

Rosenmund, Moritz; Böckelmann, Christine; Maya Nakamura, Yuka
**Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik. –
Anmerkungen von Aussenstehenden**

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 218-233



Quellenangabe/ Reference:

Rosenmund, Moritz; Böckelmann, Christine; Maya Nakamura, Yuka: Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik. – Anmerkungen von Aussenstehenden - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 218-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135501 - DOI: 10.25656/01:13550

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135501>

<https://doi.org/10.25656/01:13550>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik – Anmerkungen von Aussenstehenden

Moritz Rosenmund, Christine Böckelmann und Yuka Maya Nakamura

Ausgangspunkt des Beitrags sind die im vorliegenden Heft versammelten Referate der Tagung "Allgemeine Didaktik revisited" der Pädagogischen Hochschule Zürich. Aus der Sicht zweier Nachbardisziplinen, Soziologie und Psychologie, werden Überlegungen zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an Pädagogischen Hochschulen angestellt. Zu einem Zeitpunkt, da die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in tertiären Bildungs- und Forschungsinstitutionen neu organisiert wird und das Verhältnis der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen neu zu bestimmen ist, stellen sich Fragen nach der Stellung des Fachs im institutionellen Arrangement des Schulwesens sowie nach den möglichen Folgen, die sich aus veränderten Organisationsformen, dem zunehmenden Gewicht wissenschaftlicher Rationalität und aus globalen Entwicklungstendenzen ergeben. Der Beitrag plädiert für ein gezieltes Zusammenführen des Wissens verschiedener Disziplinen und des Erfahrungswissens der Schulpraxis und diskutiert mögliche Implikationen, die sich daraus für die Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen ergeben.

1. Einleitung

Die hier versammelten Beiträge sind durch einen gemeinsamen Entstehungszusammenhang miteinander verbunden. Sie beleuchten aus unterschiedlichen Einfallswinkeln die Situation eines Faches – Allgemeine Didaktik – zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Und sie wurden verfasst im Rahmen der Bemühungen, den Stellenwert dieses Faches im Gesamtzusammenhang einer sich erneuernden Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu überprüfen. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, genau aus diesem Blickwinkel auf die vorangehenden Beiträge zu reagieren.

Die Reorganisation auf der Fachhochschulstufe bringt es mit sich, dass die Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr selbstverständlicherweise ausschliessliche Domäne der Fachdidaktiken, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie ist. Vermehrt sind hier nun auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Disziplinen, etwa der Psychologie, Soziologie und Ethnologie, anzutreffen. Sie sind mit dem zur Diskussion stehenden Fach und seinen Begriffen und Modellen weniger vertraut. Dies widerspiegelt sich zweifellos in den nachfolgenden Überlegungen, die von zwei Psychologinnen und einem Soziologen verfasst worden sind. Aus der Sicht dieser beiden Disziplinen lassen sich die Beiträge in diesem Heft nicht auf einen vertrauten, fachinternen Diskurs beziehen. Deren kontroverser Zusammenhang kann nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss überhaupt erst erschlossen werden. Dabei gilt es zum einen, den weiteren

Diskurszusammenhang zu bestimmen, innerhalb dessen sie je eine Facette darstellen. Sodann ist dieser Diskurs auf den institutionellen Kontext zu beziehen, in dem er sich entwickelt hat und auf den er zurückwirkt. Denn Allgemeine Didaktik, so meinen wir begriffen zu haben, versteht sich als beides. Sie ist einmal eine bestimmte Art und Weise, über Praktiken und Beziehungen zu sprechen, die für das Feld schulischer Unterweisung und Erziehung charakteristisch sind. Die Diskussion allgemeindidaktischer Konzeptionen handelt von der Frage, welche Modelle die für dieses Feld charakteristischen Praktiken und Beziehungsformen am besten zu beschreiben vermögen. Es ist ein Diskurs über angemessene Deutungen. Dabei will Allgemeine Didaktik nicht bloss schulisches Geschehen deuten, sondern beansprucht überdies, den Zusammenhang zwischen der Praxis von Erziehung und Unterricht auf der einen und ihrem schulexternen Kontext auf der anderen Seite aufzuklären. Allgemeine Didaktik beschränkt sich jedoch nicht auf die Deutung schulischen Geschehens, sondern bietet auch methodische Anleitungen an und ist in diesem Sinne als Technologie zu verstehen. Vermittels ihrer Handlungsmodelle zielt sie darauf ab, schulisches Geschehen zu gestalten und mithin zu kontrollieren. Dies alles vollzieht sich nicht einfach in einer Sphäre schwereloser Ideen, sondern hat seine Verankerung in handfesten institutionellen Arrangements, zu denen hier spezielle Berufsrollen und Hochschullehrstühle ebenso zu zählen sind wie die ihnen zugeordneten Praxisfelder, Organisationen und Interessen.

Alle diese Aspekte bilden Hintergrund und Verhandlungsgegenstand einer Debatte, die sich – ausgelöst durch die erwähnte Tagung – eine Überprüfung des Feldes der Allgemeinen Didaktik vornimmt. Die nachfolgenden Überlegungen sind ein Versuch, zunächst einige anlässlich der Tagung nicht explizit angesprochene Problematiken herauszuarbeiten, die für die Situierung der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für diese insgesamt von Bedeutung sind. In einem zweiten Teil wird es dann darum gehen, das in einer globalen Sicht gesehen 'lokale' Phänomen aus einer Kultur übergreifenden Perspektive zu würdigen.

2. Allgemeine Didaktik als Teil eines institutionellen Arrangements

Wie schon gesagt, ist Allgemeine Didaktik in einem Feld verortet, das sich im Verlauf der vergangenen zweihundert bis dreihundert Jahre herausgebildet hat. In diesem Feld findet man nebst manch anderem die Lehrerverberufung und deren Untergruppierungen, wissenschaftliche Disziplinen und die mit ihnen befassten Personen, sowie die zum Zwecke der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eingerichteten Organisationen und deren Lehrkörper. Das Feld ist strukturiert und zwar nicht bloss durch Organigramme und formale Funktionszuweisungen, sondern auch durch Konventionen oder gar unter der Bewusstseinschwelle verankerte Gewohnheiten. Diese können sich zum Beispiel in informellen Rollen von Organisationsmitgliedern zeigen, welche häufig eine stärkere Verankerung in den täglichen Gewohnheiten haben als formelle. Solche Strukturierungen wirken als Regeln nicht nur in Bezug auf die Frage, wer an einer be-

stimmten Stelle in dem Feld was zu tun hat, sondern auch etwa auf die Frage, wer an eben dieser Stelle welche Zuständigkeiten beanspruchen kann; dies durchaus im doppelten Wortsinn: Wer kann legitimerweise beanspruchen, über das relevante Wissen zu verfügen, und wer kann legitimerweise beanspruchen, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen? Es ist offensichtlich, dass so verstandene Zuständigkeit in einem unmittelbaren Zusammenhang steht sowohl mit dem Ansehen als auch mit dem Einfluss, der mit einer "Stelle" im Feld verbunden ist.

Regelgefüge dieser Art stabilisieren Formen von Arbeitsteilung und Komplementarität, aber auch von Konkurrenz; sie regenerieren die für das institutionelle Feld wegleitenden Werte; und beides zusammen unterstützt die in dem Feld aktiven Individuen in der Festigung ihrer beruflichen Identität. Entsprechend verändern sich solche Regelgefüge nicht von einem Tag auf den anderen, sondern halten ein soziales Feld in einem relativen Gleichgewicht.

Allgemeine Didaktik repräsentierte während längerer Zeit eine vergleichsweise zentrale "Stelle" im hier interessierenden institutionellen Arrangement der Schule und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum einen bildete sie – gemeinsam mit den Fachdidaktiken – eine Art Scharnier zwischen der Schule und ihrem individuell-gesellschaftlichen Kontext, also den von der Gesellschaft an die Schule herangetragenen Erwartungen und den von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Voraussetzungen. Zum anderen vermittelte sie auch zwischen der Schulpraxis und dem Sinn, mit dem die handelnden Individuen diese Praxis versehen.

Wie es scheint, hat das Regelgefüge und damit die zentrale Stellung der Allgemeinen Didaktik in letzter Zeit ein wenig an Selbstverständlichkeit eingebüsst. Dazu hat, im vorliegenden Zusammenhang besonders bedeutsam, nicht zuletzt die Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Fachhochschulstufe beigetragen. Denn diese Anhebung wirkt in Richtung veränderter Kompetenzprofile sowohl der künftigen Lehrerinnen und Lehrer als auch der Dozierenden – eine Veränderung, die hergebrachte Zuständigkeitsregeln in Frage stellen und zu einer Überprüfung der Konvention und zu einer Neuaushandlung der Regeln führen könnte. Letzteres kann im Rahmen eines rationalen Diskurses erfolgen, sofern die im bestehenden Regelgefüge implizierten Annahmen explizit gemacht und die überlieferten Konventionen objektiviert werden. Man kann die Überprüfung der Allgemeinen Didaktik als einen Teilschritt in einem Prozess dieser Art verstehen.

Wer den Begriff der Rationalität ins Spiel bringt, ist gehalten anzugeben, von welcher Art der Rationalität er oder sie spricht. Rationalität ist bekanntlich keine zeitlose Größe; was gesellschaftlich als rational angesehen wird, unterliegt einem historischen Wandel.

3. Rationale Organisation

Es geht hier, vereinfacht gesagt, um die Vorstellung, wonach bestimmte Formen, materielle und immaterielle Werte zu produzieren, anderen Formen überlegen sind. Dabei hat sich der Typus der formalen Organisation in vergleichsweise kurzer Zeit weltweit durchgesetzt. In unzähligen Lebensbereichen, die einst von Verwandtschaftssystemen, informellen Gruppen oder gar Einzelpersonen gestaltet wurden, beherrschen heute Gebilde des Typs 'Organisation' das Feld. Der Bildungsbereich ist in dieser Hinsicht zwar eher ein Nachzügler, aber heute sehen sich nun auch die Schulen genötigt, sich als Organisationen zu konstituieren oder doch wenigstens als solche darzustellen. Entsprechend betreibt man Schulentwicklung als bereichsspezifische Variante der Organisationsentwicklung. Mit der Einrichtung von Schulleitungen versucht man eine formelle Hierarchie zu etablieren, wie sie aus anderen Organisationen bekannt ist; weiterhin soll die Erarbeitung von Schulprofilen die Präzisierung eines besonderen Organisationszwecks signalisieren; und auch die Aufsicht über die Schule soll dadurch den Gepflogenheiten rationaler Organisation angepasst werden, dass an die Stelle der Laienaufsicht durch politisch bestimmte Vertreter der Öffentlichkeit professionelle Schulaufsicht und Mitarbeitendenbeurteilung treten. Dieser Entwicklung vermag sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zu entziehen. Vor noch nicht allzu langer Zeit wurde sie von Seminarien getragen, die sich an der Kollegiumskultur orientierten und entsprechend locker strukturiert waren. Individuelle Ausbilderpersönlichkeiten gruppierten sich in den peer groups der jeweiligen Fachschaften unter dem formalen Dach des Seminars. An die Stelle dieser eher aggregativen Formationen sind innert kurzer Zeit Fachhochschulen getreten, die sich als Matrixstrukturen mit voneinander abgegrenzten Leistungsbereichen, Departementen und entsprechenden Führungslinien präsentieren. Der Grad der Organisationsförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zweifellos zugenommen. Damit ist nichts über die Leistungsfähigkeit der neuen Form im Vergleich zu den Vorgängerinstitutionen ausgesagt, wohl aber darüber, dass gesellschaftliche Vorstellungen über rationale Leistungserbringung so weit die Oberhand erhalten haben, dass auch der Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung genötigt ist, nicht nur Formen rationaler Organisation zu entwickeln, um sich gesellschaftlicher Legitimation zu versichern, sondern sich dabei auch an extern kontrollierten Standards zu orientieren.

Die Tatsache, dass sich die Lehrerbildungsstätten neuerdings als Organisationen der beschriebenen Art präsentieren, bedeutet nicht unbedingt, dass sie in der alltäglichen Wirklichkeit auch als solche funktionieren. Wie namentlich die neo-institutionalistische Soziologie gezeigt hat, erfolgt die Entwicklung von Formen rationaler Organisation oft unabhängig von nachweisbaren Fortschritten bezüglich der realen Leistungen. Diese Entwicklung vollzieht sich oft mehr als eine Art Ritual, in welchem dem Mythos rationaler Organisation nach aussen hin Genüge getan wird, das aber vielfach in relativ markanter Abspaltung von den alltäglichen Abläufen zelebriert wird, weil die

konsequente Durchsetzung der formalen Struktur diese Abläufe eher behindern würde (Meyer & Rowan, 1977). Betrachtet man dies eher aus einer psychologischen Perspektive, so ist anzunehmen, dass es dabei auch um Widerstände der einzelnen Organisationsmitglieder geht, bisherige informelle Rollen und Gewohnheiten zu Gunsten formal festgelegter Funktionen, welche vielleicht noch nicht zur vollen Zufriedenheit funktionieren, aufzugeben. Durch die Etablierung rationaler Organisationen werden informelle Machtstrukturen damit zwar formell ausser Kraft gesetzt, kaum jedoch der Alltag der bisher gewohnten Interaktionsmuster. Es entsteht quasi ein "Mythos der rationalen Organisation".

Was bedeuten solche Prozesse für eher diffuse Themenfelder und Kompetenzbereiche wie die Allgemeine Didaktik und für den lockeren Verbund jener, die sich diesem Feld zugehörig und verpflichtet fühlen? Das neue Regime impliziert, dass vordem als Kollegium oder Fachkonvente locker verbundene Träger bestimmter Fachkompetenzen neu einen Platz in vertikalen Hierarchien und horizontalen Leistungsbereichen zugewiesen erhalten müssen, damit den Prinzipien formaler Organisation Rechnung getragen ist. An die Stelle eines relativen Kontinuums solcher Kompetenzen treten klare administrative Grenzen zwischen Organisationsteilen, denen man nun entweder angehört oder nicht angehört. Dies ruft nach neuer Selbstverortung und neuer Selbstvergewisserung mit Blick auf andere, administrativ ebenso klar abgegrenzte Bereiche. Man darf annehmen, dass heute in manchen der neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen Prozesse ablaufen, in denen es um neue Zuordnung und Selbstzuordnung im Rahmen eines veränderten Arrangements geht. Es wäre blauäugig anzunehmen, dass solche Prozesse schmerzlos und konfliktfrei zu bewältigen sind. Ebenso wäre es jedoch verhängnisvoll, von der Vorstellung auszugehen, das Modell rationaler Organisation sei bereits voll verwirklicht und bestimme die alltäglichen Praktiken und Beziehungen durchgängig. Der auf den Strukturwandel folgende Kulturwandel, also die Verständigung auf entsprechende Konventionen, dürfte vielmehr noch in vollem Gange sein. Die Frage nach der heutigen Bedeutung der Allgemeinen Didaktik sollte in diesem Sinne auch als Frage nach der neuen Position des Fachs und seiner Vertreter im Rahmen der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

4. Wissenschaftliche und ausserwissenschaftliche Rationalität

War oben vom Mythos rationaler Organisation die Rede, so soll es in diesem Abschnitt um einen anderen Mythos gehen, den Mythos wissenschaftlicher Rationalität (Drori et al., 2003). Man hat es hier ebenso mit einem jener universell gewordenen kulturellen Modelle zu tun, die im Zusammenhang mit der Legitimation gesellschaftlichen Handelns höchste Autorität haben. "Universell" bedeutet dabei nicht nur "weltweit" oder "global". Der Begriff verweist auch darauf, dass Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit immer mehr gesellschaftliche Bereiche durchdringen. Dinge wie die Kleinkinder-

pflege oder die alltägliche Ernährung werden vermehrt nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten gestaltet. Selbst Sportveranstaltungen werden nicht mehr einfach bloss übertragen und kommentiert, sondern vor und nach dem Ereignis minutiös analysiert. Dieser Siegeszug der Wissenschaft lässt sich nicht einfach damit erklären, dass der wissenschaftlichen Entwicklung ein technologischer Fortschritt folgt, der sich dann umgehend in wirtschaftliche und soziale Entwicklung übersetzt. Er hängt vielmehr auch damit zusammen, dass die Idee wissenschaftlicher Rationalität auch dem Mann und der Frau auf der Strasse die Vorstellung vermitteln, die natürliche wie auch die gesellschaftliche Welt folge grundsätzlich erfassbaren Gesetzmässigkeiten und sei daher im Prinzip kontrollierbar.

Dass sich der Bildungsbereich dieser Entwicklung nicht hat entziehen können, liegt auf der Hand, wenn man bedenkt, dass es gerade dieser Bereich ist, der massgeblich zur Verbreitung eines entsprechenden Weltbildes beigetragen hat. Dabei äussert sich der Wandel im Bildungswesen namentlich darin, dass so genanntes "Praxiswissen", das zwar erfahrungs- aber nicht wissenschaftsgestützt war, einen Legitimationsverlust erfährt, während im Gegenzug jenes Wissen zunehmend gesellschaftliche Anerkennung erfährt, das sich als wissenschaftlich oder doch wenigstens wissenschaftsgestützt präsentiert. Bereits ab den Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts lässt sich eine Tendenz zur Überlagerung des Berufswissens von Lehrkräften durch wissenschaftliche Information beobachten. Etwas Ähnliches wiederholt sich heute im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deren Anhebung auf die Hochschul- und damit eine wissenschaftsnähere Stufe sowie die damit einhergehenden neuen Anforderungen an das dozierende Personal sind symbolischer Ausdruck dieses Wandels. Hier dürfte die Allgemeine Didaktik besonders gefordert sein, da sie in den bisherigen seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen von sehr unterschiedlich qualifiziertem Personal und häufig von so genannten Praktikerinnen und Praktikern vermittelt wurde, was den Wandel anspruchsvoll und auf der individuell-personalen Ebene besonders spannungsreich machen dürfte.

Wichtiger im vorliegenden Zusammenhang ist jedoch, dass die Entwicklung die beteiligten Kreise praktisch nötigt, die Wissenschaftlichkeit ihrer Praxis zu belegen bzw. diese auch als Praxis im Rahmen eines wissenschaftlichen Faches darzustellen. Dies fällt bestimmt leichter, wenn man auf das Bestehen universitärer Lehrstühle oder gar Institute hinweisen kann. Und es ist bestimmt einfacher, wenn man dem eigenen Fach ein wohl abgegrenztes, eigenständiges Forschungsgebiet und eine namhafte Zahl entsprechender Forschungen zurechnen kann. In Bezug auf die Didaktik schulischen Unterrichts scheint dies nur in begrenztem Masse der Fall zu sein. Wie Nentwig in seinem Beitrag zu diesem Band aufzeigt, findet etwa fachdidaktische Forschung weitgehend als Forschung in der jeweiligen Fachdisziplin, etwa der Chemie, statt (Nentwig, in diesem Heft). Die Alternative liegt in einer Bestimmung des Forschungsfeldes, wie sie Gautschi vorschlägt. Die Frage, "wie sich historisches Lehren und Lernen vollzieht" oder "wann und wieso Geschichtsunterricht gelingt" (Gautschi, in diesem Heft), ver-

engt dieses Feld auf den Überschneidungsbereich zwischen der jeweiligen Fachdisziplin und dem Feld schulischen Lehrens und Lernens. Inwieweit dies hinreichend ist, ein eigenständiges wissenschaftliches Fach zu begründen, muss dahingestellt bleiben. Ähnliches gilt für die Stufendidaktiken, wie deren Vertreterin wenigstens teilweise einräumt (Goetz, in diesem Heft). Demgegenüber scheint es um die Chancen der Allgemeinen Didaktik, sich als eigenständige Disziplin zu etablieren, besser bestellt zu sein, wenn sie allgemeine Bedingungen und Mechanismen bewusst gesteuerter Lehr- und Lernprozesse zum Gegenstand ihrer Empirie und Theoriebildung macht. Kommt hinzu, dass die praktische Notwendigkeit, all diese Didaktiken als wissenschaftliche Disziplinen zu profilieren, nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Offensichtlich konnten sich die Schulfächer ganz gut auch ohne wissenschaftlich fundierte Fachdidaktiken entwickeln; ja sie haben sich ohne sie entwickelt, wenn man Oelkers (in diesem Heft) folgen will, und zwar ganz einfach durch Akkumulation und Tradierung von Erfahrungen innerhalb der Lehrprofession. Ob es sich mit der Allgemeinen Didaktik anders verhält, ist wiederum eine offene Frage.

Dennoch scheint es in der Debatte zwischen Allgemeiner Didaktik und besonderen Didaktiken nicht zuletzt auch um deren wissenschaftliche Wertigkeit, oder genauer um die Anerkennung dieses Werts zunächst innerhalb der Bildungsinstitution, sodann aber auch in der weiteren Gesellschaft zu gehen. Und die Anerkennung hängt zunehmend davon ab, ob sich das jeweilige Wissen als wissenschaftliches Wissen zu präsentieren vermag. Schaut man um sich, so wird man leicht feststellen, dass die Debatte nicht in erster Linie in akademischen Kreisen geführt wird. Solange sich die entsprechenden Fächer unter Bezugnahme auf das Feld der Schule definieren, schlägt sie fast ungedämpft in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch. Denn gerade hier, wo sie nicht gleichsam durch den institutionellen Rahmen garantiert ist, wird Wissenschaftlichkeit als zunehmend wichtige Ressource im Wettbewerb um Anerkennung, Einfluss und Ansehen erkannt. Und gerade hier wird deutlich, wie knapp diese Ressource für die miteinander wetteifernden Fächer ist.

5. Allgemeine Didaktik zwischen Staatsraison und Universalismus

Im Zusammenhang mit Schule und Lehrerbildung stellt sich die Frage nach der Rationalität noch in einer dritten Spielart. Dabei geht es weniger um eine weitere Erscheinungsform des schillernden Konzepts, als vielmehr um ein Spannungsverhältnis zweier Bedeutungskomponenten, das für den Bereich öffentlicher Bildung kennzeichnend ist. Die eine Komponente hängt zusammen mit der Verstaatlichung der Schule im 19. Jahrhundert. Dabei ging es abgesehen von der bei Oelkers erwähnten minimalen Bildungsversorgung (in diesem Heft) auch um den Einsatz des Bildungswesens zur Herstellung einer "vorgestellten Gemeinschaft von Gleichen" (Anderson, 1988) über alte und zum

Teil weiter bestehende Standesgrenzen hinweg. Die Rationalität des Bildungswesens als Institution bemass sich an seiner Fähigkeit, gemeinsame Weltdeutungen zu vermitteln, die universalistischen Postulaten der Aufklärung wie der Gemeinschaftsbildung und Identitätsstiftung im kleinräumigen (vgl. Goetz zur Besonderheit des Grundschulunterrichts, in diesem Heft) und im nationalen Rahmen verpflichtet waren.

Diese doppelte Ausrichtung einerseits auf ein universalistisches, rationales Weltverständnis und andererseits auf Gemeinschaftsbildung im Rahmen souveräner Nationen dürfte für eine vom Staat kontrollierte Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätte, für deren Ausbildungsfächer und für das sie repräsentierende Personal kaum folgenlos geblieben sein. Der einleitende Beitrag von Tröhler (in diesem Heft) verdeutlicht am Beispiel der deutschen Bildungsidee und dem Konzept der pädagogischen Autonomie, wie sehr Allgemeine Didaktik als Wissenschaft des schulischen Lehrens und Lernens schon in ihrer Begrifflichkeit von diesem spannungsvollen Verhältnis durchzogen wird. Selbst wenn die von ihm beschriebene, besondere Konzeption heute als überholt gelten mag, ist die Frage noch lange nicht vom Tisch, inwieweit das Fach die Konstitutionsbedingungen seines Arbeitsfeldes, des öffentlichen Bildungswesens, weiterhin als Voraussetzung mit sich führt. Es ist mit anderen Worten unklar, inwieweit die Allgemeine Didaktik und die anderen didaktischen Disziplinen, die mit ihr um die besten Beiträge zum Wohle der Bildung und der zu Bildenden wetteifern, rein der unvoreingenommenen Analyse verpflichtet sind und eben nicht auch einem Apriori, das ihnen das Untersuchungsfeld diktiert. Man könnte diese Frage probenhalber an die Erziehungswissenschaft insgesamt richten und fragen, ob sie nicht in demselben Masse interessengeleitete Mitspieler im Prozess der Durchsetzung der Staatsraison in der Bildung sind wie distanzierte, analytische Beobachter. Gemäss Tröhlers Argumentation ist die Allgemeine Didaktik angesichts dieser Frage dem Ruf deutsch-national-protestantischer Innerlichkeit und Wesentlichkeit gefolgt und hat dem Analytiker, der nicht einfach den vorherrschenden Diskurs als Prämisse in die Analyse einbauen mochte, den Rücken gekehrt. Dennoch kann es sich angesichts dieser Ausgangslage nicht darum handeln, wegen starken Ideologieverdachts den Stab über der Allgemeinen Didaktik zu brechen. Vielmehr muss an alle Disziplinen und Subdisziplinen, deren Aufmerksamkeit der Schule und dem in ihr stattfindenden Unterricht gilt, die Forderung gerichtet werden, solche Befangenheiten ernsthaft und kontinuierlich zu überprüfen. Dieses Postulat richtet sich auch an die scheinbar unbeteiligten Naturwissenschaften, sobald sie Ansprüche anmelden, ihre Erkenntnisse durch die Schule verbreitet zu sehen.¹

Andere Autoren vertreten die Position, dass sich die Allgemeine Didaktik von der Konzeption Klafkis wegentwickelt hat. Auf die (deutsche) Nation, deren Volk und die dazu gehörige Kultur bezogene Elemente scheinen über Bord geworfen zu sein. Was bleibt, sind mögliche Erben dieser Tradition (Terhart, 2004). Was auch bleibt, sind Fächer, ihnen zugeordnete 'Logiken' und Techniken der Vermittlung sowie eine Reihe schul-

¹ Dies äussert sich dann typischerweise als offen artikulierter Anspruch auf Zuständigkeit in curricularen Fragen (Nentwig, in diesem Heft)

praktischer Problemstellungen, wie beispielsweise Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung, die gewissermassen quer zu den Fächern stehen. Sie werden durch eine Disziplin, eben Allgemeine Didaktik, bearbeitet, deren Gegenstandsbereich Landes- oder Sprachgrenzen überschreitet. Die 'Säkularisierung' der Allgemeinen Didaktik scheint abgeschlossen zu sein; das Fach beschäftigt sich mit den allgemeinen Gesetzmässigkeiten des Lehrens und Lernens anhand bestimmter Gegenstände unter besonderen, nämlich schulischen Bedingungen sowie mit der Organisation solchen Lehrens und Lernens. Eine solche Sichtweise mag den Stand der akademischen Debatte zutreffend zum Ausdruck bringen; sie braucht aber nicht unbedingt auch für die Institutionen zu gelten, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden. Nentwigs Beobachtung, wonach sich die Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktik noch überwiegend an Klafki und Aebli, also einer älteren Auffassung von Allgemeiner Didaktik orientieren und von Fall zu Fall von ihr Beiträge erwarten (in diesem Heft), verdient im Kontext schweizerischer pädagogischer Hochschulen zumindest eine ernsthafte Überprüfung.

6. Eine deutsch-schweizerische Debatte im globalen Kontext

Um ein wenig Distanz zu gewinnen, kann es bei dieser Sachlage nützlich sein, Allgemeine Didaktik aus ihrem besonderen kulturellen Entstehungskontext zu lösen und sie im Zusammenhang der globalen Bildungsentwicklung zu betrachten. Tröhlers Einleitung zum vorliegenden Heft situiert das Fach in der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, also im Rahmen der bildungstheoretischen Theoriefamilie (Terhart, 2004). Hier zeigte es sich als Teil der Selbstreflexion einer Institution, die sich ihrer Selbstverständlichkeit noch nicht voll gewiss zu sein scheint; einer Institution, die sich ihrer Mission für den nationalen Volksstaat, der sie ihre Daseinsberechtigung verdankt, ebenso zu vergewissern sucht wie ihrer Differenz gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft.

Aber gerade in dieser Hinsicht haben sich die Verhältnisse in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verändert. Schule und Bildung einschliesslich des Segments der mittleren und höheren Bildung sind zur globalen Institution geworden – taken for granted nicht mehr bloss im Namen einer nationalen Idee, sondern im Namen eines universellen Menschenrechts. Gewiss sind es weiterhin Nationalstaaten, die sich für die Organisation organisierter Bildungsprozesse als zuständig betrachten, aber diese Nationalstaaten kommen heute nicht mehr umhin, sich an einem weltweit anerkannten Modell zu orientieren, das sich etwa folgendermassen skizzieren lässt: Nationalstaaten, so die allgemeine Erwartung, sind gehalten, Wohlfahrt und Demokratie, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung überhaupt zu befördern (Fiala & Lanford, 1987) und die Entwicklung des freien, handlungsfähigen Subjekts zu unterstützen – beides namentlich durch den quantitativen und qualitativen Ausbau der Bildungssysteme (Benavot, 2002a). Dies ist der Kern eines 1990 in der ersten Weltkonferenz für "Bildung für alle"

in Jomtien zwischen den UNESCO-Mitgliedstaaten prinzipiell erzielten Konsenses und des im Jahr 2000 in Dakar erarbeiteten operativen Plans, mit dem sich die Regierungen verpflichten, quantifizierte Alphabetisierungsziele innert definierter, relativ kurzer Zeiträume zu erreichen, während sich die Weltbank die Pflicht auferlegt, sich massiv an den Kosten entsprechender Entwicklungsanstrengungen zu beteiligen (UNESCO, 2002).

Hier geht es nun nicht mehr darum, die Bürger eines Landes mittels einer Bildungsidee symbolisch mit ihrer Nation zu verbinden. Ziel ist es vielmehr, ihnen ein hohes Mass an Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung zu vermitteln, womit sie – so die Annahme des "Modells" – zur Entwicklung, Demokratie und Gerechtigkeit beitragen können. Dabei wird Selbstbestimmung zunehmend nicht mehr bloss als Ergebnis von Bildungsprozessen gedeutet, sondern als ein integraler Bestandteil solcher Prozesse. Wenn Terhart (2004) vermutet, dass die Theoriefamilie des pädagogischen Konstruktivismus in der Lage sein könnte, das Erbe der bildungstheoretisch gefärbten Allgemeinen Didaktik anzutreten, so ist dem beizufügen, dass der Konstruktivismus heute nicht nur in den pädagogischen, psychologischen und philosophischen Diskursen eine bedeutsame Rolle spielt, sondern zunehmend auch die Rhetorik politischer Akteure durchsetzt. Wie die inhaltsanalytische Auswertung der 2001 von den UNESCO-Mitgliedsländern verfassten Berichte zum Entwicklungsstand und zu den Entwicklungsperspektiven ihrer Bildungssysteme² gezeigt hat, ist der "autonome Lerner" zu einem der zentralen Bezugspunkte von Schulreformen geworden (Rosenmund, 2003). In diesem Schlagwort widerspiegeln sich Erkenntnisse über den aktiven und selbstorganisierenden Charakter von Lern- und Entwicklungsprozessen, welcher äusseren Einwirkungsversuchen Grenzen setzt und deren Resultat prinzipiell unvorhersagbar macht.

Die Idee des Lernenden als eines aktiven und gleichberechtigten Partners im Bildungsprozess findet nicht nur in den hoch entwickelten Zentrumsländern Anklang, sondern wird über den ganzen Globus hinweg als Leitgedanke akzeptiert. Die Idee ist überdies nicht nur in der Rhetorik bildungspolitischer Absichtserklärungen prominent; ihre Wirkung lässt sich auch daran ablesen, dass die Lehrmittel auch der naturwissenschaftlichen Fächer die Lernenden zunehmend als Subjekte behandeln, die grundsätzlich in der Lage sind, die natürlichen Prozesse in ihrer Umgebung zu kontrollieren oder doch zumindest zu verstehen (McEneaney, 2002).

"Quer zu den Nationalkulturen entwickelte sich eine Schulform", heisst es bei Oelkers (in diesem Heft), und damit zusammenhängend pädagogische Theorien, die auf die Universalisierung der Schule eingestellt waren. Was sich ebenfalls "quer zu den Nationalkulturen" einstellt, ist eine Tendenz zur Angleichung der Lehrpläne und gar der Stundentafeln auf der Primarschulstufe, aber auch der Sekundarstufe I. Die schulische "Ordnung des Wissens" ist zunehmend global standardisiert (Meyer et al., 1992; Kamens et al., 1996; Benavot, 2002b). Protagonisten dieser Entwicklung scheinen in-

² Die von Oelkers erwähnten Übersichten, die im 19. Jahrhundert den Entwicklungsstand des Unterrichts im nationalen Rahmen dokumentieren (in diesem Heft), gibt es seit den 1920er-Jahren auch im Weltmassstab.

dessen immer weniger die unmittelbar Unterrichtenden zu sein. Vielmehr sind es zunehmend Bildungsfachleute anderer Art, welche die Szenerie bestimmen: Expertinnen und Experten, die über Ländergrenzen hinweg miteinander im Gespräch sind. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass dieses Gespräch seinen eigenen Code – seine Schlüsselbegriffe, Metaphern und möglicherweise auch kurzlebigen Schlagworte – kennt. Und es gibt ebenfalls gute Gründe anzunehmen, dass die Schlüsselbegriffe, Metaphern und Schlagworte nicht den Diskurs deutsch-schweizerischer Pädagogik widerspiegeln, sondern eher eine Art schul- und bildungsreformerisches Esperanto ergeben. Auf dem internationalen Parkett dürfte eine geisteswissenschaftlich inspirierte Allgemeine Didaktik heute ebenso wenig durchsetzungsfähig sein wie irgend eine andere im Rahmen nationaler Bildungsentwicklung entstandene Pädagogik. Der Weg einer Allgemeinen Didaktik, welche bisher für sich beansprucht hat, Lerninhalte auszuwählen und spezifisch kontext- bzw. lernumweltgerecht aufzubereiten und damit ein Scharnier zwischen Schule und ihrem individuell-gesellschaftlichen Kontext zu sein, hin zu internationalen Standards, scheint angesichts der geisteswissenschaftlichen Tradition, in der das Fach steht, ein eher langer zu werden.

7. Allgemeine Didaktik als reflexiver Diskurs und epistemische Maschinerie

Gemäss der in der Einleitung getroffenen Annahme können Didaktiken als Teildiskurse im Rahmen der Selbstreflexion des Bildungswesens aufgefasst werden. Nach innen gewendet befasst sich diese Selbstbetrachtung mit der Frage, welches die in einem gegebenen institutionellen Rahmen – hier demjenigen der Volksschule – erfolgreiche Praxis bei der Weitergabe von Wissen und Einstellungen ist.³ Der didaktische Diskurs ist dabei auf 'Daten' angewiesen, die im Wesentlichen in dieser Praxis generiert werden. Dass sie einst vor allem als Erfahrungsberichte anfielen und in Jahresberichten gesichtet und gewertet wurden, während sie sich heute etwa als Forschungsprotokolle, statistisch verarbeitbare Datensätze oder Videoaufnahmen darstellen, ändert daran grundsätzlich wenig. Als den Diskurs strukturierendes Prinzip hat sich offenbar die Ordnung der Fächer durchgesetzt – mit dem Ergebnis, dass die Entwicklung bald einmal als "Entwicklung der Volksschulfächer" (Oelkers, in diesem Heft) erfolgte und sich als ein "Lernen der Lehrmittel" (ebd.) vollzog. Die Lehrmittel ihrerseits scheinen ganz gut ohne pädagogische und allgemeindidaktische Unterstützung auszukommen. Hingegen stützen sie sich gerne auf Disziplinen, die nicht dem System selber zuzurechnen sind, so etwa auf die Lern- und Entwicklungspsychologie. Auf den ersten Blick scheinen sie so frei von Annahmen zu sein, die den Rahmen des Fachs und der darin erfolgenden Unterweisung überschreiten.

³ "Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft von den Prozessen der Vermittlung von Vergangenen für die Gegenwart und Zukunft, vom angeleiteten oder angeregten inhalts- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen" (Reusser 1991; zitiert nach Gautschi, in diesem Heft).

Dass dieser Schein trügt, dass also das Fach und die dazu gehörenden Unterrichtsmethoden auch auf einen weiteren Zusammenhang bezogen sind, hat damit zu tun, dass die didaktische Selbstreflexion einen zweiten Bezugspunkt in der Kultur der Gesellschaft hat, mit welcher das System verbunden und von der es zugleich abgehoben ist. Für die Allgemeine Didaktik klassischen Zuschnitts sind es gemäss Tröhler (in diesem Heft) die einer bestimmten nationalen Kultur zugehörigen Ideale gewesen, aus denen dann die Antworten nicht nur auf die Fragen des Wie und des Was, sondern namentlich auch des Warum und Wozu abgeleitet werden konnten. Heute macht es demgegenüber den Anschein, als hätten globale, universelle Werte die einzelgesellschaftlichen zwar nicht vollends verdrängt, aber doch ein Stück weit überlagert: Universalismus, Individualismus und Rationalität (Popkewitz, 2000).

Aber ob nationalstaatlich oder nicht, es gibt im institutionalisierten Praxisfeld der Schule ganz offensichtlich Aspekte, die sich nicht allein aus den Fächern heraus begründen lassen. Was sich in diesem Praxisfeld Tag für Tag abspielt, ist immer auch *culture processing* und eben nicht reines *people processing* (Hutmacher, 2002). Einmal etabliert, mögen Fachdidaktiken versucht sein, davon zu abstrahieren, sich auf den Binnenbereich zu konzentrieren und durch die Lehrmittel lernen zu lassen. Auf die Dauer scheint ihnen dies jedoch nicht bekömmlich zu sein. Wie der Beitrag von Nentwig (in diesem Heft) zeigt, laufen sie Gefahr, sich entweder auf Methodik zu reduzieren oder ihre Unterscheidbarkeit von den Fachdisziplinen einzubüssen – was die sie betreibenden Personen durchaus einmal mit Identitätsproblemen konfrontieren mag. Und auch der Beitrag von Gautschi (in diesem Heft) macht deutlich, dass das Fach Geschichte nicht darum herumkommt, sich in Schule und Unterricht übergreifenden Bezügen zu situieren.

Das System ist demnach in seiner Selbstreflexion auf einen nach aussen gewandten Teildiskurs angewiesen. An diesen müssen auch die Fächer angeschlossen sein, aber die Fächer vermögen ihn nicht allein zu bestreiten – schon gar nicht einzeln, also Fach für Fach. Wie sich dieser Diskurs organisiert und in welchen Formen er institutionalisiert wird, variiert über Bildungssysteme und Epochen hinweg und hängt im Einzelfall auch vom Kräfteverhältnis zwischen den Akteuren ab, die dabei involviert sind (Archer, 1989). Ein Leitbegriff wie Allgemeine Didaktik mag während einer gewissen Zeit orientierende Zentralität erlangen und sie auch verteidigen. Er mag diese Zentralität dann vielleicht an einen anderen Begriff, zum Beispiel Schulpädagogik, abtreten müssen. Aber unter irgend einem Namen wird das System seine Einbettung in den weiteren gesellschaftlichen Kontext reflektieren müssen – gerade auch um seine Besonderheit und Eigenständigkeit 'formulieren' zu können.

Die nach aussen gewandte Reflexion des Unterrichtens findet nicht bloss an Pädagogischen Instituten statt, sie ereignet sich auch ebenso sehr in der alltäglichen Schulpraxis. Der Begriff bedeutet nicht nur, dass man das eigene Handeln stets auf den grossen und komplexen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang bezieht, sondern er bezeichnet

auch viele kleinmassstäbliche Erscheinungsformen. Man mag sich aufgefordert sehen, Bildungspraxis auf dem Hintergrund der Tatsache zu überdenken, dass Individualismus und ein daraus abgeleiteter autonomer Lernender zu global anerkannten kulturellen Werten geworden sind. Aber daraus ergibt sich auch, dass jede Lehrperson im Prinzip ihr Verhältnis zu jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin in jeder einzelnen Mathematikstunde wieder neu zu bestimmen hat; was letztlich auch heisst, den je besonderen gesellschaftlichen Hintergrund dieser Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung eigenen Handelns mit zu bedenken.

Entsprechend sollte man sich nicht dazu verleiten lassen, den reflexiven Diskurs als rein akademischen Diskurs aufzufassen oder ihn in einer verhängnisvollen Polarisierung zum Gegenspieler der so genannten Praxis aufzubauen. Tatsächlich wird er sich aus den oben dargelegten Gründen als ein wissenschaftlicher Diskurs darstellen, ja darstellen müssen. Dieses Rad dürfte sich nicht so leicht zurückdrehen lassen. Aber Wissenschaftlichkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass eine akademische Disziplin, heisse sie nun Allgemeine Didaktik oder anders, aus einer scheinbar neutralen Beobachterposition das Praxisfeld der Schule analysiert und Empfehlungen abgibt. Das Feld thematisiert sich und sein Verhältnis zum Kontext selber. Und es tut dies nun eben auch nach Regeln – und zuweilen in Ritualen –, die in zunehmendem Masse diejenigen der Wissenschaft sind.⁴ Diese Art der Selbstreflexion des Feldes ist jedoch nicht den Lehrstühlen für Allgemeine Didaktik oder Hochschulinstituten für Schulpädagogik vorbehalten. Unterstufenlehrerinnen und Lehrmittelautoren nehmen gleichermaßen daran teil.

Allgemeine Didaktik wäre aus diesem Blickwinkel weniger als wissenschaftliche Disziplin zu bestimmen, sondern eher als epistemische Maschinerie der Wissenserzeugung (Knorr Cetina, 2002). Das anlässlich der Untersuchung hoch komplexer Forschungsorganisationen entwickelte Konzept umschreibt die Organisation der Gesamtheit aller Komponenten, die zur Erforschung eines bestimmten Gebiets in Anschlag gebracht werden. Dazu gehören, neben den jeweiligen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, namentlich auch das Labor "als Rekonfiguration natürlicher und sozialer Ordnungen" (ebd., S. 45), das Experiment und die an beiden beteiligten Personen. Dabei sind die Begriffe des Labors und des Experiments so weit gefasst, dass sie auch beispielsweise die klinische Arbeit in Spitälern, eine psychoanalytische Praxis oder das Klassenzimmer und die sich in ihm abspielenden Prozesse mit beinhalten. Es liegt auf der Hand, dass das Funktionieren epistemischer Maschinerien nicht allein von den Wissenschaftlern und Experten abhängen kann. Diese sind vielmehr "eingebettet in Konstruktionsmaschinerien – in Gefüge von Konventionen und Instrumenten, die sich als organisiert, dynamisch und (mindestens teilweise) reflektiert erweisen, die aber nicht von einzelnen Akteuren bestimmt werden. Die epistemischen Subjekte (Erkennt-

⁴ Man denke hier etwa an die Beliebtheit, deren sich Evaluationsstudien aller Art im Gespräch über Schule erfreuen – nicht nur im Kreise wissenschaftlicher Experten, sondern auch bei Politikern, Medien und der Lehrerschaft selber.

nisträger und Hersteller) leiten sich von den Maschinerien ab" (ebd., S. 22 f.). Auf die Bildung bezogen könnte man das Schulwesen aus einer solchen Perspektive als Labor charakterisieren, in dem ein gesellschaftliches Langzeitexperiment abläuft, das sich seinerseits aus unzähligen Kleinexperimenten zusammensetzt, die im Rahmen von Unterrichtseinheiten stattfinden. Dabei wird von den Experimentatoren, im Zeitverlauf gesehen, individuell und kollektiv viel Wissen akkumuliert und über Generationen des Berufsstandes hinweg weitergegeben, das als integraler Bestandteil der Wissensproduktion bzw. -konstruktion der epistemischen Maschinerie aufzufassen ist. Es ist ein Wissen eigener Art, ein eher implizites, handlungsbezogenes Wissen im Unterschied zum systematisierten Wissen akademischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Aber die Leistungsfähigkeit der Maschinerie hängt nicht zuletzt von der Art und Weise der Verknüpfung der beiden Wissensarten ab. Diese wiederum bedingt gemäss Petzold (1991), dass implizites Anwendungs- bzw. Interventionswissen an realexplikative Theorien und Metatheorien rückgebunden wird.⁵

8. Folgerungen für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Ort, an dem die Verknüpfung hauptsächlich angestrebt wird, ist zweifellos die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie ist der Ort, wo seit jeher die Kleinexperimente gleichsam vorbereitet und zum Teil, im Rahmen der schulpraktischen Ausbildungsteile, auch ausgewertet werden. Ein Teil des Personals, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, verstehen sich als Vertretung der wissenschaftlichen Fachdisziplinen, die hinter den Schulfächern stehen, ein anderer Teil hat akademische Kompetenzen in denjenigen Disziplinen erworben, die sich mit den psychologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Verläufen und Folgen schulischer Bildungsprozesse befassen. Mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Fachhochschulstufe hat sich der organisatorische Rahmen verändert, innerhalb dessen die Verknüpfung der Wissensarten stattfindet. Es ist kaum ein Zufall, dass die Frage nach Sinn und Stellung der Allgemeinen Didaktik im Moment des Übergangs neu gestellt worden ist. Im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Fachs wie auch der Lehrerbildungsinstitutionen ist auch nach den Potenzialen zu fragen, die der neue Rahmen in sich birgt. Was die Lehrinhalte Pädagogischer Hochschulen betrifft, könnte den mit dem Nebeneinander verschiedener Wissensarten verbundenen "Übersetzungsproblemen" vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Geht man von einer Komplementarität und Synergie zwischen den Wissensarten aus, gilt es die Fähigkeit zu fördern, Bildungsprozesse und ihre Voraussetzungen aus mehreren Perspektiven zu beleuchten. So könnten beispielsweise bei

⁵ "In jeder Form 'systematischer Praxis' finden sich über die expliziten, lesbaren theoretischen Konzeptualisierungen der Praktiker hinaus 'zwischen den Zeilen' implizite Theorien, finden sich Aussagen über Erkenntnistheorie, über das Menschenbild, finden sich ethische Standpunkte, gesellschaftspolitische Visionen, lassen sich Umrisse einer Persönlichkeitstheorie und diagnostische Annahmen erkennen. Es ist daher sinnvoll, implizite Theorien explizit zu machen und in der Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses deutlich werden zu lassen, dass aus ihnen die Ziele und Inhalte kommen, die durch Methoden, Techniken und Medien in der Praxis angestrebt und verwirklicht werden sollen" (Petzold, 1991, S. 473).

einer gleichzeitigen Anwendung von aus der Praxis gewonnenen Situationsdeutungen und von Konzepten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen dichtere Beschreibungen der komplexen Unterrichtswirklichkeit gewonnen werden, als wenn einseitig bloss auf die eine oder andere Wissensart abgestellt wird.

Die Bestimmung der Lehrinhalte als mehrperspektivisch bedingt Ausbildungsformen, die von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Wissensarten ausgehen. Mag in der Grundausbildung das praktische Erfahrungswissen noch kaum verfügbar sein, präsentiert sich die Situation in der Weiterbildung, also etwa in Nachdiplomstudien und -kursen, anders. Entsprechend ist hier das Feld zu sehen, in dem die Wissensarten gezielt zusammengeführt werden können. Die im Grundsatz akzeptierte Leitidee, wonach Grund- und Weiterbildung integrale Bestandteile einer sich über das ganze Berufsleben hinweg erstreckenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, bietet dafür einen angemessenen Rahmen. Durch das Zusammenführen von Grundausbildung, Weiterbildung sowie Forschung als je eigenständige Bereiche unter einem gemeinsamen Dach hat die Reorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch günstige Voraussetzungen dafür geschaffen, dass für entsprechende Entwicklungen angemessene organisatorische Lösungen gefunden werden können. In der weiteren Entwicklung kann es nun darum gehen, die möglichen Synergien zwischen den sich zuvor eher fremd gegenüberstehenden Bereichen dadurch zu erschliessen, dass ihre Leistungen effektiv verknüpft werden. Als besonders viel versprechend erscheint auf dem Hintergrund des oben Gesagten namentlich die systematische Verbindung zwischen Weiterbildung und Forschung; dies besonders deswegen, weil sie Praxis- und disziplinäres Wissen zusammenführt. Dieses Zusammenführen – aus einer längerfristigen historischen Perspektive gesehen eigentlich ein Wiederzusammenführen – ist ein anspruchsvolles Unterfangen und bedarf der Entwicklung geeigneter Formen.

Das Potenzial Pädagogischer Hochschulen, zum besseren Verständnis wie auch zur Gestaltung der Bildungsprozesse an öffentlichen Schulen beizutragen, ist zweifellos beträchtlich. In den nächsten Jahren wird es unter anderem darum gehen, bisher wenig oder gar nicht genutzte Möglichkeiten dafür zu erschliessen. Dies dürfte umso besser gelingen, je mehr Allgemeine Didaktik nicht als geschlossenes Fach oder Doktrin, sondern als offenes Erkenntnis- und Gestaltungsprogramm für schulische Bildungsprozesse betrachtet wird – als Programm auch, an dessen Ausgestaltung sich Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis wie auch verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen beteiligen. Dabei wird es sich nicht darum handeln können, die Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen und anderen Praxisformen zu verwischen, wohl aber darum, eine epistemische Kultur zu etablieren, die ihre Verknüpfung und Integration sicherstellt.

Literatur

- Anderson, B.** (1988). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Archer, M.** (1989). Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems. In M.L. Kohn (Ed.), *Cross-National Research in Sociology* (S. 242–262). Newbury Park: Sage.
- Benavot, A.** (2002a). Curricular content and societal outcomes: a critical view from comparative educational research. In F. Audigier & N. Bottani (Eds.), *Education et vivre ensemble. Actes du colloque "La problématique du vivre ensemble dans les curricula"*. SRED, Cahier 9 (S. 79–100). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Benavot, A.** (2002b). *Educational Globalisation and the Allocation of Instructional Time in National Education Systems*. Report submitted to the International Bureau of Education. Polykopie. Geneva: IBE/UNESCO.
- Drori, G.S., Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Schofer, E.** (2003). *Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization*. Stanford: Stanford University Press.
- UNESCO** (Ed.). (2002). *Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris: UNESCO.
- Fiala, R. & Lanford, A.G.** (1987). Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950–1970. *Comparative Education Review*, 31 (3), 315–332.
- Hutmacher, W.** (2002). Some Concluding Remarks. Changing Perspective. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (S. 333–350). Bern: Peter Lang.
- Kamens, D.H., Meyer, J.W. & Benavot, A.** (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary School Curricula. *Comparative Education Review*, 40 (2), 116–138.
- Knorr Cetina, K.** (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McEneaney, E.H.** (2002). Participation and Expertise in Primary School Textbooks. A Comparative-Historical Analysis. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (pp. 243–255). Bern: Peter Lang.
- Meyer, J.W. & Rowan, B.** (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 440–463.
- Petzold, H.** (1991). *Integrative Therapie. Modelle, Konzepte und Theorien einer schulenübergreifenden Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Popkewitz, T. S.** (2000). *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York: State University of New York Press.
- Rosenmund, M.** (2003). *World Trends in Curricula Change. Content Analysis of National Reports on Education*. Polykopie. Geneva: IBE/UNESCO.
- Scott, W.R.** (2001). *Institutions and Organizations. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Terhart, E.** (2004). Mögliche Wege aus der Stagnation. Notizen zur Allgemeinen Didaktik. *ph akzente* 01/2004, 3–6.

Autorinnen und Autor

- Moritz Rosenmund**, Dr. phil. Soziologe, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, moritz.rosenmund@phzh.ch
- Christine Böckelmann**, Dr. phil. Psychologin FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, c.boeckelmann@phzh.ch
- Yuka Maya Nakamura**, Dr. phil. Psychologin FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, yuka.nakamura@phzh.ch