

Sieber, Peter; Thévenaz, Thérèse

Editorial: Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (2005) 3, S. 327-334



Quellenangabe/ Reference:

Sieber, Peter; Thévenaz, Thérèse: Editorial: Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (2005) 3, S. 327-334 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-41267 - DOI: 10.25656/01:4126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-41267>

<https://doi.org/10.25656/01:4126>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften**
**Rivista svizzera
di scienze dell'educazione**
**Revue suisse
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

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

Editorial: Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung

Peter Sieber und Thérèse Thévenaz

Aus verschiedenen Gründen stehen heute Konstituierung und Positionierung der Didaktik/en im Zentrum des Interesses. Diskussionen und Anstrengungen für eine Neustrukturierung der Lehrer/innenausbildung bedingen ein Überdenken der Funktionen und Aufgaben der Didaktik. Neue Konzepte und Theorien, die während den vergangenen Jahrzehnten in den Fachdidaktiken entwickelt wurden, stehen dafür zur Verfügung. Wichtige Entwicklungen und Vorgaben entstehen auch auf bildungspolitischer Ebene, zum Beispiel mit dem Projekt *Fachdidaktiken¹ in der Schweiz – Gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und Etablierung der Forschung* (Projekt Fachdidaktik, 2005), dessen Bericht momentan in der Vernehmlassung ist. Vor diesem Hintergrund befassen sich der thematische Teil sowie die Rubrik Diskussion dieser Ausgabe intensiv mit Fragen des Aufbaus und der Positionierung dieses Fachgebietes.

Im thematischen Teil der vorliegenden Nummer der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaft* legen wir den Schwerpunkt auf die Entwicklung der Didaktiken in den letzten zwanzig Jahren; gleichzeitig knüpfen wir an die zwei Nummern von *Bildungsforschung und Bildungspraxis²* aus den Jahren 1990/91 an, in denen dieses Thema bereits behandelt wurde. Wir zeigen sowohl die einheitlichen als auch die divergierenden Hauptlinien der Fachdidaktiken in deutsch- und französischsprachigen Gebieten auf, aus deren je spezifischer wissenschaftlicher Kultur sie hervorgegangen sind.

Mit dieser Perspektive beabsichtigten wir als Erstes, den Dialog über den wissenschaftlichen Umgang mit zwei zentralen Fachdidaktiken in deutsch- und französischsprachigen Gebieten in Gang zu bringen und herauszuarbeiten, welche Entwicklungslinien sich historisch betrachtet ergeben: Bildeten die Mathematikdidaktik und die Erstsprachdidaktik (deutsch oder französisch, je nach Sprachgebiet) das Fundament des obligatorischen Volksschulunterrichts? Um einen konstruktiven Dialog in Bewegung zu setzen, haben wir Autoren gebeten, die Entwicklungsschritte der beiden Didaktiken innerhalb ihrer eigenen Sprachkultur zu skizzieren.

Mit der Präsentation wichtiger Entwicklungslinien der Didaktikforschung richten wir einen zweiten Fokus auf Didaktiken, die erst in jüngerer Zeit thematisiert worden sind. Es handelt sich einerseits um die Didaktiken der Kunst und Musik, andererseits um die Vergleichende Didaktik, die – wie die Leserin und der Leser in der vorliegenden Zeitschriftennummer feststellen können – nicht auf einer allgemeinen Didaktik basiert.

Von den neueren Fachdidaktiken hätte man an Stelle der Kunstdidaktik genauso gut die Turn- und Sportdidaktik wählen können. Wir haben uns für einen anderen Fachbereich entschieden, weil im Teil Varia der Nummer 3/2003 bereits ein Beitrag über die Turn- und Sportdidaktik erschienen ist.

Als Kontrapunkt zum neuen Arbeitsfeld der Vergleichenden Didaktik hätten wir gerne einen Beitrag aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik präsentiert, der die starke Verankerung der Didaktik in der Lehrer/innenausbildung und der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum gezeigt hätte. In ihrer Eigenschaft als differenzierte, kritische Theorie der Ausbildung bildet die Allgemeine Didaktik Kategorien, um die Lehrinhalte, die Methoden und den Lernprozess von ihrer ideologischen und gesellschaftlichen Wirkung her betrachten zu können. Ein Beitrag der Allgemeinen Didaktik hätte in der Zusammenführung der wichtigsten Entwicklungslinien die gegenwärtige bildungspolitische Situation kritisch beleuchten können.

Ausgehend von dieser Problemstellung haben wir uns an B. Schneuwly mit der Bitte um einen Diskussionsbeitrag gewandt. Drei Gründe haben uns zu dieser Wahl bewogen: Erstens ist Schneuwly seit 1997 Inhaber einer der – in der Schweiz sehr seltenen – Lehrstühle für Fachdidaktik, genauer gesagt für Französischdidaktik. In dieser Eigenschaft und durch seine institutionelle Einbindung vertritt er den Standpunkt des Didaktikers. Ausserdem war er massgeblich an der Herausgabe der beiden Nummern der Zeitschrift *Bildungsforschung und Bildungspraxis* (3/1990; 1/1991) zu den Themen Didaktik und Fachdidaktik beteiligt und deshalb eine geeignete Person, um über Entwicklungsverläufe in diesen Gebieten zu schreiben. Schliesslich wirkt B. Schneuwly als Experte der Romanie im Rahmen des Projekts „Fachdidaktiken in der Schweiz“ (Projekt Fachdidaktik, 2005) in der Arbeitsgruppe für eine schweizerische „Graduiertenschule für Fachdidaktik“ an bildungspolitischen Diskussionen mit. Eine solche Graduiertenschule könnte Doktorandinnen und Doktoranden mit Interesse an einer Dissertation in Didaktik betreuen und sowohl Forschung wie Nachwuchsförderung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sichern helfen.

Die Rubrik Diskussion hat hier zum Zweck, die Beiträge des thematischen Teils im Licht des heutigen Standes der wissenschaftlichen Forschung und deren institutioneller Verankerung zu sehen sowie auf die offenen Problemstellungen in Forschung und Lehrer/innenausbildung im Rahmen der Tertiarisierung hinzuweisen.

Wir wollen es vorweg nehmen: Unser Vorhaben ist nur teilweise gelungen, aber wir hoffen, dass die vorliegende Nummer Anregung für weitere Beiträge sein wird. Wir haben bis zum Zeitpunkt des In-Druck-Gehens dieses Heftes leider keinen Beitrag aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik erhalten. Die Restrukturierung der Forschung und der Ausbildung in der (Deutsch-)Schweiz scheint die wenigen Ressourcen im Bereich Didaktik völlig zu absorbieren.

Die beiden Beiträge betreffend Erstsprachdidaktik, einerseits zur Didaktik des schriftlichen Ausdrucks (*Bronckart*, in dieser Nummer), andererseits zur Didaktik des Schreibens (*Sieber*, in dieser Nummer) stellen den Anfang eines Dialogs über die Entwicklung der Forschung und der Problemstellungen in einem vergleichbaren Gebiet während einer vergleichbaren Zeitspanne dar. Mit der gleichen Absicht sind wir mit unseren Vorstößen bei der Mathematikdidaktik in der Deutschschweiz und in Deutschland auf taube Ohren gestossen. Die fehlenden Reaktionen im Bereich der Mathematikdidaktik erklären wir uns sowohl durch die stattfindende Reorganisation der Lehrer/innenausbildung in den pädagogischen Hochschulen als auch durch die fachliche Fokussierung unserer Zeitschrift auf Erziehungswissenschaften.

Diese Situation zeigt eines deutlich: Durch die Tertiarisierung der Lehrer/innenbildung wird eine Neudefinition der Forschung in den pädagogischen Hochschulen und den Universitäten unumgänglich. Die Umstrukturierung erfolgte erst kürzlich und so blieb für interessierte Wissenschaftler wenig Kapazität, sich mit den Entwicklungen ihres Gebietes auseinander zu setzen und dies zu publizieren. Zudem verfügen jene Didaktiker, die institutionell in den Universitäten eingebunden sind, über eigene Publikationsorgane und haben daher eher wenig Interesse, in einer Zeitschrift der Erziehungswissenschaft zu publizieren. Für die Entwicklung der Didaktiken – nicht nur der Mathematikdidaktik – bleibt aber die Frage der institutionellen Einbindung wichtig. In dieser Hinsicht ist es beachtenswert, dass die Autoren der Beiträge dieser Nummer sowohl in der Lehrer/innenausbildung tätig sind – was in der Fachdidaktik und in der Allgemeinen Didaktik nicht neu ist – als auch in den Human- und Sozialwissenschaften, d.h. in den fachspezifischen Bereichen und/oder in den Erziehungswissenschaften.

In dieser Situation haben wir uns aus der Fülle von Aspekten der Entwicklung des Feldes der Didaktiken auf drei beschränkt. Ein weiterer Gesichtspunkt soll Stoff für künftige Diskussionen liefern: die Positionierung der Fachdidaktiken – auch innerhalb der Institutionen – im Spannungsfeld der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Fachwissenschaften und der Schule (Fachkommission Fachdidaktik, 1998; Projekt Fachdidaktik, 2005). Hier stehen drei Aspekte im Vordergrund:

1. Bildungsstandards und geforderte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler
2. Schulisches Curriculum und die Progression der Lehrinhalte
3. Die aktuelle Einschätzung des didaktischen Dreiecks von Schüler/in, Unterrichtsgegenstand und Lehrperson

1. Die Debatte über den Einfluss des Lehr/Lernprozesses in der Schule und über die Fähigkeiten der Schüler/innen am Ende der obligatorischen Schulzeit ist von grosser Aktualität. Sie thematisiert die Interventionsmöglichkeiten der Didaktiken. Sind diese in der Lage, die nötigen Leitlinien und Lehr/Lerninhalte zu bieten, um den politischen und gesellschaftlichen Forderungen gerecht zu werden? Die aktuellen Diskussionen gehen von einer Entwicklung von Bildungsstandards aus, die eine Evaluation der Schüler/innenleistungen überhaupt erst ermöglichen und die Kompetenzniveaus durch eine genaue Definition testbar machen. Wie gängig sind die Begriffe „Standards« und „Kompetenzen« im Bereich der Didaktiken und wie werden sie eingesetzt? Wie gestaltet sich der Aufbau von Kompetenzen, die grösstenteils über das Resultat und die Fähigkeit, situationsgerecht zu handeln, definiert werden? Wie geht die Progression der Lehr/Lerninhalte dabei vor sich? Wenn wir davon ausgehen, dass alles, was getestet werden kann, irgendwann gelehrt worden ist – welches Curriculum bestimmt dann die Wahl der Testaufgaben und des Settings? Die beiden letzten Fragen betreffen den zweiten der oben erwähnten Aspekte.
2. Die polit-ökonomischen und gesellschaftlichen Erwartungen im Bildungsbereich zeigen sich nicht allein in Bezug auf Fragen nach Auswirkung und Ergebnis, sondern auch durch die Forderung nach Vereinheitlichung und Systematik der Bildungsinhalte, die künftigen Generationen vermittelt werden sollen. Diesen Erwartungen wird man nur gerecht mit einem sorgfältig gewählten Lehrplan, einer systematischen Gestaltung der Inhalte, die zu einer guten praktischen Umsetzung führen (Westbury, 1998). Dazu bestimmt, Orientierung für die Praxis der Lehrpersonen zu gewährleisten, muss ein Curriculum auch die Konzepte liefern, die sich in die Praxis umsetzen lassen: in Aufgabenstellungen, in Situationen und auch in gut organisierten, kohärenten Unterrichtssequenzen, damit die Schülerinnen und Schülern jene Fähigkeiten erwerben können, die während deren ganzer Schulzeit von ihnen erwartet werden. Dazu muss das Curriculum konsequenterweise die Inhalte nach einem Zeitplan in progressive Stufen einteilen und die wichtigsten Lernschritte bereits einplanen und optimal staffeln. Die didaktische Forschung kann sich einer Reflexion über den Aufbau des Lehrplans über die gesamte Schulzeit nicht entziehen. Gehen die Beiträge in dieser Nummer auf irgendeine Art und Weise auf diese Überlegungen ein?
3. Seit ihrer Entstehung in den 1970/80er Jahren lassen sich die Fachdidaktiken im System des Didaktischen Dreiecks von Schüler/in, Lehrperson und Gegenstand verorten. Zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Konzepten erhielt jeweils eine der Achsen mehr Gewicht, sei es die Achse Inhalt-Schüler/in oder die Achse Inhalt-Lehrperson oder auch die von Lehrperson und Schüler/in. Schaut man, welche Achsen bevorzugt werden, wird das didaktische Dreieck zu einer weiteren, einer dritten Beobachtungsmöglichkeit der Weiterentwicklung der Didaktik. Sind wir Zeugen einer Verschiebung der Achsen? Wenn ja, welcher?

Die Weiterentwicklung, die wir umreissen können, verweist auf eine Verschiebung von den Programmreformen, von einer innovativen Inhaltsentwicklung hin zu Konzeptualisierungen, die einen Bruch mit der innovationsorientierten Bildungsreform darstellen. Manche Didaktiken interessieren sich für den *alltäglichen* Ablauf des Lehr/Lernprozesses eines gegebenen Lehrinhalts und die Analyse der allgemeinen und spezifischen Regeln (*Margolinas; Schubauer-Leoni & Leutenegger*, in dieser Nummer). Über die Bindung der französischsprachigen und der deutschsprachigen Didaktiken an ihre jeweilige Kultur hinaus interessieren sich diese Konzeptualisierungen der Didaktik für Adaptationen aus verschiedenen akademischen Fächern für die Erfordernisse und Regelungen des Lehr/Lernprozesses eines gegebenen Stoffes. Diese neue Bewegung der Anleihen und Überarbeitungen von Inhalten aus den verschiedenen Fachbereichen wird durch die Perspektive auf die Lehr/Lern-Prozesse kanalisiert; dies klingt in allen Beiträgen dieser Nummer an. Die Theorie zu diesem Phänomen der Didaktik als Ganzem findet sich im Beitrag *Schubauer-Leoni und Leutenegger* mit dem Titel „Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée“. Nach ihrer Meinung ist der strikte Applikationismus – die direkte Umsetzung von Wissensbeständen der Fachwissenschaften in Gegenstände des Unterrichts – am Verschwinden, weil die Übernahmen aus den Fachwissenschaften unter didaktischen Perspektiven erfolgen und damit einer Transformation unterliegen.

Der Bezug auf Kompetenzen veranschaulicht diese didaktikspezifische Perspektivierung. Der Begriff *Kompetenz* wird in den Beiträgen zur Sprachdidaktik entweder beansprucht oder abgelehnt – die Debatte jedoch erst am Rande geführt. Fachkompetenz, ein Begriff aus der Arbeitswelt, mit dem Situationsbezogenheit und Effizienz angesteuert wird (Bronckart & Dolz, 2000; Bulea & Bronckart, 2005), kann ganz unterschiedlich verstanden werden. Er kann transversal oder disziplinär gefasst werden, eine bereits vorhandene Ressource des Akteurs bezeichnen oder eine erst durch eigenes Tun in einem dynamischen Prozess aktivierte Ressource meinen. Die Definitionen der Kompetenz³, von denen das Projekt *Harmonisierung der obligatorischen Schule* (HARMOS) (EDK, 2004) gemäss dem Prinzip der Bildungsfähigkeit ausgeht, beschreibt die Ressourcen, die eine Person entweder schon hat oder die sie erwerben kann. Kompetenz wird in voneinander abgrenzbaren Bereichen auf verschiedenen Niveaus beschrieben. HARMOS definiert Kompetenzen von den Grundlagen der Schulfächer aus und mit Bezug zu diesen. Um sie messbar zu machen, werden Kompetenzen in Aufgabenstellungen und Problemsituationen umgesetzt. Dieser Gesichtspunkt betrifft ohne Zweifel die Didaktiken, da diese sich der Aufgabe widmen, Aufgabenstellungen, Situationen, das Umfeld und darüber hinaus die Lehr/Lernsequenzen zu untersuchen.

Rückt dabei die Curriculumdebatte in den Hintergrund? Der Beitrag von *Sieber* in dieser Nummer evoziert dies, da er die Erforschung und Revision der Lehrpläne einer vergangenen Periode zuordnet. Von einer Orientierung am *In-*

put sei man zu einer Orientierung am *Output* übergegangen oder eher zum *Outcome*, d.h., nicht allein zu den Ergebnissen, sondern ebenso zu den gesamten Auswirkungen des Lehrens und Lernens. Weitere Beiträge setzen einen anderen Schwerpunkt mit einer Perspektive, die Aufgaben und Situationen und die Untersuchung der Lernbedingungen der Schüler fokussiert. Damit wird eine Vertiefung der Kenntnisse über das Zusammenspiel von curricularen Anforderungen und dem unterrichtlichen Setting angestrebt. Darf die Didaktik sich der wichtigen Aufgabe entziehen, Vorstellungen über die *Progression des Lernens* zu entwickeln, und es verpassen, die Auswirkungen dieses Zusammenspiels im Schreiben, in der Mathematik oder im Musikhören zu untersuchen? Die Lerninhalte der Volksschule im Zusammenhang zu sehen ist eine wichtige Perspektive, die aber aktuell noch sehr programmatisch bleibt (siehe Dolz & Schneuwly, 1996 oder für die 4. bis 8. Klasse: Saada-Robert, Claret Girard, Veuthey & Rieben, 1997). Auch wenn Aufgaben, Situationen oder Sequenzen so ausgearbeitet sind, dass sie die Prozesse der Lehr/Lernaktivitäten in ihrer ganzen Komplexität zu integrieren vermögen, so stellt das *Zeitmanagement* der durch die Aufgaben, Situationen oder Sequenzen operationalisierten Inhalte doch eine Herausforderung für die Didaktiken dar, der sie sich bisher noch nicht wirklich gestellt haben. Die Mathematikdidaktik versteht das Zeitmanagement als Teil der Bewältigung einer Situation (*Margolinas*, in dieser Nummer). Daraus ergibt sich die Frage, auf welchen Konzepten die Einteilung des Zeitablaufs beruht, die sowohl die Aufteilung der allgemeinen Lehr/Lernziele auf die verschiedenen Schulstufen der obligatorischen Schulzeit (stufenübergreifende Progression), als auch das Zeitmanagement in Bezug auf Ziele und fachliche Inhalte innerhalb einer Stufe (Progression innerhalb einer Stufe) regelt. Wie weit berücksichtigt die von HARMOS angestrebte Definition von Kompetenzen solche Überlegungen? – Diese Frage betrifft alle Fachdidaktiken.

Was das *didaktische Dreieck* betrifft, beziehen sich die Beiträge darauf – meist mit der Favorisierung einer seiner Achsen. Den Einstieg im redaktionellen Teil macht *Sieber* mit seinem Beitrag, der sich auf die Achse Schüler/in – Schreiben von Texten mit all seinen komplexen Komponenten konzentriert. Er ist der einzige Autor in dieser Nummer, der explizit vom Lernenden und vom Lehr/Lerninhalt ausgeht und Textkompetenz fordert, die zu ermöglichen Pflicht der Schule sei. Der Beitrag von *Margolinas* zeigt, dass diese Achse seit den 1980er Jahren favorisiert wurde. Doch zur Erforschung des didaktischen Settings hat der Mathematikdidaktiker die Lehrerrolle übernommen, damit er sich so auf die Achse Schüler/Gegenstand konzentrieren kann. Diese Übernahme der Verantwortung hat zu einer Verschiebung des Gleichgewichts in Richtung Lehrer/Gegenstand geführt. Aus ähnlichen Gründen folgt die Französischdidaktik derselben Linie. Es geht darum, das Lehrerhandeln zu erforschen, d.h. zu beobachten, welche Bedingungen durch die Lehrperson bestimmt sind, wo Sachzwänge im Unterricht selber liegen, und welche Inhalte während der Schulstunde vermittelt

werden. Dafür greift die didaktische Forschung auf empirische Beobachtungsmethoden zurück: einerseits aus der beschriebenen Sicht der didaktischen Intervention (Mili & Rickenmann; Bronckart), andererseits, indem sie die Ausarbeitung des Lehrstoffs der Lehrperson überlässt, wie z.B. in der Untersuchung der alltäglichen Unterrichtspraxis (Margolinas; Schubauer-Leoni & Leutenegger). Hier ist ein neuer Forschungsansatz entstanden, der mit der starr logisch aufgebauten Intervention bricht und sich seitdem öffnet und kontrovers diskutiert wird.

Die verschiedenen thematischen Beiträge skizzieren – unter den drei ausgewählten Aspekten – ein sehr breites Feld. Dieses Feld zu charakterisieren, Widersprüche und Gemeinsamkeiten zu kennzeichnen und daraus Perspektiven für die Weiterentwicklung herauszuarbeiten: Dieser Aufgabe widmet sich der Diskussionsbeitrag von B. Schneuwly. Es ist zu hoffen, dass damit die notwendige Diskussion eröffnet – und nicht abgeschlossen ist.

Anmerkungen

- 1 Es ist zu beachten, dass der Ausdruck Fachdidaktiken in der Übersetzung didactiques spécialisées von Didaktikern der französischsprachigen Gebiete als nicht adäquat angesehen wird und eine Aufgliederung in Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik vorgibt.
- 2 Siehe die Nummern 3/1990 und 1/1991 von *Bildungsforschung und Bildungspraxis*.
- 3 „Sie (die Bildungsstandards, PS/TT) benennen erstens die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsinhalte erreicht werden, und legen zweitens fest, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Drittens sind die zu erreichenden Kompetenzen so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und im Prinzip mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können» (EDK, 2004, S. 7).

Literaturverzeichnis

- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2000). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. In J. Dolz & E. Ollagnier (Hrsg.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons Éducatives n° 2, S. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Hrsg.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (S. 193-227). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) (2004). *HarmoS – Zielsetzungen und Konzeption des Projekts, Juni 2004*. Bern: EDK.
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL)*, 16/2, 222-230.
- Projekt Fachdidaktik (2005). *Fachdidaktik in der Schweiz – gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Dozierenden und Etablierung der Forschung*. Schlussbericht. September 2005. Bern: EDK/CRUS/SKPH.

- Saada-Robert, M., Claret Girard, V., Veuthey, C. & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1E-2E-1P-2P*. Genève: FPSE et Maison des Petits.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. In B. Gundem & S. Hopmann, *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue* (pp. 47-78). New York: Peter Lang.