:

1. Die grosse Bedeutung des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens für die Qualität des Unterrichts und für den fachlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.
2. Die Differenzierung verschiedener Wissensformen und die Notwendigkeit des «Überführens von implizitem Wissen in explizites Wissen».
3. Die Charakterisierung fachdidaktischen Professionswissens anhand mehrerer Dimensionen in Anlehnung an Shulman (1987), wobei das Inhaltswissen («content knowledge») gleichermassen fachliches Inhaltswissen («subject matter content knowledge») wie Inhaltswissen für Unterricht («pedagogical content knowledge» PCK) auf verschiedenen Ebenen (general PCK, domain-specific PCK, topic-specific PCK) und verschiedene Formen praktischen Handlungswissens umfasst. Neuere Untersuchungen (Lipowsky, 2006; Neuhaus, 2007) bestätigten zudem, dass ein hohes Mass an Fachwissen ein wesentlicher Faktor bei der lernwirksamen Gestaltung von Unterrichtsangeboten ist.

Vor dem Hintergrund der bevorstehenden Einführung des Lehrplans 21, in dem schulische Fächer zu Fachbereichen zusammengefasst werden, ist deshalb zu fragen, welches Fachwissen und welches fachdidaktische Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermittelt werden soll. Fachwissen als Wissen einer Fachdisziplin kann einerseits aus einer disziplinspezifischen Perspektive betrachtet werden. Diese ist nach Fourez et al. (2002) gekennzeichnet durch eine präparadigmatische Phase, in der ein gemeinsamer Blickwinkel festgelegt wird, eine paradigmatische Phase mit spezifischen Fragestellungen, in der Wissen konstruiert wird, und eine akademische Phase der Standardisierung. Betrachtet man den Stand des Fachwissens der Fachdidaktik, wie er durch die Tagung und die Themenbeiträge in diesem Heft repräsentiert wird, müsste man zu diesem Gesichtspunkt festhalten, dass das fachdidaktische Professionswissen irgendwo zwischen der präparadigmatischen und der paradigmatischen Phase pendelt und noch weit von einer Standardisierung entfernt ist.

Andererseits kann das Wissen einer Fachdisziplin im Sinne einer «disziplinären Literacy» verstanden werden. Für eine solche sind fachliche Grundkenntnisse sowie die Kenntnis der Zusammenhänge zwischen den Teildisziplinen innerhalb und den Disziplinen ausserhalb konstitutiv, ebenso wie epistemologisches Wissen und eine aktive Teilhabe am disziplinspezifischen Wissensprozess. Auch diese Kriterien werden von der Fachdidaktik heute nur teilweise erfüllt. Wie der Spiegel der Tagungsbeiträge zeigt, wird ein Mangel in der Verbindung von Bezügen sichtbar, der institutionell und strukturell zu einer Partikularisierung führt. Die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zwar auf dem Weg, ihre Dozierenden und Studierenden mit einer fachdidaktischen Literacy zu versehen, aber noch nicht am Ziel. Die genannten Mängel bezüglich struktureller Integration sowie unklare Bezugspositionen verhindern den Erwerb bzw. die Vermittlung einer fachdidaktischen Literacy für Studierende. Es ist deshalb anzunehmen, dass viele Studierende nur ein bruchstückhaftes fachdidaktisches Professionswissen aufbauen können.

3 Rückschau: Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz

Als Fazit einer Rückschau können auf den ersten Blick mannigfache Erfolge der Fachdidaktik bzw. der einzelnen Fachdidaktiken erkannt werden. Nachdem zahlreiche Fachdidaktiken in der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch weitgehend in die allgemeinen Erziehungswissenschaften integriert waren oder als Anhängsel derselben erschienen, sind sie mit der Gründung von pädagogischen Hochschulen in einem weitgehenden Masse selbstständig geworden. Sie sind in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsent und werden gern als Alleinstellungsmerkmal pädagogischer Hochschulen hervorgehoben. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker haben den bildungspolitischen Lehrerbildungsdiskurs wesentlich mitbestimmt und zur Weiterentwicklung des Lehrerbildungscurriculums beigetragen. Sie sind massgeblich auch an bildungspolitischen Weiterentwicklungen beteiligt (Projekt HarmoS, Entwicklungsarbeit von Lehrplan 21). Verschiedene Fachdidaktikgruppen haben sich in Foren oder Arbeitsgruppen zusammengeschlossen, so z.B. das Forum Fachdidaktik Naturwissenschaften oder die SGL-Arbeitsgruppen. Forschungsarbeiten aus schweizerischer fachdidaktischer Forschung werden international anerkennend zur Kenntnis genommen, die Fachdidaktik der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat den Anschluss an den internationalen Diskurs geschafft. Mit der Einrichtung von fachdidaktischen Zentren wurde eine Bündelung von Kräften intendiert und initiiert. Existierende Doktoratsprogramme, die Forderung nach dem Promotionsrecht und die eben erst erfolgte Gründung des Dachverbands Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFA-DIS) zeugen von einer erfreulich aktiven, zunehmend autonomen Entwicklung.

Auf der anderen Seite jedoch – das zeigen die Tagungsbeiträge ebenso wie die Beiträge in diesem Themenheft – sind auch Mängel festzustellen. Zu oft beinhaltet Fachdidaktik nur den Blick auf die empirische Bildungsforschung und wird am Forschungsoutput gemessen; der Blick auf den Output der Lehre in Aus- und Weiterbildung fehlt. Zu Bedenken Anlass gibt sodann auch die Tatsache, dass sich Fachdidaktik an den pädagogischen Hochschulen mehr und mehr vom Berufsfeld, den Schulen entfernt. Die berufspraktische Ausbildung wird oft völlig losgelöst von fachdidaktischer Begleitung durchgeführt. Damit geht nicht nur ein Verlust des gegenstandsspezifischen Blicks einher, sondern den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern wird dadurch auch ein zentrales Feld ihrer Tätigkeit vorenthalten, nämlich die direkte Beobachtung des Unterrichtsgeschehens. Ebenso problematisch ist, dass es weitgehend nicht gelungen ist, die Fachdidaktik in der Gesamtheit ihres Bezugssystems in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verankern. Die Kohärenz von Ausbildungselementen zwischen verschiedenen Bezugsdisziplinen ist aufgrund struktureller und institutioneller Gegebenheiten in modularisierten Ausbildungsgängen nicht gegeben. Eine solche herzustellen kann auch nicht den Studierenden überlassen werden; hierzu wäre eben fachdidaktisches Professionswissen nötig.

4 Ausblick

Wo steht also die fachdidaktische Diskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz?

- Fachdidaktiken haben sich etabliert. Nicht nur werden sie heute im Gegensatz zu 1975 ohne Bindestrich geschrieben, sondern sie sind auch strukturell in alle Lehrerbildungsinstitutionen eingebunden. Rahmenvorgaben sichern ihre Existenz. Inhaltlich sind aber viele Fragen noch offen. Es sind teilweise genau die gleichen wie vor 30 Jahren.
- Bezüglich eines gemeinsamen Verständnisses und der Umsetzung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wurden nur wenige Fortschritte erzielt. Die fachdidaktische Diskussion, was die Begrifflichkeit und das Aufgabenfeld angeht, zeigt sich heute weitgehend als Spiegel der Diskussionen von früher (siehe die Befragung von Expertinnen und Experten zum Thema «Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?», Bonati et al., 1991).
- Deutliche Unterschiede zu früher sind hingegen im Verständnis bezüglich wissenschaftlicher Forschung zu erkennen. So wird im LEMO-Bericht von 1975 forschendes Lernen als wichtige Grundlage für die Ausbildung betrachtet, dies jedoch klar abgegrenzt von wissenschaftlicher Forschung: «Im Gegensatz etwa zum deutschen Konzept der Pädagogischen Hochschulen verstehen wir die Institution der Lehrerbildung nicht auch als Ort der wissenschaftlichen Forschung. Dazu sind im Rahmen einer zweijährigen Grundausbildung zeitlich, institutionell und personell die Voraussetzungen nicht gegeben» (Müller et al., 1975, S. 116). Die in Abschnitt 3 erwähnte Anerkennung der vielfältigen, aus Lehrerbildungsinstitutionen hervorgegangenen Forschungsarbeiten der letzten Jahre zeugt heute von einem grundlegend anderen Verständnis.

Wie immer bei Standortbestimmungen – und als solche wurde die COHEP-Tagung vom Januar 2013 deklariert – gilt es, das als positiv Erkannte zu konsolidieren und Mängel zu beheben. In diesem Sinne ist zu wünschen, dass die gewonnene Wissenschafts- und Forschungsorientierung in den Fachdidaktiken der pädagogischen Hochschulen konsolidiert und erhalten werden kann. Dazu sind Forschungsmittel notwendig, welche durch Kooperationen auf nationaler und internationaler Ebene effizient eingesetzt werden müssen. Die Kommunikation in fachdidaktischen Verbänden und mit den Bildungsdirektionen sowie die konzeptuelle Anbindung an Projekte im In- und Ausland sind eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken.

Schneuwly (2013 [in diesem Heft]) fordert in seinem Beitrag, dass eine «umfassende, begriffliche Arbeit» in Angriff genommen werde. Eine solche ist wichtig im Zusammenhang mit der Klärung und Offenlegung der eingenommenen Bezugspositionen. Zu klären sind auch der Begriff und die Aufgaben von Bereichsdidaktik. Viele der an der Tagung genannten Spannungsfelder könnten produktiv genutzt werden, wenn

die jeweiligen Referenzgrößen offen dargelegt würden, so zum Beispiel das viel zitierte Theorie-Praxis-Problem oder die von Metzger (2013 [in diesem Heft]) genannten Spannungsfelder «Forschung versus Unterrichtspraxis» und «Inhalte versus Empirie». Metzger nennt denn auch folgende Punkte als Gelingensbedingungen für die Stärkung von Fachdidaktik: eine vermehrte Verknüpfung von Forschung und Lehre auf der einen Seite und die Verknüpfung von Forschung und Praxis auf der anderen Seite. Forschung und Lehre zu verknüpfen bedeutet aber auch, den fachdidaktischen Nachwuchs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fördern, wobei es nicht genügt, diesen nur für empirische Forschung zu qualifizieren. Um mit fachdidaktischen Fragestellungen sinnvoll umgehen zu können, gehören neben Forschungsqualifikationen auch ausreichendes Fachwissen sowie eigene Unterrichtserfahrung zu den Gelingensbedingungen.

Besonders wichtig ist die Klärung der Bezüge auch im Hinblick auf sogenannte Integrationsfächer oder Fachbereiche, wie sie im Lehrplan 21 angedacht sind. Welche Fachdidaktik wird dafür benötigt? Welche fachdidaktischen Bezüge, welches fachliche Wissen und somit auch wie viel Ausbildungszeit in welchen Gefäßen sind notwendig, um ein minimales professionelles Lehrpersonenwissen, z.B. in einem Integrationsfach Naturwissenschaften und Technik, zu gewährleisten? Lehrpersonen, die künftig auf der Sekundarstufe I Integrationsfächer unterrichten, müssen über ein solides fachliches und fachdidaktisches Grundwissen der Teildisziplinen verfügen, um die Integration verschiedener Wissensbestände und deren Umsetzung für die Zielstufe überhaupt leisten zu können. In diesem Sinne darf die fachliche Ausbildung nicht gekürzt werden, und Bereichsdidaktik kann nie nur Ersatz für spezifische Fachdidaktik sein, sondern sie bildet eine notwendige Ergänzung. Zusammen mit der Frage nach Ausbildungsgefäßen stellt auch sich die Frage der institutionell sinnvollen Orte, an denen die Ausbildung zu erwerben ist. Vor dem Hintergrund enger finanzieller Ressourcen könnte analog zu den eingerichteten fachdidaktischen Zentren die Bildung von «Lehrerbildungs-Fachwissenszentren» in Zusammenarbeit mit den örtlichen Universitätsinstituten oder anderen Hochschulen eine Lösung darstellen.

Es wäre zu wünschen, dass föderale Interessen überwunden werden und als Folge der COHEP-Tagung 2013 nicht nur die inhaltlichen Diskussionen weitergehen, sondern auch strukturelle und institutionelle Bereinigungen vorgenommen werden. Im Hinblick auf die Realisierung des Lehrplans 21 sowie die anstehenden Reakkreditierungen der pädagogischen Hochschulen stehen also weitere wichtige Prozesse an.

Literatur

- Baumert, J.** (2006). *Teacher knowledge and student progress. What do we mean by «Teachers' professional competence?»*. Cubberley Lecture, gehalten an der Stanford University, 11. Januar 2006.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

- Bonati, P., Born, R., Dubs, R., Frey, K., Meili-Lehner, D. & Reusser, K.** (1991). Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 216–229.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B.** (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8–26.
- COHEP.** (2013). *COHEP-Tagung «Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz» vom 24. Januar 2013 in Zürich*. Dokumentation online verfügbar unter: <http://www.cohep.ch/de/tagungen-fachdidaktik/tagungfachdidaktik/> (27.04.2013).
- Fachkommission Fachdidaktik.** (1997). *Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz*. Impulspapier der Arbeitsgruppe Fachkommission Fachdidaktik der SGL/SSFE und der WBZ & CPS.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B.** (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Brüssel: de Boeck & Larcier.
- Herzog, W.** (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O.** (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17 (5), 494–509.
- Kunz, H.** (2011). *Professionswissen von Lehrkräften der Naturwissenschaften im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2012012040403> (28.04.2013).
- Kunz, H. & Mayer, J.** (2009). Förderung von wissenschaftsmethodischen Kompetenzen bei Lehrenden. In U. Harms, W. Bogner, D. Graf, H. Gropengießer, D. Krüger, J. Mayer et al. (Hrsg.), *Heterogenität erfassen – individuell fördern im Biologieunterricht*. Internationale Tagung der Fachgruppe Didaktik der Biologie (FDdB) im Verband Biologie, Biowissenschaften und Biomedizin in Deutschland e.V. (VBIO) (S. 192–194). Kiel: IPN.
- Künzli, R.** (2004). *Anmerkungen zum Verhältnis von Fachdidaktik und Lehrerbildung zu Händen der Projektgruppe Fachdidaktik*. Interne Veröffentlichung. Aarau: Fachhochschule Aargau.
- KVFF [Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften]**. (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: IPN. Online verfügbar unter: http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40_Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf (15.05.2013).
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Metzger, S.** (2013). Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 42–52.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuhaus, B.** (2007). Unterrichtsqualität als Forschungsfeld für empirische biologiedidaktische Studien. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (Band 6) (S. 243–254). Berlin: Springer.
- Parchmann, I.** (2013). Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 31–41.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischen Grundlage* (S. 151–168). Bern: h.e.p.

Rolle und Bedeutung der Fachdidaktik

Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Shulman, L. (1991). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145–160). Köln: Böhlau.

Autorin

Anni Heitzmann, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, anni.heitzmann@fhnw.ch