

Schneuwly, Bernhard

## **Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 18-30*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schneuwly, Bernhard: Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 1, S. 18-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138310

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive**

Bernard Schneuwly

**Zusammenfassung** Durch die Entwicklung der Fachdidaktiken entsteht ein neues disziplinäres Feld, nämlich die Didaktik. Diese These wird im Beitrag aus frankofoner Perspektive entwickelt. Ausgehend von einer Definition von Didaktik und der Beschreibung ihrer jungen Geschichte werden drei Spannungen beschrieben, die das Feld charakterisieren: die Spannung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld, diejenige zwischen Didaktik und Fachwissenschaft und schliesslich diejenige zwischen den verschiedenen Didaktiken selbst.

**Schlagwörter** Didaktik – disziplinäres Feld – frankofone Perspektive

### **Didactics: Building Up a Disciplinary Field – A Francophone Perspective**

**Abstract** On the basis of the recent development of specialized subject didactics, a new disciplinary field is emerging. This thesis is discussed from a francophone perspective. The paper gives a definition of didactics and describes its only young history. Three tensions characterize this emerging field: the tension between science and professional practice, between didactics and reference sciences, and finally among the different branches of specialized subject didactics themselves.

**Keywords** didactics – disciplinary field – francophone perspective

Am 24. Januar 2013 fand in Zürich eine noch vor fünf Jahren für unwahrscheinlich gehaltene Tagung statt: Über 400 Personen, die aus allen Gegenden der Schweiz anreisten und in den verschiedensten Fachdidaktiken zu Hause sind, trafen sich, um über den aktuellen Stand der Fachdidaktik zu berichten und zu diskutieren. Fachdidaktiken existieren zwar seit einiger Zeit, aber das Projekt eines wissenschaftlichen Feldes, das die verschiedenen Didaktiken vereint, ist neueren Datums.<sup>1</sup> Genau diese Dialektik zwi-

---

<sup>1</sup> Diese Dialektik kann auf Französisch mit «Didactique en construction – construction des didactiques» (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013) beschrieben werden: Die Bezeichnung «didactique» bezieht sich dabei, im Unterschied zum Deutschen, praktisch selbstverständlich zuerst auf Fachdidaktik und dann auch auf vergleichende und Berufsdidaktik («didactique professionnelle»). «Allgemeine Didaktik» hingegen gibt es kaum. Ich werde im Text, französischem Usus folgend, den Plural «Didaktiken» im Sinne von «Fachdidaktiken» verwenden und es mir dabei oft auch erlauben, mit «Didaktik» das wissenschaftliche Feld zu bezeichnen, das die Didaktiken gemeinsam bilden. Diese für deutschsprachige Leserinnen und Leser wohl eher ungewohnte Semantik stellt im Hinblick auf das Textverständnis kaum ein Problem dar, hat aber gleichwohl den Vorteil eines gewissen Verfremdungseffektes.

schen dem Aufbau der «Fachdidaktik» und der Entwicklung der einzelnen Didaktiken bildet den roten Faden, dem ich hier aus frankofoner Perspektive folgen möchte.<sup>2</sup>

Im ersten Abschnitt schlage ich eine Definition von «Didaktik» vor und erörtere danach im zweiten Abschnitt einen meiner Ansicht nach zentralen Begriff dieses disziplinären Feldes, nämlich die didaktische Transposition. Der dritte Abschnitt geht der Frage nach, wie sich die Didaktiken entwickeln, womit das disziplinäre Feld der (Fach-)Didaktik abgesteckt wäre. Auf dieser Grundlage geht es anschliessend darum, die Triebkräfte dieses Feldes zu analysieren. Drei dem Feld inhärente Spannungen scheinen mir für die Didaktik konstitutiv zu sein und bilden jeweils den Gegenstand der drei nachfolgenden Abschnitte: die Spannung zwischen disziplinärem und professionellem Feld, zwischen Didaktik und Fachwissenschaften und zwischen den vielfältigen Didaktiken innerhalb des Feldes selbst. Einige Vorschläge und Gedanken zum weiteren Aufbau des disziplinären Feldes «Didaktik» runden den Text schliesslich ab.

## 1 Didaktik – Didaktiken: Elemente für eine Definition

Was sind Didaktiken? Was ist Didaktik? Didaktiken bilden ein wissenschaftliches Forschungsfeld, das die Vermittlung von Wissen und Können in dafür spezialisierten Institutionen zum Gegenstand hat. Es handelt sich dabei um einen scheinbar einfachen Gegenstand, der sich jedoch in tausend Ausprägungen zeigt, um einen Gegenstand, der im Kern jeder Gesellschaft steckt – denn es gibt kaum etwas Wichtigeres, als Wissen und Können an zukünftige Generationen weiterzugeben. Eigenartigerweise war dies bisher jedoch nie Gegenstand einer eigenen Wissenschaft, ganz im Gegensatz etwa zu Wirtschaft, Gesundheit, Recht, Politik oder Religion.

«Saveur des savoirs» (der Geschmack, die Würze des Wissens) betitelt Astolfi (2008) ein Buch zur Didaktik, wohl wissend, dass «savoir» seine etymologische Wurzel im selben lateinischen Wort hat wie «saveur»: erkennen oder wissen durch den Geschmack. «Savoirs» steht hier im Plural. Denn in der Tat hat das Französische, im Gegensatz etwa zum Deutschen und Englischen, seit einigen Jahrzehnten «savoirs» im Plural akzeptiert, sodass das Wort jetzt – wenn ich die deutsche Grammatik für einmal ein wenig zurechtbiegen darf – «viele Wissen» bezeichnen kann. Dies erinnert ein wenig an das «scire» von Comenius (1648/2005), das verschiedene Arten von Wissen bezeichnet, unter anderem, wie der *didacticus* (ebd., S. 163) ausdrücklich schreibt, «scire» im Sinne von «Wissen» und «scire» im Sinne von «Können» (ebd., S. 158).

---

<sup>2</sup> Ich werde in diesem Beitrag nur wenig Literatur zitieren. Die inzwischen ansehnliche wissenschaftliche Textproduktion wird in zwei kürzlich erschienenen Sammelbänden referiert: Elalouf, Robert, Belhadjin & Bishop (2012) sowie Dorier, Leutenegger & Schneuwly (2013). Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter (2007) geben einen Überblick über in die in der frankofonen Didaktik meistdiskutierten Begriffe. Siehe dazu auch die französischen Artikel in Thévenaz & Sieber (2005).

Savoirs, Wissen und Können, *knowledge and know-how* – aber gibt es überhaupt Wissen ohne Können, Können ohne Wissen? Jegliches Wissen – ich bezeichne damit etwas, was im Bereich des Diskurses, des *logos*, des Zeigens, des Erklärens, des Expliziten liegt – ist immer Resultat von Können, von Tun, das in vielfältigen Situationen realisiert wird. Und umgekehrt gilt gleichermassen: Jegliches Können enthält unvermeidlich Wissen. Das eine existiert nicht ohne das andere, «scire» eben. Dies ist der Grund, weshalb Chevallard<sup>3</sup> (1997) vorschlägt, «Praxeologien» als Gegenstand des Vermittelns zu betrachten. Diese umfassen vier Elemente:

1. *Tâche*, eine *Aufgabe*, die durch menschliches Handeln bewältigt werden muss. Dies muss allerdings in einem sehr weiten Sinne verstanden werden. Aufgabenbewältigung in einem solchen Verständnis umfasst, wie Chevallard festhält, sowohl die Aufgabe, eine Gleichung zweiten Grades zu lösen, als auch die Aufgabe, ein Sonett zu komponieren oder seinen Nachbarn zu grüssen.
2. Für die Bewältigung einer jeden Aufgabe braucht der Mensch eine bestimmte *Technik*, die natürlich von Zeit und Ort abhängt, vor allem aber auch von der Institution, in der die Aufgabe sich stellt. Aufgabe und Technik bilden im Verbund das Können.
3. Dieses Können ist keineswegs isoliert, sondern wird immer zum Gegenstand von Diskursen, die es erklären und begründen, d.h einer *Technologie*, eines *logos* über Technik.
4. Technologie ist ihrerseits Gegenstand von Diskursen, nämlich in der Gestalt von *Theorie*. Technologie und Theorie beinhalten das im Können immer implizierte Wissen.

Jedes menschliche Handeln ist in diesem Sinne Praxeologie. Ein Teil davon wird durch didaktische Transposition zu schulischem Wissen. Im Folgenden wird «Wissen» immer in der Bedeutung von «Wissen im Hinblick auf Können» verstanden, also als Wissen für das Können, Wissen, das erst im Können als solches besteht, Wissen das ohne Können nicht existiert.

## 2 Didaktische Transposition – eine konstitutive Analyseeinheit

In der obigen Definition der Didaktik habe ich eine Einschränkung vorgenommen: Vermittlung von Können *in dafür spezialisierten Institutionen*. Dies bedeutet, dass *Didaktisches* – der Gegenstand der Didaktik(en) – nur insofern existiert, als eine Gesellschaft zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stellt, um dessen Vermittlung in einem speziell dafür bestimmten sozialen Raum zu ermöglichen. Wissen im oben genannten weiten Sinn wird nicht mehr in seinem üblichen sozialen Kontext verwendet.

---

<sup>3</sup> Yves Chevallard und Guy Brousseau sind die beiden bekanntesten und bedeutendsten frankofonen Didaktiker. Sie wurden von der International Commission on Mathematical Instruction (ICMI) für ihr didaktisches Werk geehrt, Ersterer mit dem Hans-Freudenthal-Preis, Letzterer mit dem Felix-Klein-Preis.

Es wird nicht unter realen Bedingungen eingesetzt mit all den unvermeidbaren Sanktionen der Realität, die daraus folgen und sogar tödlich sein können, zum Beispiel bei unangemessenem, ungenügend beherrschtem Gebrauch eines Skalpells. Wissen wird so Gegenstand des Lehrens, der Unterweisung, des schulischen Lernens.

Nachfolgend soll nun ein Beispiel dafür gegeben werden, wie Wissen zur Vermittlung aus seinem üblichen Verwendungskontext herausgelöst wird. Ich nehme ganz bewusst kein Beispiel aus der Schule im üblichen Sinne, sondern wähle die Aneignung desjenigen Wissens, das notwendig ist, um Griot – Barde, Sänger und Erzähler in Westafrika – zu werden.<sup>4</sup> Griot zu sein ist ein komplexer Beruf, der das Beherrschen von vielerlei Wissen und Techniken beinhaltet, die für die Gesellschaft vital sind: die Überlieferungen eines Volkes bewahren, wahrsagen, Rituale organisieren, unterhalten usw. Das Erlernen dieses Berufs vollzieht sich zum Teil in der Griot-Familie durch direkte Teilhabe, vor allem aber und zum grossen Teil in dafür spezialisierten sozialen Institutionen, eben in didaktischen Situationen: ausserhalb von realer Praxis und Verwendungskontexten, unter der Leitung von dafür bestimmten und bezahlten Personen, gemäss einem mehr oder weniger vorgesehenen Ablauf, in einem langen Prozess.

Diese konstitutive Situation des Didaktischen hat eine unvermeidbare Konsequenz, die ich bereits angedeutet habe: Wissen wird von seinem Verwendungskontext in einen Bildungskontext transponiert. Letzterer beinhaltet immer ein Triplett bestehend aus einer Person, die bildet, aus anderen Personen, die dank der bildenden Person lernen, und aus dem Gegenstand der Bildung, dem Wissen und Können. Ich benutze ganz ausdrücklich das Wort «bilden», welches das Nomen «Bild» beinhaltet. Auf Französisch braucht man, mit Bezug auf das Wort «forme» («Form»), oft die Begriffe «former» und «se former», also «Form geben» und «Form nehmen» (bzw. «sich herausbilden»). Didaktik in diesem Sinne ist somit diejenige Wissenschaft, die die Prozesse des Bildens einer Person durch Vermittlung von Wissen zum Gegenstand hat.

Der Prozess des Transponierens verändert notwendigerweise das Wissen und Können:

- Es hat in der didaktischen Situation nicht mehr die gleiche Bedeutung, da es Gegenstand der Lehrens und des Lernens wird.
- Es hat nicht mehr dieselbe Form: Es ist «appretiert», also zugerüstet, um gelernt zu werden, es ist in seine Bestandteile zerlegt, «élémenté», wie Lakanal (1794, S. 7) es vor der revolutionären französischen Nationalversammlung nannte.

Diese Veränderung stellt aber keineswegs eine Vereinfachung oder Verarmung dar, wie zu oft behauptet wird, sondern sie ist ein kreativer Prozess, um Wissen zugänglich zu machen; dies immer in widersprüchlicher Form, da es nicht für alle gleichermassen zugänglich sein soll und oft auch vielfältigen anderen Zwecken untergeordnet wird.

---

<sup>4</sup> Siehe Toulou (2008), der dies aus didaktischer Perspektive beschreibt. Akinnaso (1997) gibt Beispiele aus anderen oralen Gesellschaften. Didaktisches ist somit nicht von Schriftsprache abhängig.

Die didaktische Transposition ist ein genuin konstruktiver, kultureller Prozess, an dem viele Akteure teilnehmen. Sie ist daher keineswegs planbar, ist immer widersprüchlich und setzt sich hinter dem Rücken der Akteure durch. Chevallard (1997, S. 56), der die Theorie didaktischer Transposition bestimmt am weitesten entwickelt hat, hält dazu Folgendes fest:

Man kann ja kaum Wissen in eine neue Institution transportieren wie man ein Möbel transportiert. Es geht im Gegenteil darum, es im neuen Lebensraum, in einer ganz anderen Umwelt, zu rekonstruieren, neu zu erschaffen. ... Der Begriff «didaktische Transposition» bezeichnet demnach keineswegs eine garantierte und bereits abgeschlossene Handlung, sondern ein *grosses, unendlich offenes Problem*.

Im Grunde genommen untersuchen die Didaktikerin und der Didaktiker vor allem den stetigen und unvermeidlichen Prozess der Transformation von Wissen: seine Möglichkeiten, seine Grenzen, seine Zwänge, seine Bedingungen, seine Schwierigkeiten. Und dies bedeutet immer auch, dass sie die Geschichte der Transposition beschreiben und analysieren, um die sozialen Faktoren zu bestimmen, die sie bedingen. So werden denn auch regelrechte «soziale Kämpfe» rund um die Frage ausgefochten, welche Gegenstände warum transponiert werden. Die gegenwärtigen Diskussionen um den Kompetenzbegriff sind beispielsweise ein Schauplatz dieser Kämpfe.

Transposition ist also keineswegs ein Prozess, der an der Klassentüre haltmacht. Es geht nicht nur um zu unterrichtende, um zu vermittelnde Gegenstände. Transposition setzt sich als «interne Transposition» in der Tätigkeit der Akteure fort, die direkt am Vermitteln teilhaben: als Bildende, die Wissen inszenieren, um es lernbar zu machen, und als zu Bildende, die die vielfältigen schulischen Tätigkeiten ausüben, die Lernen ermöglichen sollen, so beispielsweise: zuhören, wiederholen, auswendig lernen, experimentieren, nachahmen, erforschen, formulieren, Aufgaben erfüllen usw. In diesem «Nahkampf» (enger, täglicher Kontakt, Chervel, 1988, S. 84) verändert sich Wissen immer weiter fort.

### **3 Elemente für eine Geschichte der Didaktiken**

Die ungemeine Reichweite des Didaktischen wird aus dem bisher Gesagten erahnbar und es ist umso erstaunlicher, dass es nicht seit jeher Gegenstand eines autonomen wissenschaftlich-disziplinären Feldes ist. Die Gründe dafür sind vielfältig. Ich gehe ihnen hier jedoch nicht nach, sondern versuche lediglich, die noch sehr junge Geschichte der frankofonen Didaktiken als disziplinäres Feld kurz zu skizzieren.

Folgende Indizien sprechen für die Herausbildung und Existenz eines disziplinären Feldes (siehe dazu mit mehr Details Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 20 f.):

- Schaffung einer institutionellen Basis für die Professionalisierung der Forschung;
- Bildung von Kommunikationsnetzwerken;

- kontinuierliche Entwicklung und Erneuerung theoretischer Modelle und Konzepte sowie von Methoden der Forschung;
- Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses.

Auf der Grundlage solcher Kriterien kann man die Herausbildung der Didaktiken in frankofonen Gebieten sehr vorsichtig wie folgt datieren:

- Didaktik der Fremdsprachen (1972);
- Didaktik der Mathematik (1974);
- Didaktik der Naturwissenschaften (Anfang der 1980er-Jahre);
- Didaktik des Sports (Anfang der 1980er-Jahre);
- Didaktik des Französischen als Erstsprache (1986);
- Didaktik der Sozialwissenschaften (1990).

Die Entwicklung der Didaktiken in der Schweiz – hier einschliesslich der deutschen Schweiz – hinkt internationalen Entwicklungen nach. Bonati spricht zwar im Jahre 2004 von gut 1500 Personen, die Didaktik unterrichten, um Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, aber nur sehr wenige davon sind zu diesem Zeitpunkt auch als Forschende in Didaktik oder in entsprechenden Forschergruppen tätig. Seit wenigen Jahren kann man nun aber von einer fast explosionsartigen Entwicklung sprechen, die in sehr enger Beziehung zur Konsolidierung der pädagogischen Hochschulen und zur Etablierung von Forschung an diesen Institutionen steht. Ein Indiz dafür sind die zahlreichen Fachdidaktikorganisationen, die sich inzwischen gebildet haben. Dazu soll hier eine Liste aufgeführt werden, die jedoch keineswegs Vollständigkeit beansprucht:

- Association internationale de didactique du français – section suisse,
- Groupe d'étude des Didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne,
- Association Journée francophone de recherche en éducation musicale – section suisse,
- Forum Deutschdidaktik,
- Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik,
- DiNat.ch – Verband Fachdidaktik Naturwissenschaften,
- VGD – ADG Verein Geographiedidaktik Schweiz,
- Société suisse pour la recherche en didactique des mathématiques,
- ...

Zwei Triebkräfte erklären die rasante internationale wie auch schweizerische Entwicklung, die Hunderte von Forscherinnen und Forschern in wissenschaftlichen Gesellschaften für Didaktik vereinigt.

- Die erste Triebkraft liegt in einem Phänomen, das gewisse Autorinnen und Autoren «Massifizierung der Sekundarstufe» nennen (siehe dazu für die Schweiz Magnin & Criblez, 2001) und das man seit den 1950er-Jahren, mit grossen zeitlichen Verschiebungen, überall in der Welt beobachten kann. Die Tatsache, dass immer mehr und zum Beispiel in Frankreich sämtliche Schülerinnen und Schüler dieselbe Sekundarschule besuchen (*collège unique*; *cycle d'orientation* in Genf), hatte folgenschwere

Konsequenzen für die Organisation des schulischen Wissens; sämtliche Lehrpläne wurden grundlegend neu konzipiert und folgten danach einer neuen Logik. Die Schwierigkeit dieses Unternehmens, sein häufiges Scheitern aus verschiedensten Gründen, unter anderem wegen der mechanischen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, erzeugte eine Nachfrage nach spezialisierten, wissenschaftlichen Analysen der Organisation schulischen Wissens.

- Die tief greifenden Umwälzungen im schulischen System zogen eine Umorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach sich, die an Hochschulen verlagert wurde. Diese sind durch die systematische Verbindung von Forschung und Lehre gekennzeichnet, wobei zumindest ein Teil dieser Forschung der wohl wichtigsten Funktion der Schule gewidmet ist oder dies zumindest sein sollte: der Vermittlung von Wissen. Didaktik ist somit vonnöten.

Welches sind die konkreten Forschungsgegenstände der Didaktik? In der frankofonen Didaktik kann man zwei grosse Phasen unterscheiden:

In einer ersten Phase befassen sich die Didaktikerinnen und Didaktiker intensiv mit dem sogenannten «didaktischen Engineering» («ingénierie didactique»; Brousseau, 1992): Entwicklung von Unterrichtssequenzen, Arbeit an Studienplänen, Erarbeitung von Unterrichtsmitteln etc. Dieses Engineering ist alles andere als blosse Anwendung wissenschaftlicher Theorien, wie dies in der Phase angewandter Linguistik oder moderner Mathematik üblich war. Engineering wird explizit als wissenschaftliches Experimentieren *grandeur nature* verstanden, um Begriffe zu prüfen, die es erlauben sollen, die Mechanismen zu verstehen, die beim Unterrichten und bei der Aneignung von Wissen eine Rolle spielen.

Die zweite Phase ist durch ein wachsendes Interesse an der Arbeit der Lehrperson geprägt. Man könnte sie als Phase der beschreibenden und erklärenden Didaktik bezeichnen. Dieser Forschungsstrang der Didaktik wurde immer wichtiger, um die Solidität, ja Rationalität von Unterrichtspraxis zu begreifen, die sich oft den Reformvorschlägen entzog, ihnen sogar widerstand. Seit zehn Jahren ist deshalb ein langwieriger und beständiger Prozess der Beobachtung und der Aufzeichnung alltäglicher Praxis in Schulklassen im Gange, die sich natürlich auch in der didaktischen Theorie der Arbeit der Lehrperson und deren Wirkung zeigt. Gleichzeitig entstehen auf der Grundlage einer Analyse von Studienplänen, Schulbüchern, Schülerarbeiten, Berichten von Schulinspektionen, pädagogischen Zeitschriften usw. viele Arbeiten zur Geschichte der vielfältigen Praxis in den Fächern: unabdingbare Forschung, um gegenwärtige Unterrichtspraxis zu verstehen, die ja immer, wie jegliches menschliche Handeln, Sedimentierung geschichtlich entstandener Ausprägungen von Praxis ist.

Didaktiken und Didaktik verändern und entwickeln sich schnell und haben trotzdem Schwierigkeiten, sich als disziplinäres Feld zu etablieren. Dies hat mit ihrem noch jun-



gen Alter zu tun, erklärt sich aber vor allem durch drei ihnen inhärente Spannungen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

#### 4 Wissenschaft und Berufspraxis

Didaktiken entwickeln sich, wie wir gesehen haben, seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu einem disziplinären Feld. Dies aber geschieht natürlich keineswegs *ex nihilo*. Ihre Geschichte kann in folgender Weise dargestellt werden.

Im 19. Jahrhundert entsteht die Schule in ihrer modernen Form unter der Ägide des Nationalstaates (für die Schweiz siehe Hofstetter, 2012). Eines ihrer wichtigsten Organisationsprinzipien sind die Schulfächer (*disciplines scolaires*). Diese fachliche Organisation wurde durch eine immense Arbeit vorbereitet und umgesetzt, die man kaum anders denn als «didaktisch» bezeichnen kann. Sie manifestiert sich in einem riesigen Korpus von Unterrichtswissen der Lehrprofession und materialisiert sich in Schulbüchern, Studienplänen, Tabellen, Laboratorien, aber auch in den Klassengesprächen und in Diskursen über Schulpraxis, unter anderem im Hinblick auf deren Vermittlung an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung. Didaktiken entstehen also zualererst als Praxis und als normative Theorie (Tenorth, 2006).

Nehmen wir zur Illustration das Beispiel des Faches «Französisch» in frankofonen Ländern. Dieses Schulfach entstand aus verschiedensten «Bruchstücken», die sich bereits im 18. Jahrhundert und sogar noch vorher entwickelt haben (siehe dazu das monumentale Werk von Chervel (2006), das den Titel «Histoire de l'enseignement du français» trägt und das Werden und die Geschichte eines Schulfaches beschreibt, nämlich des Faches «Français»): ein wenig Rhetorik; gewisse Techniken des Leseunterrichts; immer mehr Orthografie, die viel Grammatik nach sich zieht; Lektüre von wichtigen Autorinnen und Autoren in der Tradition der *belles lettres*, jedoch noch weit entfernt vom späteren Literaturunterricht; usw. Die Vereinigung dieser «Bruchstücke» unter einem disziplinären Dach beginnt anfangs des 19. Jahrhunderts – Père Girard aus Freiburg spielt dabei eine nicht unwichtige Rolle. «Français» wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Primarschule Schulfach im modernen Sinne und um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auf den anderen Schulstufen. Die Konstruktion des Faches setzte die Erfindung vielfältiger neuer Techniken des Unterrichtens voraus, die darüber hinaus untereinander abgestimmt werden mussten, sich gegenseitig bedingten, sich aber auch ausdifferenzierten, zum Beispiel in Abhängigkeit von den Schulstufen. Die intellektuelle Produktion der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf, ausgehend von ihrer täglichen Arbeit im «corps à corps» (Chervel, 1988), im «Nahkampf» (enger, täglicher Kontakt) mit ihren Hunderttausenden von Schülerinnen und Schülern, drückte sich in verschiedenster Weise aus, zum Beispiel in den tausend neuen Schulgrammatiken, die in der Frankophonie zwischen 1850 und 1900 erschienen, ein gutes Hundert davon in der Westschweiz. Didaktische Tätigkeit war aber natürlich kei-

neswegs auf diese Produktion beschränkt, die lediglich ein Indiz dafür darstellt. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung «didaktisierte» sich zunehmend selbst. So wurden an schweizerischen Universitäten zwischen 1890 und 1950 über 2000 akademische Veranstaltungen in Didaktik abgehalten, und zwar in Mathematik, Muttersprache, Naturwissenschaft, aber auch in Zeichnen und Singen.

Das wissenschaftliche Feld «Didaktik» entstand auf diesem unermesslich weiten Fundament praktischer und normativer Didaktik. Es handelte sich dabei um einen Prozess der dominant sekundären Disziplinenbildung, der für die Erziehungswissenschaft bestimmend ist (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 22 f.). Ein disziplinäres Feld kann sich in der Tat vom Wissen einer Profession ausgehend bilden, nämlich auf der Grundlage der üblichen Merkmale, durch die eine Disziplin sich konstituiert: Kommunikationsnetzwerk, institutionelle Basis, spezifische Begriffe und Forschungsmethoden. Dieser lange und kontinuierliche Prozess verändert Personen, aber auch die Profession als solche, die mehr und mehr Didaktik sozusagen ausserhalb ihrer selbst als wissenschaftliches Feld findet. Didaktik bleibt natürlich weiterhin die spezifische Domäne der Profession, so wie Medizin zugleich immer Praxis, Handlungsnorm und Forschungsfeld ist. Aber die Profession tritt in ein neues komplexes Verhältnis zur Wissenschaft.

Der Prozess der Disziplinenbildung verursacht einen «epistemologischen Bruch». Es geht darum, praktische und theoretisch-praktische Fragestellungen in wissenschaftliche umzuformulieren (was natürlich nicht bedeutet, dass Erstere obsolet werden). Das heisst, die Fragestellungen müssen in einem kohärenten begrifflichen Apparat formuliert werden, und zwar in einer Weise, die Antworten durch systematische und explizite Forschungsmethoden ermöglicht. Dieser notwendige Bruch im Kontext sekundärer Disziplinenbildung erzeugt Spannungen. Didaktiken müssen sich einerseits an soziale Anforderungen anpassen, die aus dem professionellen und erzieherischen Feld stammen, und werden dadurch auch in ihrer Entwicklung gefördert. Zugleich bedingen andererseits wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliche Anerkennung eine vorübergehende Aufhebung praktischen Handelns, was bedeutet, Distanz zur Praxis einzunehmen, um Wissen auch ohne unmittelbares praktisches Eingreifen zu schaffen. Didaktiken befinden sich demgemäss notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen professionellen und wissenschaftlichen Erfordernissen. Zwei gefährliche Klippen sind dabei zu umschiffen: sich zum einen der Unmittelbarkeit sozialer Anfragen unterzuordnen und sich zum anderen in die Ruhe des Labors zurückzuziehen, um kohärente Modelle unter Ausschluss der vielfältigen Determinanten der erzieherischen Wirklichkeit zu schaffen.

## 5 Didaktiken und Bezugswissenschaften

«Fachdidaktik–Fachwissenschaft»: Dieses Wortpaar, das im Deutschen fast untrennbar zusammengehört, existiert im Französischen kaum. Dies ist keineswegs ein Zufall,

sondern spiegelt eine soziale Realität, da sich die Bedeutung von Wörtern in ihrem Gebrauch ausbildet. Und die soziale Realität, vor allem in Frankreich, war bis vor Kurzem dadurch geprägt, dass didaktische Reflexion institutionell kaum existierte. CAPES (*certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*) und *agrégation*, die Initiationsprüfungen für den Lehrberuf, betrafen nur die Fachwissenschaft; von Fachdidaktik war keine Rede. Das Beherrschen der akademischen Disziplin allein, so war die Meinung, garantiere bereits die Vermittlung des Wissens. Didaktiken entwickelten sich deshalb hauptsächlich anderswo und mit wenig institutionellem Bezug zu ihren Bezugswissenschaften: zuerst in der Weiterbildung sowie in den Instituten für Erziehungswissenschaft und erst seit den 1990er-Jahren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dies aber ausserhalb der Universitäten, in den *Instituts universitaires de formation des enseignants*, die in gewisser Hinsicht institutionell den pädagogischen Hochschulen der Schweiz nahestehen.

Diese institutionelle «Exterritorialität» gegenüber den Bezugswissenschaften birgt unter anderem folgende Vorteile in sich:

- Didaktiken verstehen sich von Anfang an als autonome wissenschaftliche Disziplinen und damit weder als Töchter noch als Schwestern der Fachwissenschaften – es sei denn, sie hätten viele gleichgestellte Schwestern. Sie weisen die Aschenbrödel-Rolle zurück, die die Fachwissenschaften ihnen gerne zuweisen möchten. Das Postulat der Autonomie ist für frankofone Didaktiken konstitutiv; sie verstehen sich nicht als in das Paar «Fachdidaktik–Fachwissenschaft» eingebunden.
- Didaktikerinnen und Didaktiker kommen keineswegs nur aus der «Fachwissenschaft». Didaktik speist sich im Gegenteil aus verschiedenen Wissenschaften. Sie ist ein Forschungsfeld – ein wenig wie Erziehungswissenschaft oder Medizin und eigentlich wie alle disziplinären Felder, die aus sekundärer Disziplinenbildung hervorgehen –, das notwendigerweise multidisziplinär ist. Dies hat auch zur Folge, dass Didaktik in den Forschergruppen meist alle Schulstufen umfasst, oft bis hin zur Tertiärstufe.

Brousseau (1998, S. 27) hat diese Besonderheit der Autonomie und Multidisziplinarität der Didaktik wie folgt beschrieben:

Es besteht ein wichtiger gradueller Unterschied zwischen einem Mathematiker oder einem Psychologen, der sich für Didaktik interessiert, und einem Didaktiker, der ursprünglich Mathematiker oder Psychologe war. In einer Forschergruppe in Mathematikdidaktik sollten der Psychologe-Didaktiker und Mathematiker-Didaktiker aber auch Gesprächspartner ihrer ursprünglichen Forschergemeinschaft bleiben. Sie haben jedoch viel Mühe, ihresgleichen den Gegenstand ihrer Arbeit vorzustellen, und gegenwärtig verleiht dieses Land den Neuankömmlingen kaum die Bürgerschaft.

Es ist deshalb kaum erstaunlich, dass bei Berufungen in den Fakultäten das Herkunftsfach das Hauptkriterium darstellt: Eine Historikerin, die sich für Didaktik interessiert, hat bessere Chancen als ein Geschichtsdidaktiker, der sich spezialisiert hat.

Spannungen zwischen Didaktiken und Bezugswissenschaften sind unvermeidlich, und zwar sowohl in Bezug auf Wissenschaften wie Literaturwissenschaft, Linguistik, Mathematik, Geografie oder Geschichte, die man auf Deutsch «Fachwissenschaften» nennt, als auch in Bezug auf andere Forschungsdisziplinen, die zur Didaktik beitragen, wie etwa Erziehungswissenschaft und Psychologie. Die Spannung kann bereichernd sein, sie kann aber auch Unterwerfung und Heteronomie nach sich ziehen. Referenz kann leicht in Reverenz umschlagen, vor allem solange jede einzelne Didaktik isoliert ist und ihren Bezugswissenschaften allein gegenübersteht. Die Zersplitterung der Didaktiken schwächt die Didaktik als Ganze.

## **6 Didaktiken im Plural und Didaktik im Singular**

Die Didaktik als disziplinäres Feld ist in viele Didaktiken aufgeteilt. Zwei Gründe erklären diesen Tatbestand: Der erste ist historischer Art: (Fach-)Didaktik als disziplinäres Feld entwickelt sich ausgehend von den Fachdidaktiken. Die wissenschaftliche Struktur des Feldes spiegelt quasi mechanisch die fachliche Struktur der Schule.

Die Zersplitterung hat aber einen noch tieferen Grund. Die wichtigste Institution der Wissensvermittlung in unserer Gesellschaft, die Schule, ist, wie bereits erwähnt, fachlich organisiert. Wie ihr Name sagt, haben sich schulische Fächer als komplexe, keineswegs mechanische Spiegelung der Hauptproduktionsform wissenschaftlichen Wissens in unserer Gesellschaft gebildet, nämlich der wissenschaftlichen Fächer. Die modernen Gesellschaften haben ein relativ autonomes System wissenschaftlicher Produktion entwickelt, das sich im 19. Jahrhundert etablierte und festigte. Fächer und ihre vielfältigen Formen bilden die wichtigste Form der Organisation von Wissen, dies natürlich auch in Institutionen, die der Vermittlung dieses Wissens dienen. Es handelt sich dabei um eine tief verankerte Struktur unserer Gesellschaft, weshalb man sagen kann, dass Fächer gegenwärtig den nicht überwindbaren Horizont der Didaktik bilden. Gleichwohl muss dieser Horizont Gegenstand didaktischer Reflexion sein: Obwohl Didaktiken fundamental fachlich strukturiert sind, sollen sie sich nicht in ihrer Fachlichkeit einschließen lassen. Denn die «separatistischen Spannungen» hindern die Didaktikerinnen und Didaktiker oftmals daran, gegen aussen zur «programmatischen Einheit ihres Feldes» (Chevallard, 2010, S. 141) zu stehen, was die Didaktik offensichtlich schwächt.

Didaktiken im Plural und Didaktik im Singular stehen also in einem unüberwindbaren Spannungsfeld. Aber genau aus dieser Spannung heraus kann die Konsolidierung des Feldes entstehen. In der Tat ist man Didaktikerin oder Didaktiker wie andere Forschende Chemikerinnen und Chemiker, Mathematikerinnen und Mathematiker oder Historikerinnen und Historiker sind. Dies verhindert es aber keineswegs, dass man zugleich Mathematikdidaktikerin oder Französischdidaktiker ist, wie eine Historikerin eben Mediävistin, Neuzeithistorikerin oder Wissenschaftshistorikerin oder ein Chemiker Biochemiker, theoretischer Chemiker oder Kristallograf sein kann.

## 7 Perspektiven

Die Überwindung der im Vorangehenden skizzierten Zersplitterung kann nur als Resultat einer umfassenden begrifflichen Arbeit erreicht werden. Dazu gibt es bereits Ansätze: die anthropologische Theorie des Didaktischen von Chevallard (1992); die komparatistischen Ansätze der Didaktik in der *Association de recherches comparatistes en didactique* (ARCD, vgl. <http://python.bretagne.iufm.fr/arcd/>); die Idee einer allgemeinen Fachdidaktik, die in Deutschland von der Gesellschaft für Fachdidaktik vorangetrieben wird (vgl. <http://www.fachdidaktik.org/>), und viele andere mehr. Diskussionen ohne Hegemonieanspruch sind hier vonnöten. Dazu beitragen können unter anderem bereits bestehende Vereinigungen von Didaktikerinnen und Didaktikern wie die Dachgesellschaft der Fachdidaktiken in Deutschland, die gegenwärtig in Entstehung begriffene Dachgesellschaft in der Schweiz, aber auch Gesellschaften, die transversal Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus verschiedensten Didaktiken organisieren, wie die oben erwähnte ARCD.

Doch wo sollen die Didaktikerinnen und Didaktiker institutionell verankert werden? Diese komplexe Frage stellt sich in Frankreich gegenwärtig im Zuge der Gründung der *Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education*, d.h. der neuen Lehrerbildungsinstitutionen in den Universitäten. Die Stellung der Didaktikerinnen und Didaktiker in diesen Institutionen ist noch keineswegs festgelegt, und man kann hier ohne Weiteres eine Inbesitznahme durch die Fachwissenschaften befürchten. Die Schweizer Lösung der pädagogischen Hochschulen – vergleichbar mit den früheren Ausbildungsinstitutionen in Frankreich – stellt sozusagen autonome Freiräume für die Entwicklung der Didaktiken dar, die sich so in einem gemeinsamen institutionellen Rahmen bewegen. Dies erleichtert die Entwicklung von Autonomie gegenüber den Fachwissenschaften. Die Distanz zur Universität sowie die grosse Nähe zur Praxis und zu den Berufsfeldern können aber die beiden anderen diskutierten Spannungen auch vergrössern. Es ist daher wichtig, dass sich die Akteure dessen klar bewusst sind.

## 8 Coda

Es geht darum, das disziplinäre Feld «Didaktik» ausgehend von der Vielfältigkeit der Didaktiken aufzubauen. Dies kann nur das Werk der Didaktikerinnen und Didaktiker selbst sein: Sie müssen die theoretischen und begrifflichen Werkzeuge dafür bereitstellen und organisatorische und institutionelle Bedingungen schaffen, die die Autonomie der Didaktik zu garantieren vermögen. Im Bewusstsein der Spannungen, die die Didaktik konstituieren, können die Didaktikerinnen und Didaktiker die Klippen umschieben, die sich daraus ergeben, und diese umgekehrt zu Triebkräften umformen, die das Unternehmen fördern. Didaktik ist eine Wissenschaft, die unsere Gesellschaft dringlich benötigt. Denn sie ist die Wissenschaft von der Vermittlung von Wissen an alle, diejenige Wissenschaft, die Erkenntnisse dazu generiert, wie sich Personen durch die Aneignung von «scire» als untrennbarer Einheit von Wissen und Können bilden.

## Literatur

- Akinnaso, F.N.** (1997). Schooling, language and learning in literate and non-literate societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34, 68–109.
- Astolfi, J.-P.** (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Lyon: Editions ESF.
- Bonati, P.** (2004). Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 362–374.
- Brousseau, G.** (1992). *Éléments pour une ingénierie didactique*. Lyon: Voies livres.
- Brousseau, G.** (1998). Allocution de Guy Brousseau, docteur honoris causa de l'Université de Montréal. *Math Ecole*, 182, 26–28.
- Chervel, A.** (1988). Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 60–119.
- Chervel, A.** (2006). *Histoire de l'enseignement du français*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y.** (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 12 (1), 73–111.
- Chevallard, Y.** (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45–64.
- Chevallard, Y.** (2010). La didactique, dites-vous? *Education & Didactique*, 4 (1), 139–147.
- Comenius, J.A.** (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genf: Droz.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B.** (Hrsg.). (2013). *Didactique en construction – Construction des didactiques*. Brüssel: De Boeck.
- Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A. & Bishop, M.-F.** (Hrsg.). (2012). *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Brüssel: De Boeck.
- Hofstetter, R.** (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»? *Histoire de l'éducation*, 134, 59–80.
- Hofstetter R. & Schneuwly B.** [unter Mitarbeit von **L. Criblez, M. Spani, M. Cicchini & V. Lussi**]. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: HEP.
- Lakanal, J.** (1794). *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*. Paris: Imprimerie nationale.
- Magnin, Ch. & Criblez, L.** (Hrsg.). (2001). Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre (Dossier). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1).
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D.** (Hrsg.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Brüssel: De Boeck.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 387–394.
- Thévenaz, Th. & Sieber, P.** (Hrsg.). (2005). Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung (Dossier). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (3).
- Toulou, S.** (2008). *Devenir griot professionnel: éducation formelle ou informelle? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique*. Thèse en sciences de l'éducation. Genf: Université Genf.

## Autor

**Bernard Schneuwly**, Prof. Dr., Direktor am Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ), Universität Genf, Bernard.Schneuwly@unige.ch