

Künzli, Rudolf

Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 29-38



Quellenangabe/ Reference:

Künzli, Rudolf: Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 29-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133703 - DOI: 10.25656/01:13370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133703>

<https://doi.org/10.25656/01:13370>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand¹

Rudolf Künzli

Didaktik wird im folgenden Beitrag als eine Lehrbildungsdisziplin charakterisiert. Didaktisches Wissen wird im Kontext von Lehrerbildung produziert und vornehmlich auch in der Lehrgrundausbildung genutzt. Sie erscheint entsprechend stark lokal, regional und kulturell geprägt. Der lokale Produktions- und die spezifischen Verwendungskontexte von Didaktik geben ihr den Charakter einer propädeutischen "Populärwissenschaft". Sie ist werthaltig, appellativ, schematisch und doktrinär. Ihr Verhältnis zu Forschung ist strukturell prekär. Umgekehrt hat sich pädagogische Forschung bislang kaum ernsthaft auf die kontextuellen und spezifischen Nutzungsbedürfnisse von Didaktik eingelassen. Der Beitrag plädiert für die Legitimität solcher Art populärer Wissenschaft und das Erfordernis entsprechender Forschung.

"Populäre Wissenschaft"?

"'Populäre Wissenschaft' versorgt den grössten Teil der Wissensgebiete eines jeden Menschen, da ihr auch der exakteste Fachmann viele, Begriffe, viele Vergleiche und seine allgemeinen Anschauungen verdankt, ist sie allgemeinbildender Faktor jedes Erkennens und muss als erkenntnistheoretisches Problem gelten. ... Populäre Wissenschaft s. str. ist eine Wissenschaft für Nichtfachleute, also für breite Kreise allgemein gebildeter Dilettanten. ... Charakteristisch für eine populäre Darstellung ist der Wegfall der Einzelheiten und hauptsächlich der streitenden Meinungen, wodurch eine künstliche Vereinfachung erzielt wird. Sodann die künstlerisch angenehme, lebendige, anschauliche Ausführung. Endlich die apodiktische Wertung, das einfache Gutheissen oder Ablehnen gewisser Standpunkte. ... An Stelle des spezifischen Denkwanges der Beweise, der erst in mühsamer Arbeit herauszufinden ist, entsteht durch Vereinfachung und Wertung ein anschaulich Bild. Der Gipfel, das Ziel populären Wissens ist die Weltanschauung, ein besonders Gebilde, der gefühlsbetonten Auswahl populären Wissens verschiedener Gebiete entstammend" (Fleck, 1935, S. 149f.).

Dies ist nicht die Beschreibung der Didaktik als Wissenschaft, auch wenn es so klingt. Der Text stammt von Ludwig Fleck und ist 1935 in Basel beim Schwabe Verlag erstmals erschienen, ein Jahr nach Sir Karl Poppers "Logik der Forschung" und vier Jahre nach dem "Handbuch der Pädagogik" von Nohl-Pallat, in dem u.a. die erste Fassung von Erich Wenigers "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" erschienen ist. Dem Autor gehört das Urheberrecht an der Idee der Wissenschaft als Wissen produzierende Forschungsgemeinschaft mit ihren Denkstilen und sozialen wie historischen Entwicklungen, Bindungen und Verbindlichkeiten. Thomas S. Kuhn ist Jahrzehnte später mit dieser These vom sozialen Charakter der Wissenschaft weltberühmt geworden. Fleck war Mediziner und Medizinhistoriker

¹ Vortrag, gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

und beschäftigte sich mit der Entstehung und Entwicklung wissenschaftlicher Tatsachen, z.B. über Geschlechtskrankheiten. Wissenschaft verläuft nach Fleck über das Stadium einer Zeitschriftenwissenschaft zur Handbuch- und schliesslich zur Lehrbuchwissenschaft. Dieser Entwicklung als Ausgangspunkt vorgelagert ist "Populäre Wissenschaft", sie fungiert zugleich dauerhaft als elementare Verständigungsbasis in und zwischen Wissenschaften. Ihr Kennzeichen ist die vereinfachende und anschauliche Darstellung von Sachverhalten, in der sich elaborierte Erfahrungen und Erkenntnisse mit apodiktischen Wertungen schwer unterscheidbar zu einem handlungssichernden Realitätskonzept verdichten. Populäre Wissenschaft sichert als eine Art professionell wissenschaftlicher Common sense den Transfer zwischen den sozialen Welten innerhalb der Wissenschaften und ihren Richtungen und zwischen den Wissenschaften und den Nicht-Wissenschaften.²

Wie gesagt, das Zitat über Populäre Wissenschaft ist nicht die Beschreibung der Didaktik und ist doch in mancher Hinsicht eine treffende Charakteristik dieser Lehrerbildungsdisziplin. Wie diese steht Didaktik erkenntnistheoretisch zugleich am Anfang und am Ende des Wissenschaftsprozesses, dort wo wissenschaftliche Erkenntnis praktisch verdichtet und handlungswirksam gelehrt werden, dort auch wo Lehr- Lernforschung ihre Relevanz zu behaupten hat. Sie bildet einen allgemeinen und werthaltigen Denk- und Verständigungshorizont über Schule, Lernen, Wissen, Lehrer, Schüler. Er besteht aus Schemata, Prinzipien, Modellen und Rezepten. Darin werden Fragen und Probleme ebenso wie Lösungsperspektiven generiert und wissenschaftliche Ergebnisse in schematisierte, aber erlebbare Handlungssituationen handlungspraktisch zurück übersetzt.

Meine Ausgangsthese für die folgende Argumentation lautet:

Didaktik fungiert in der Lehrerbildung als populäre Wissenschaft im Sinne von Ludwig Fleck. Populäre Wissenschaft bildet als allgemeiner und werthaltiger Verständigungshorizont die Basis wissenschaftlichen Erkennens und als vereinfachende und wertende Darstellung von Wissenschaft auch den handlungsorientierenden Endpunkt wissenschaftlicher Verständigung.

Ich werde zuerst diese These historisch und soziologisch erläutern, um dann im zweiten Teil auf der Grundlage einiger Forschungsergebnisse aus dem Lehrplanprojekt die praktische Wirksamkeit der These darzustellen. Schliesslich werde ich im

² Vor rund 10 Jahren habe ich am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie in Hannover einen Plenarvortrag gehalten mit dem Titel "Könnten wir mehr wissen?". Ich präsentierte dort einige Untersuchungen und Überlegungen zum Stand und zur Entwicklung der Fachdidaktiken der Naturwissenschaften im deutschen Sprachgebiet. Ich charakterisierte das Entwicklungsstadium der Fachdidaktiken als auf dem Weg von einer "Populären Wissenschaft" zu einer "Zeitschriftenwissenschaft". Ich tat das auf der Grundlage einer Analyse von acht massgeblichen Zeitschriften über einen Zeitraum von 20 Jahren einerseits und von Studien zu den fachdidaktischen Dissertationen und zur Lehrbuchliteratur. Das Stadium der Zeitschriftenwissenschaft ist charakterisiert durch eine grosse Vielfalt widersprüchlicher und wenig koordinierter Forschungsansätze, mit einem hohen Anteil an wissenschaftsmethodologischen Debatten und noch kaum ausgebildeten anerkannten Standards. Neues Wissen wird zwar aggregiert, aber noch nicht integrierend akkumuliert. In der Fachdidaktik gibt es einige Anzeichen dafür, dass sich hier das Stadium der Zeitschriftenwissenschaft im genannten Sinne konsolidiert hat, wenn sie auch trotz einiger Handbücher noch einiges entfernt ist, eine Handbuchwissenschaft zu sein (vgl. Künzli, 1984, S. 54-70).

dritten abschliessenden Teil einige forschungspraktische Konsequenzen für die Lehrerbildung zur Diskussion stellen.

I Didaktik als "populäre Wissenschaft"

Meine Ausgangsthese ist deskriptiv gemeint, sie ist zunächst auch nicht in kritischer Absicht formuliert. Es geht mir hier nicht um eine Kritik der Didaktik. Das ist anderswo hinreichend geleistet (vgl. z.B. Diederich, 1988). Vielmehr möchte ich umgekehrt für den Sinn solch populärer Wissenschaft plädieren. Obwohl es historisch seit den Philanthropen an Anstrengungen nicht gefehlt hat, Didaktik als Wissenschaft zu begründen und zu entwickeln (Namen wie Trapp, Herbart, Petersen, Weniger, Heimann, Roth u.v.a können dafür stehen) sind August Hermann Niemeyers "Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher" von 1799³ und der rhetorische Schematismus der Artikulation ein heimliches Muster didaktischer Kompendienliteratur bis in die Gegenwart hinein geblieben. Eine unabsehbare Fülle von "Ansätzen" und Konzepten heterogener Art finden sich in diesen Didaktiken zu einem unentwirrbaren Begriffsknäuel verknotet. Selbst ein erprobter Autor wie Friedrich Kron (1993) vermag das begrifflich theoretische Kaleidoskop didaktischen Grundwissens nicht zum konsistenten Wissensbestand einer Disziplin zu organisieren. Bei dieser Sachlage haben wir mehr Anlass zu klären, warum das so ist, als zu kritisieren, dass das so ist.

Der geschilderte Tatbestand gilt in ausgeprägterem Masse für den deutschen Sprachraum und weniger für den angelsächsischen und romanischen. Im letzten hat sich Didaktik als Fachdidaktik etabliert, im ersten ist Didaktik weder so noch so ein relevantes Stichwort der Unterrichts- oder Lehrerbildungswissenschaften geworden. Dabei gehörte das Studium in Deutschland im 19. Jahrhundert zu den bevorzugten Bildungswegen für amerikanische Schulleute von Rang, und die deutsche Praxis der Lehrerbildung galt seit dem frühen 19. Jahrhundert noch lange als Modell für die eigenen Anstrengungen.⁴ Aber, wie kaum ein anderer Wissensbereich zeigt Didaktik ausgesprochen kulturelle, nationale und gar regionale und lokale Ausprägungen. Bezeichnungen wie die Berliner Didaktik, Hamburger Didaktik oder bayrische Schulpädagogik reflektieren diesen Umstand. Man denke in der Schweiz an die Didaktik-Kulturen der Innerschweizer Seminare, die gehüteten Traditionsbestände der Seminare Rorschach und Zürich zum Beispiel mit ihren je eigenen Ausbildungsskripten und Schriftgenealogien. Sie bilden einen eigentlichen Sozialisationsrahmen für die Ausbildung regionaltypischer Schul- und Lehrersprachen. Es ist auch kein Zufall, dass es trotz einiger erfolgreicher Schlüsseltexte ein eigentliches Lehrbuch der Didaktik bislang nicht gibt, respektive es sind beinahe so viele auf dem Markt, wie es Ausbildungseinrichtungen gibt.

³ Niemeyer war nota bene der Nachfolger von Ernst Christian Trapp auf dem ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Halle (vgl. Haas-Sutter, 1996).

⁴ Trotz J.T.Prince Report von 1892 "Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools" (zitiert in Hopmann & Riquarts, 1995).

Darin zeigt sich nun jener in der Ausgangsprämisse festgestellte Charakter der Didaktik als "Populärwissenschaft" insofern, als sie sich als eine Art Denk- und Sprachstil von Lehrerbildungsgemeinschaften formiert und artikuliert. Didaktik wird so weit mehr von ihrer je unterschiedlichen Institutionalisierung in Schule, Seminar, Universität, Verwaltung und Berufsverbänden einerseits und den Argumentations- und Ausbildungspraxen und den Traditionsbeständen ihres regional vernetzten Personals geprägt als durch konzeptionelle Begriffsarbeit oder empirische Forschung.

Stefan Hopmann und Kurt Riquarts haben die Beiträge eines der Begegnungsseminare im Projekt "Curriculum meets Didaktik"⁵ zu einer vergleichenden Charakteristik und Typisierung von Mustern der Institutionalisierung von Didaktik genutzt (Hopmann & Riquarts, 1995). Leider ist die Forschung zu den regionalen Lehrerbildungskulturen noch kaum ausgebildet, ja selbst wenig bewusst. Auch unabhängig vom vorliegenden Argumentationsgang zum Bedarf, zur Möglichkeit und zum Nutzen Didaktischer Wissenschaft in der Lehrerbildung gäbe diese ein schönes Forschungsfeld ab, bedürften jedenfalls weiterer Präzisierung.

Solche Didaktiken zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen *schulenzyklopädischen Ganzheitsanspruch* erheben. Sie handeln in der Regel von schulischer Interaktion, von Unterrichtsplanung und Stoffauswahl, Lehr- und Lernstrategien, Klassenführung und Unterrichtsmethoden, Lehrformen und Leistungsbeurteilung. Ihr Eklektizismus in der Zusammenstellung von Theorien und Modellen zur Begründung und Plausibilisierung intendierten Lehrerhandelns und Entscheidens ist Programm.

Ihr alles absorbierender Eklektizismus macht sie resistent gegenüber "fremder" Forschung. Die unterstellte Einmaligkeit, Situativität und Normativität des Lehrerhandelns verlangt, schützt und fördert ihren *latenten Dogmatismus*. Wer unterrichten will, ist auf eine rationale Selektion zwischen Handlungsmöglichkeiten angewiesen. Deshalb ist der absorbierende Eklektizismus nur scheinbar offen für Alternativen, diese sind zumeist in anschaulichen Schematismen der Planungsmodelle und moralisierender pädagogischer Grundsätze komplexitätsreduzierend eingeführt und doch als wenig konturenscharfe oder begrifflich fassbare Topoi des pädagogischen Denkens vielseitig brauchbar (Bornscheuer, 1976). Sie kommen mit dem Anspruch der Doxa daher, öffentlich anerkannter Meinungen, situationsspezifisch, aspektreich, polyvalent und bildhaft expressiv.

Der *appellative und moralische Charakter* der Didaktik ist vielfach herausgestellt und kritisiert worden als ein rhetorischer Brückenschlag zwischen der moralisch er-

⁵ Im Rahmen des Projektes "Curriculum meets Didaktik" gehörten die schier unüberwindbaren Verständigungsbarrieren zwischen prominenten Vertretern deutscher Didaktik und US-amerikanischer Curriculum-Forschung wie z.B. Klafki und Shulman, Schaller, Menck und Anderson sowohl zu den eindrücklichsten Erfahrungen aller Beteiligten, wie ihre Überwindung und Förderung des gegenseitigen Verständnisses Zweck des Unternehmens war. Dabei wurde sichtbar, was es bedeutet, wenn der von Fleck unterstellte Verständigungskontext sowohl als theoretischer Rahmen wie als gemeinsame vorwissenschaftliche Erlebens- und Handlungspraxis fehlt oder eben eng lokal begrenzt bleibt. Der Wechsel kultureller Erfahrungshintergründe ist dann redend kaum zu überschreiten, weil ihr möglicher Verständigungskontext selber kulturell geprägt bleibt. Im Reden über Didaktik müsste der Gegenstand zugleich mit dem ihn verbürgenden Verständigungskontext allererst hergestellt werden.

zieherischen Intention des Unterrichts und dem zu lernenden, aber in seiner Struktur pädagogisch selber nicht verfügbaren Wissen. Entsprechend bleibt die Wirkung allgemeiner Didaktik auf die Organisation von Lernprozessen begrenzt, weil sie die Ebene der Inhalte gar nicht erreicht oder erreichen kann. So treffend diese Kritik den Sachverhalt etwa der Unverfügbarkeit des Lernens in der Lehrplanung und im Lehrplan beschreibt, so scheint umgekehrt Unterricht zwingend an die Fiktion des Lehrens gebunden, das heisst an die Unterstellung, dass das Lehrerhandeln und die Lernstoffe steuerbare Lernfolgen für den Schüler haben, auch wenn deren Zusammenhang situativ kaum explizierbar ist. Die Didaktik prätendiert in der sogenannten didaktischen Analyse einen solchen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Intention, dem Gegenstand, dem situativen Agieren des Lehrers und dem Lernen des Schülers. Dabei ist es weniger die didaktische Doktrin, die das Handeln leitet als das "in Fleisch und Blut übergegangene didaktische Denken", wie Bromme (1995) in seinen Studien zur Unterrichtsvorbereitung von Lehrern aufgezeigt hat. Das Verhältnis beider kann ich hier nicht weiter explizieren.

In der Ausbildungssituation formiert die Didaktik bei den Lehramtsstudierenden einen Denkhorizont und einen Sprachgestus für die berufsethische Verständigung über das Handlungsfeld Unterricht. Im Vordergrund stehen dabei weniger die Inhalte der Verständigung als die gemeinsame Sprache. Dabei kommt es nicht auf begriffliche Präzision an, sondern vielmehr auf vieldeutige und anschlussfähige Chiffren, mit deren Hilfe unterschiedliche individuelle Erfahrungen zur Sprache gebracht werden können (vgl. dazu Künzli, 1985).

Dass Pädagogiken im allgemeinen und Didaktiken im besondern in ihrem "Fortschritt" mehr dem Muster eines *periodischen Auspendelns von Defiziterfahrungen oder -behauptungen* folgen als rationaler Differenzierung, ist oft bemerkt worden. Harm Paschen (1997) hat darüber eine Systematik pädagogischer Differenzen entwickelt. Wechselnde Moden, widerstreitende Schulen und Richtungen bestimmen den Charakter der Didaktik als "populäre Wissenschaft", in denen das jeweils in der einen Vermisste zum Focus des propagierten Anderen gemacht wird. Didaktiken fungieren so als taugliche Plattformen und Orientierungen für pädagogische Bewegungen.

Damit kann ich meine zweite These, das bisherige zusammenfassend, formulieren:

Der Wissens- resp. Wissenschaftsbedarf in der Lehrerbildung entspricht insoweit dem einer Populären Wissenschaft, als es dieser um berufsspezifische Sozialisationseffekte und den Erwerb einer anerkannten Berufssprache geht.

II Lehrplanwissen als "professioneller Common sense"

Die Wirksamkeit und Realität der populären Wissenschaft Didaktik will ich im folgenden mit einige Ergebnissen aus dem Lehrplanprojekt "Von der Lehrplanung zur Lernorganisation" illustrieren. Das Projekt läuft als Kooperationsverbund in der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und Skandinavien. In seinem Schweizer Teil wird es vom Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des nationalen Forschungsprogrammes "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" gefördert. Wir unter-

suchen darin mit Hilfe einer Reihe von Instrumenten die Lehrplanarbeiten in den Kantonen und Ländern auf ihre Akzeptanz und Effizienz, resp. deren Bedingungen. Auf der Basis von zwei Vorgängerstudien in Deutschland ermöglicht die Untersuchung neben bildungspolitischen Struktur- auch Langzeitvergleiche über die letzten 25 Jahre Lehrplanarbeit. Die Grundannahme des Projektes besteht in der Unterscheidung von mehreren *Ebenen der Lehrplanung* mit je eigener Logik und eines *unterstellten Rezeptionsfilters* aus Positionierung im Feld und *vorherrschenden Bildern* über Lehrplan, Schule, Lernen und Gesellschaft bei den Akteuren im Feld. Der Rezeptionsfilter gehört mit seinen Elementen zu dem, was wir als "*professionellen Common sense*" charakterisieren, bestehend aus einem Repertoire gängiger Argumentationsfiguren und Entscheidungsgesichtspunkte (Lehrplantopoi oder Domänen).

Zum professionellen Common sense von Lehrplanautoren und ihren Verwaltungsagenten scheint zunächst zu gehören, dass Lehrplanarbeit Wirkung hat und zwar innovative und intendierte Wirkungen auf das Lehrerhandeln und das Lernergebnis. Dieser *Common sense ist resistent gegenüber empirischen Nachweisen* mangelnder Rezeption oder planerischer Unverfügbarkeit und Unerreichbarkeit unterrichtlichen Handelns durch Lehrpläne. Die Annahme gehört offenkundig für die, welche für Lehrpläne und ihre Entwicklung verantwortlich zeichnen, zu den handlungsnotwendigen Fiktionen und zwar derart, dass anders lautende oder differenzierende Forschungsergebnisse entweder nicht zur Kenntnis genommen oder mit allerhand Ausnahmen weg argumentiert oder marginalisiert werden. Solche Resistenz setzt sich fort in der *selektiven und restriktiven Rezeption der Theorieangebote der Lehrplanforschung*. Hier bildet auch nach einem Vierteljahrhundert empirischer Lehrplan- und Curriculumforschung E. Wenigers "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" mit seinem Modell eines staatlich moderierten Kampfes geistiger Mächte um die schulischen Inhalte den rezenten Stand des akzeptierten Lehrplanwissens. Angereichert ist dieser lediglich durch die sogenannte Lernzielorientierung von Lehrplänen. Sie ist als probates Element, mit dem die Wirkungsannahme eines modernen Lehrplans verstärkt wird, weitgehend akzeptiert und durchgesetzt. Solche Wirkung ist aber eher unwahrscheinlich und Lernzielorientierung im Lehrplan hat wohl eher Placebo-Effekte, wenn man bedenkt, dass das zu lehrende Wissen pädagogisch nicht beliebig verfügbar und auf bestimmte Bildungswirkungen hin ausrichtbar ist, wenn man ferner bedenkt, dass die situative Ereignishaftigkeit jeden konkreten Unterrichts und die persönlichen Idiosynkrasien der einzelnen Lehrer von weit grösserem Steuerungsgewicht sind als administrative Dokumente wie Lehrpläne. Aber Lernzielorientierung befestigt die Fiktion der staatlicher Fernsteuerung von Unterricht. Nur wenn die Fiktion von allen Beteiligten auch geteilt würde oder wird, kann sie sich unter bestimmten Bedingungen in eine self fulfilling prophecy transformieren. Darauf setzt der professionelle Common sense der Lehrplanmacher. Oder anders gesagt, nur wenn die Lehrerschaft den Gedanken der Lehrplanautoren nochmals möglichst gleichsinnig denkt, besteht solche Hoffnung auf Wirksamkeit. Dazu soll, wie ich anderswo gezeigt habe (Künzli, 1992), die Didaktik als Rekonstruktionsinstrument der Verständigung zwischen den Ebenen dienen.

Dass diese Unterstellungen allerdings nicht ganz abwegig sind, erwies unsere nach der Delphi-Methode durchgeführte Untersuchung über die massgeblichen und bestimmenden Kontroversen und Problemstellungen in den Fachdidaktiken (Adler, Biehl & Olhaver, 1998). Befragt wurden 112 Fachdidaktiker/innen der Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geographie, Geschichte, Integrierte Naturlehre, Mathematik und Physik in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland. 57 Antworten konnten ausgewertet werden (Rücklaufquote 51%). Gefragt haben wir u.a. nach Diskussionsthemen und Kontroversen in den jeweiligen Fächern, nach der Bedeutung der jeweiligen Fächer, nach den relevanten Handlungsorientierungen der Befragten für die Schule und ihr Fach, den erwarteten für Schule und Unterricht zukunftsbedeutsamen Veränderungen in Bezugswissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Gesellschaft. Die aufbereiteten und sortierten Ergebnisse wurden den Teilnehmern in geschlossenen Fragen zu den Bereichen Einflüsse, fachdidaktische Handlungsorientierungen und fachdidaktische Kontroversen zur Stellungnahme vorgelegt. Uns interessierten insbesondere die fachlich-fachdidaktischen Kontroversen und Problemstellungen. Eines der bemerkenswerten Ergebnisse war, dass wir gerade dazu praktisch keine Hinweise erhielten, obwohl wir explizit danach gefragt hatten. *Fragen und Positionen des Faches und seiner Vermittlung rangieren offenbar (selbst) für Fachdidaktiker/innen weit hinter allgemein gesellschaftspolitischen und pädagogischen Orientierungen*. Hinweise auf eigentliche *innerfachliche Kontroversen*, die schulisches Handeln und unterrichtliches Planen bestimmten, erhielten wir keine. Statt dessen erscheint in der Selbstdiagnose der Fachdidaktiker ihr Fachverständnis beherrscht von ideal positiven pädagogischen Konzepten der "Schülerorientierung" und der "Allgemeinbildung". Sie scheint ihnen die probate Antwort auf die ebenso allgemein konstatierte Wertunsicherheit und Jugend- und kinderfeindliche gesamtgesellschaftliche Entwicklungen. Das Argumentationsmuster, das auf eine entwicklungs- und bildungsfeindlich wahrgenommene Aussenwelt mit dem dominanten Bekenntnis zur Heilung im Rahmen einer schulischen Innenwelt reagiert, gehört offenkundig zum professionellen Verständigungshorizont oder Common sense auch der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Mit wenig Varianz gilt das für die Bundesrepublik genauso wie für die Schweiz, obwohl dort Hochschuldozenten der in den 70er Jahren stark ausgebauten Fachdidaktiken befragt wurden, während deren Schweizer Kollegen zu meist amtierende Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Lehreraus- und -fortbildung waren. Man wird hier nicht schliessen dürfen, dass Fachdidaktiker keine am Fach und seiner Vermittlung im engeren Sinne angelegten Probleme hätten oder bearbeiteten. Die fachliche Dimension scheint aber nicht als entscheidungsrelevante Grösse eingestuft zu werden. Wenn es um Schule und Unterricht geht, übernehmen idealistisch harmonisierende und weltanschauliche Präferenzen in Form von pädagogischen Slogans die Probleme bindende und Personen verbindende Funktion. Dem eigenen fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können wird kaum problemlösende Kraft zugeschrieben.

Professioneller Common sense bestimmt dann auch die Erwartungen an Lehrpläne und deren Rezeption durch die Unterrichtenden. Wir befragten dazu auf der dritten Ebene 400 Lehrerinnen und Lehrer ausgewählter Schulen und Fächer in den

beteiligten Kantonen. Nach eigenem Bekunden ist für unsere Lehrerinnen und Lehrer der "gesunde Menschenverstand" das entscheidungsleitende Organ bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung, noch vor den "Grundsätzen pädagogischer Arbeit" und den "Grundwerten" einer "demokratisch offenen Gesellschaft" und der "inneren Logik des Faches", während "Fachliteratur" und "fachdidaktische Bücher oder Zeitschriften" als Referenzgrößen noch hinter der "Tagespresse" und "allgemeinen Nachschlagwerken" rangieren. Das tut dem behaupteten professionellen Zuständigkeitsbewusstsein in Sachen Unterrichtsplanung keinen Abbruch. Im Gegenteil, das professionelle Selbstbewusstsein behauptet zweifelsfrei die eigene Unterrichtsplanungs- und Gestaltungskompetenz gegenüber Planungsübergriffen von Fachdidaktikern und Experten und verbittet sich Einmischung in die Lehrplanarbeit von gesellschaftlichen Kräften ausserhalb des Bildungswesens. Eltern, Schüler, Schulbehörden erhalten nur geringfügig grösseren Kredit, wenn es um Mitwirkungszugeständnisse geht. Gemäss erklärter Überzeugung der Unterrichtenden sollen Lehrplanvorgaben und -empfehlungen aus der Praxis der Unterrichtenden selbst herauswachsen und entwickelt werden. Akzeptable und gute Lehrpläne werden offenkundig als eine Art dokumentierter professioneller Common sense der Unterrichtenden verstanden. Sie müssen primär die eigenen Erfahrungen der unterrichtenden Lehrerschaft angemessen spiegeln, um Anerkennung zu finden.

Versucht man die verschiedenen erhobenen Aussagedimensionen auch in den qualitativen Interviews mit Blick auf die Funktion und den Status des genannten professionellen Common sense in der Lehrplanarbeit zu deuten, so lässt sich im jetzigen Zeitpunkt feststellen:

Professioneller Common sense der Lehrenden sichert den situativ begründeten Eigenraum der Schule gegenüber externen Erwartungen oder Zumutungen von Politik, Verwaltung und Wissenschaft. Er dient darüber hinaus der Selbstvergewisserung eigener Kompetenz und Moralität.

III Professioneller Common sense als Forschungsgegenstand

Was kann das nun für die Forschung in der Lehrerbildung heissen, wenn wir mit Fleck die populäre Wissenschaft Didaktik und den sichtbar gewordenen professionellen Common sense erkenntnistheoretisch und ausbildungspraktisch ernst nehmen?

Ich halte zunächst dafür, dass Lehrerausbildung nicht um die Aufgabe herumkommt, sich um den *Aufbau und die Gestalt des professionellen Common sense* zu kümmern. Er scheint mir deshalb auch der *bevorzugte didaktische Forschungsgegenstand* einer Forschung in der Lehrerbildung zu sein, an der die Studierenden zugleich partizipieren können und sollen. Dabei wird man nicht bloss angesichts der knappen Ausbildungszeiten, der Vielzahl der Disziplinen und der Komplexität des Handlungsfeldes mehr von einer *eklektischen Wissens- und Könnenskumulation und -aggregation* auszugehen haben, als von einer systematischen, das heisst theoriegeleiteten Akkumulation und Integration. Das Produkt dieser Forschung freilich scheint mir wie das Medium, in dem es erarbeitet wird, eher *wissenschaftspropädeutisch*, deshalb aber nicht minder bedeutsam.

Wenn wir den sozialen und institutionellen Tatbestand der populären Wissenschaft Didaktik akzeptieren, dann sind die Formen ihrer Institutionalisierung für das Ergebnis und deren Rezeption von ausschlaggebender Bedeutung. Es bedarf dann dazu weniger programmatischer Abgrenzungen etwa zwischen Grundlagenforschung oder angewandter Forschung, da *die Orte der Forschung zugleich wesentlich Programmsind*. In der Lehrerbildung wird auf Lehrerbildung ausgerichtete angewandte Forschung gemacht (werden), die der *Logik eben dieser Ausbildungsaufgabe verpflichtet* sein wird und auch ihren eigenen qualitativen Standards. Die Diskussionen um Standards der Wissenschaftlichkeit scheinen mir zunächst mehr Ausdruck von Ressourcenkämpfen als von Qualitätssorgen. Auch thematisch wird sich Lehrerbildungsforschung nicht reglementieren lassen, auch nicht lassen dürfen. Wenn man ernsthaft - anders als in den meisten anderen Disziplinen, wo Forschung - trotz weitergehender Spezialisierung auch in der Ausbildung - sukzessiv aus dem Kontext der Ausbildung verlagert wurde, - in unserem Feld Forschung und Lehrerbildung aneinander koppeln will, dann hat das *Folgen für das Wissenschaftsverständnis genauso wie für das Berufsverständnis* und den professionellen Common sense. Man wird nicht das eine ohne das andere haben können.

Was spricht dann für eine solche Koppelung? Dass die Qualität der Lehre des zugleich forschenden Personals in der Ausbildung steige, ist zwar eine viel behauptete, aber empirisch wenig belegte, oder doch nur für einzelne Spitzenforscher in besonderen Situationen gültige Aussage und Hoffnung. Für die Koppelung sprechen m. E. *zwei Argumente*: Erstens brauchen wir eine *auf den professionellen Common sense ausgerichtete Forschung*. Lehrerbildungsinstitutionen werden diesen Bedarf am ehesten und effizientesten decken können. Zweitens sind die lokalen und regionalen Ausprägungen von Lehrerbildung nur dann *gegen deren latenten Dogmatismus* geschützt, wenn ihr Personal in Forschungsgemeinschaften vernetzt ist.

Dass Forschung in der Lehrerbildung ein qualitativ niedrigeres Niveau haben könnte, ist eine durchsichtige Interessenbekundung, sie wird - vorausgesetzt sie bekommt die erforderlichen Ressourcen - wohl aber anders sein. Wenn man sie will, wird man auch darüber entscheiden müssen, wieviel man davon will. Denn dass Lehrerbildung umgekehrt nun der einzige oder auch bevorzugte Ort für die *Institutionalisierung didaktisch nützlicher Forschung* sei, wird man nicht behaupten wollen. Ein durchaus sinnvoller und aussichtsreicher scheint er mit Blick auf skandinavische und US-amerikanische Beispiele zu sein.

Schliesslich scheint mir "Populäre Wissenschaft" nicht bloss eine Ersatzlösung, sondern angesichts der berufsspezifisch originären Vermittlungsaufgaben und ihres wachsenden gesellschaftlichen Bedarfs die zentrale Herausforderung und Chance für die Lehrerbildung und ihre Institutionen.

Literatur

- Adler, J., Biehl, J. & Olhaver, F. (1998). Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. In R. Künzli & St. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne - wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Zürich: Rüegger.
- Bornscheuer, L. (1976). *Topik: Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum*. Weinheim/Basel: Beltz (= 33. Beiheft der ZfP).
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen einer allgemeinen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von L. Schäfer und Th. Schnelle*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haas-Sutter, R. (1996). August Hermann Niemeyer. Zürich: Lizentiatsarbeit Universität Zürich.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft, 9-34, 11.
- Kron, Fr. W. (1993). *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel: Reinhardt.
- Künzli, R. (1984). Könnten wir mehr wissen? Anmerkungen zum Methodenproblem der Naturwissenschaftsdidaktik. In H. Mikelskis (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven* (S. 54-70). Hannover.
- Künzli, R. (1985). Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozess. In J. Petersen (Hrsg.), *Unterricht: Sprache zwischen den Generationen* (S. 355-372). Kiel.
- Künzli, R. (1992). Didaktik zwischen Lehrplan und Unterrichtsvorbereitung. In B. Adl Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktisches Modelle und Unterrichtsplanung* (3. Aufl., S. 80-119). München, Weinheim: Juventa.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.