



Kurt Reusser

Was ist das „Allgemeine“ an der Allgemeinen
Didaktik?

**Anmerkungen zu Ansprüchen und Problemen der
Allgemeinen Didaktik aus kognitionspädagogischer Sicht**

Internationale Tagung „Allgemeine Didaktik revisited“
vom 10. September 2003 an der Pädagogischen Hochschule Zürich



Was ist das „Allgemeine“ an der Allgemeinen Didaktik?

Überblickt man die letzten 30 Jahre der Diskussion zur Allgemeinen Didaktik, so sind u.a. drei Entwicklungen festzustellen. Erstens ist – aus systematischer Sicht – ein relativer Theoriestillstand zu beobachten, d.h. in einschlägigen Didaktiküberblicken werden stets die gleichen Modelle und Theorien repetiert. Zweitens boomt eine auf unmittelbare Praxis gerichtete Didaktikfortbildung mit immer variantenreicheren Kommunikations- und Methodentrainings, Moderationstechniken und Rezepten. Und drittens hat die Allgemeine Didaktik in der Lehrerbildung inhaltlich und zeitlich massiv an Terrain eingebüsst. Komplementär dazu erleben empirische Lern-, Bildungs- und Unterrichtsforschung einerseits sowie die sich allmählich etablierenden Fachdidaktik(en) andererseits eine bislang kaum je erreichte (fach)öffentliche Resonanz und Konjunktur. – Hat sich der Inhaltskern der Allgemeinen Didaktik – die Aufgabe der „Vermittlung von Bildungsinhalten“ und die damit in Zusammenhang stehenden reflexiven und handwerklichen Kompetenzen – einfach auf andere Fächer und Ebenen – zum Beispiel die Fachdidaktiken – hin verschoben, oder droht der Verlust einer tiefer gehenden Bearbeitung vermittlungstheoretischer Grundfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Z.B. dadurch, dass Allgemeindidaktiker immer mehr zu Managern und Organisatorinnen einer inhaltlich zersplitterten, eher heterogenen als integrativ gestalteten berufspraktischen Ausbildung werden. Meine These wird sein, dass eine Allgemeine Didaktik, obwohl (wie die FD) mit systematischen und praktischen Problemen behaftet, als integrierende Kraft in der Lehrerbildung nach wie vor notwendig ist, dass sie ihre Fruchtbarkeit jedoch nur in einem funktionierenden Netz fachlicher Bezüge entfalten kann – und wenn sie sich auf die Lehr-Lernforschung bezieht ohne dabei ihren curricularen Kern und ihre Perspektive auf Bildungsprozesse aus den Augen zu verlieren.



Uebersicht

- 1. Allgemeine Didaktik
zwischen Anspruch und Gegenwart**
- 2. Die Aufgabe der Vermittlung von Bildungsinhalten und
die operative Gestaltung von Lehr-Lernprozessen
als inhaltlicher Kern der Allgemeinen Didaktik**
- 3. Schlussbemerkungen**



1. Allgemeine Didaktik zwischen Anspruch und Wirklichkeit



Anspruch der Allgemeinen Didaktik

Allgemeinen Didaktik als identitätsbildender Kern der Berufsbildung des Lehrers und der Lehrerin seit den 70er Jahren

- Beschäftigung mit den allgemeinen/globalen Dimensionen, Formen und Merkmalen von Unterricht und dessen anthropologischen, sozialen und systemischen Voraussetzungen
- Modellierung des professionellen Unterrichtshandelns (Basisformen, Inszenierungen) jenseits spezifischer Fächer, Schüler, Schultypen und Stufen
- Konkurrenz zwischen verschiedenen ‚didaktischen Theorien und Modellen, u.a. der
 - bildungstheoretischen Didaktik (Klafki)
 - lehrtheoretischen Didaktik (vom Berliner zum Hamburger Modell; Heimann=>Schulz)
 - kritisch.kommunikativen Didaktik (Winkel)
 - kybernetischen Didaktik (von Cube)
 - operativen oder kognitionspsychologischen Didaktik (Aebli; in Deutschland ‚offiziell‘ nicht rezipiert!)

(vgl. Blankertz, 1969/12. A. 1986; Gudjons & Winkel, 1997, 9. Auflage)



Seit jeher verbindet man mit der Allgemeinen Didaktik zudem zwei Denkformen und Literaturgattungen:

- „Stratosphärendenken“ (Heimann) und „Hintertreppenliteratur“ (Blankertz)
 - Sinnerwägungen von Schule, Bildungstheorie (Von E. *Weniger* bis ...)
 - Didaktische Modelle mit weitem Reflexionshorizont (von W. *Klafki* bis ...)
 - Operative Rezepte-, Schemata-, Trainings- und Technologie-Literatur

Dahinter steht der doppelte Anspruch der AD:

- *Bildungstheoretische Reflexion und Theoretisierung kompetenten Handwerks* zu sein mit Blick auf die Vorbereitung von **Lehrpersonen** auf ihren **pädagogischen Beruf** - genauer bezogen auf zwei Kardinalfragen
 - Die **WAS**-Frage nach den **Bildungsinhalten**
 - Die **WIE**-Frage nach der **Inszenierung** von Unterricht

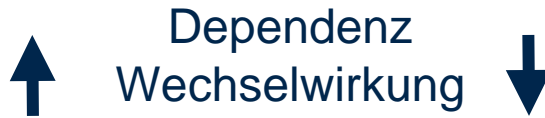


Identität der Allgemeinen Didaktik als Reflexion von Inhalten und als Theoretisierung der operativen Gestaltung von Unterrichts

WAS-Frage (Inhaltsdesign)

- Welche Lehrinhalte wähle ich aus? In welcher Abfolge und Gliederung? (Was ist Sache?)
- Welches ist der Bildungssinn der ausgewählten Inhalte? (Gegenstands-/Zukunftsbedeutung)
- Welche Lernziele stehen im Zentrum? (Wissen, Fertigkeiten, Strategien, Motive, Einstellungen)

Didaktik als Reflexion von Bildungsinhalten und von Lehrplanentscheidungen



WIE-Frage (Prozess-Design)

- Wie schaffe ich zielbezogen eine kognitiv und motivational förderliche Lernumgebung?
- Welche Lehrmethoden und Medien wähle ich?
- Wie steuere und begleite ich die Lernprozesse der Lernenden und Studierenden?
- Wie überprüfe ich den Lern- bzw. Unterrichtserfolg?

Didaktik (Methodik) als Reflexion von Methoden und Steuerungsprozessen des Unterrichts



Der Aufgabenbereich der Didaktik liegt somit

=> zwischen dem Anspruch, das ‚Ganze‘ des schulpädagogischen Zusammenhangs im Auge zu behalten

=> und jenem, angehenden Lehrpersonen eine *Starthilfe* zu bieten bzw. sie mit unterrichtsbezogenen Reflexions- und Handlungskompetenzen auszustatten.

Lehrpersonen sollten

- idealerweise ein Stück weit **Intellektuelle** *und* **Handwerker**, **Philosophen** *und* **Klempner** sein
- einerseits sich der *Verantwortung der Auswahl und Gestaltung materialer Bildungsangebote bewusst* sein und andererseits in der Lage sein, *bildungswirksame Unterrichtsangebote kompetent inszenieren zu können*

Nur wenige Ausbildungsbereiche und Professionen weisen derart weit gespannte Ansprüche auf!



Die aktuellen Probleme der AD liegen auf mindestens 4 Ebenen

I. Systematische Ebene (Aufgabe und Identität der AD)

- Den zunehmend schematisierten, kaum mehr weiter entwickelten *didaktischen Theorien und Modellen* (Blankertz ff) geht es wie den Herbartschen Formalstufen: sie sind zu zu Karikaturen ihrer selbst und zu folgenlosem Prüfungsstoff degeneriert
 - **Theoriestillstand** konstatierbar (daran ändert auch die Rhetorik um eine *konstruktivistischen Didaktik* wenig)
 - **Die Probleme fachlicher Lernprozesse werden in diesen Theorien kaum bearbeitet**
- Didaktik-Modelle (bildungstheoretische, lehrtheoretische, kommunikative ... Didaktik) sind v.a. *(Meta-)Theorien ÜBER* Didaktik und Unterricht; sie schaffen es nicht oder zu wenig, *handlungsleitende Theorien FÜR* Unterrichtende zu werden



- Die im Kontext von Lehrerbildung entstandenen und vielfach erörterten, normativen Didaktikmodelle verfügen über einen weitgehend ungeklärten empirischen Gehalt
 - sie haben den Kontakt zur empirischen Wirklichkeit auch kaum je gesucht
 - Sie wurden nie überprüft - keine Wirkungsforschung!
- Fehlende Integration allgemeindidaktischer Modelle mit den Wissensbeständen der empirischen Unterrichts- und Lernforschung - was mit einem *gestörten Verhältnis von Teilen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zur empirischen pädagogischen Psychologie* zusammenhängt
 - Terhart hat jüngst zu Recht von „fremden Schwestern“ gesprochen
 - Vgl. die *(Nicht-) Rezeption* der Aeblichen ‚Psychologischen Didaktik‘ in der deutschen Erz.wiss. - obwohl das Grundformenbuch über 200‘000 mal verkauft worden ist
 - Vorab die von der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* inspirierte Didaktik hat die empirische Lehr-Lernforschung kaum je zur Kenntnis genommen



Von der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ zur empirischen Unterrichtsforschung

- Vorhandene Ansätze zu einer „Pädagogischen Tatsachenforschung“ (z.B. Petersen!) wurden lange Zeit ignoriert
 - Der Didaktik als Theorie der Inhalte und Methoden des Unterrichts ist jedoch eine solche an die Seite zu stellen.
- Eine erziehungswissenschaftliche Tatsachenforschung hat sich erst seit den 60-er-Jahren allmählich entwickelt als
 - empirische Unterrichtsforschung
 - pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung

Ihre Ergebnisse (TIMSS, PISA) haben in Deutschland jüngst einen harten Schock, in der Schweiz einige milde Irritationen ausgelöst



II. Ebene der Lehrerbildung (AD als Unterrichtsgegenstand)

- *Abbau/Aushöhlung der AD* im Zuge des Ausbaus der Fachdidaktiken
- Mit dem Selbständigwerden der FD ist die Distanz zur AD gewachsen
- Inhaltliche und personelle *Zersplitterung*, Reduktion auf Einzelaspekte (im Zuge der Modularisierung!)
- Problem unterschiedlicher (fach)didaktischer Theoriesprachen (worunter v.a. die *Studierenden* leiden und wodurch sich *keine Berufssprache* entwickelt!)
- *Fehlende curriculare Konzepte*: nicht alles, was in Module verpackt wird, findet sich in den Köpfen von Studierenden zur Einheit (in Denken und Handeln)
- Hoher Koordinationsaufwand zwischen Personen mit differentem fachlichem Hintergrund
- Qualifikations- und Verortungsprobleme sowie Interessenkollisionen auf der Ebene des Lehrkörpers der berufsbildenden Fächer
- Reduktion der Aufgaben von Allgemeindidaktikern auf die Organisation und Koordination von Lehrpraktika

==> Verlust der Integrationsfunktion der AD in der Berufsbildung



- Manche stellen die Frage, ob die AD nicht entsorgt werden könnte - z.B. durch Überweisung ihrer Aufgaben an die Fachdidaktiken, die Technologie- und Mediendidaktik oder die Moderationspädagogik ...
- *Konkurrenzierung ihrer klassischen Reflexionsangebote (z.B. „didaktische Analyse“ von Lerninhalten (Klafki); psychologische Durchdringung von Methoden und Prozessen (Aebli) durch eine boomende Nachfrage nach praktischen Trainings, Tipps und Kniffen - v.a. in der Weiterbildung*

III. Ebene der Qualifikation und Ausbildung der Ausbilder

- Wer soll AD, FD erteilen? - Rekrutierungs- und Qualifikationsprobleme und damit verbundene Identitätsprobleme
- z.T. Rückfall in alte Zeiten (Unterschreitung von minimalen Qualifikationsniveaus und Standards), hängt auch mit Personalpolitik im Übergang zu PH's zusammen ...



IV. Ebene der Denk- und Handlungsformen der Profession (Lehrerinnen und Lehrer)

- Folgenlosigkeit von Vielem, was in der Didaktik gelehrt wird und wurde, für die heutigen und künftigen ‚Fachleute für Lehren und Lernen?‘
- Nur minimal etablierte Berufssprache von Lehrpersonen (als ein zentrales Element der Professionalisierung) - *wie weit **fördert bzw. behindert** die Fachdidaktisierung der Lehrerbildung eine gemeinsame Berufssprache?*
- Schwache inhaltliche, institutionelle und personelle Verknüpfung von Grundausbildung und Weiterbildung



2. Die Reflexion von Bildungsinhalten und die operative Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als Kernaufgaben der Allgemeinen Didaktik

- eine Konkretisierung im Lichte der Kognitionspsychologie



Das Didaktische Dreieck als Grundfigur des didaktischen Vermittlungszusammenhangs

Die **didaktische Grundsituation**,

die zugleich eine **epistemische** ist - nämlich

der Mensch als erkennendes Wesen vor den Welt dingen -

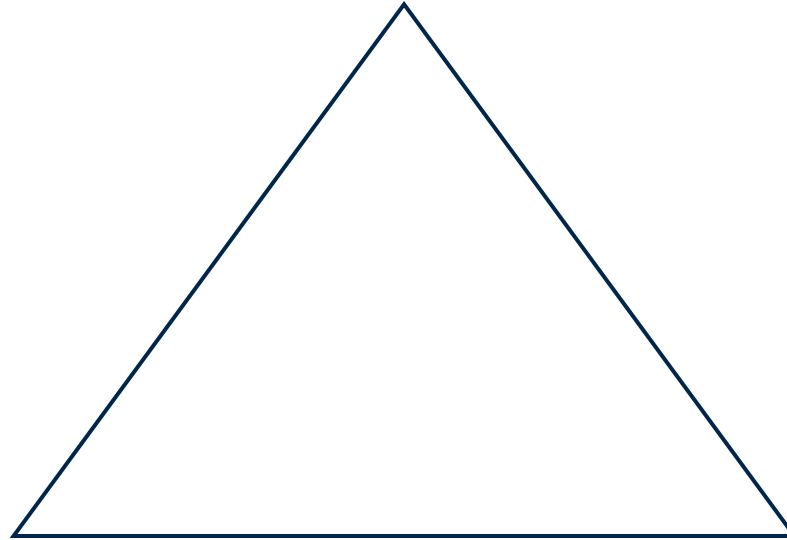
lässt sich in ihrer einfachsten Form

als **Dreieck** darstellen



Die *Tradierung von Wissen* – eine soziale und anthropologische Grundtatsache

**Relevantes
Zivilisations- und Kulturwissen**



**Repräsentanten der
Kultur tragenden
Generation**

- in der Rolle als
- Lehrpersonen
 - Übermittler

**Subjekte der
nachkommenden
Generation**

- in der Rolle als
- Lernende
 - Unwissende



...

**Die Grundfrage ist auch heute noch diejenige
Friedrich Schleiermachers (1826):**

***„Was will denn eigentlich die ältere Generation
mit der jüngeren?“***



Didaktik

ist im Kern *Vermittlungsaufgabe* ...

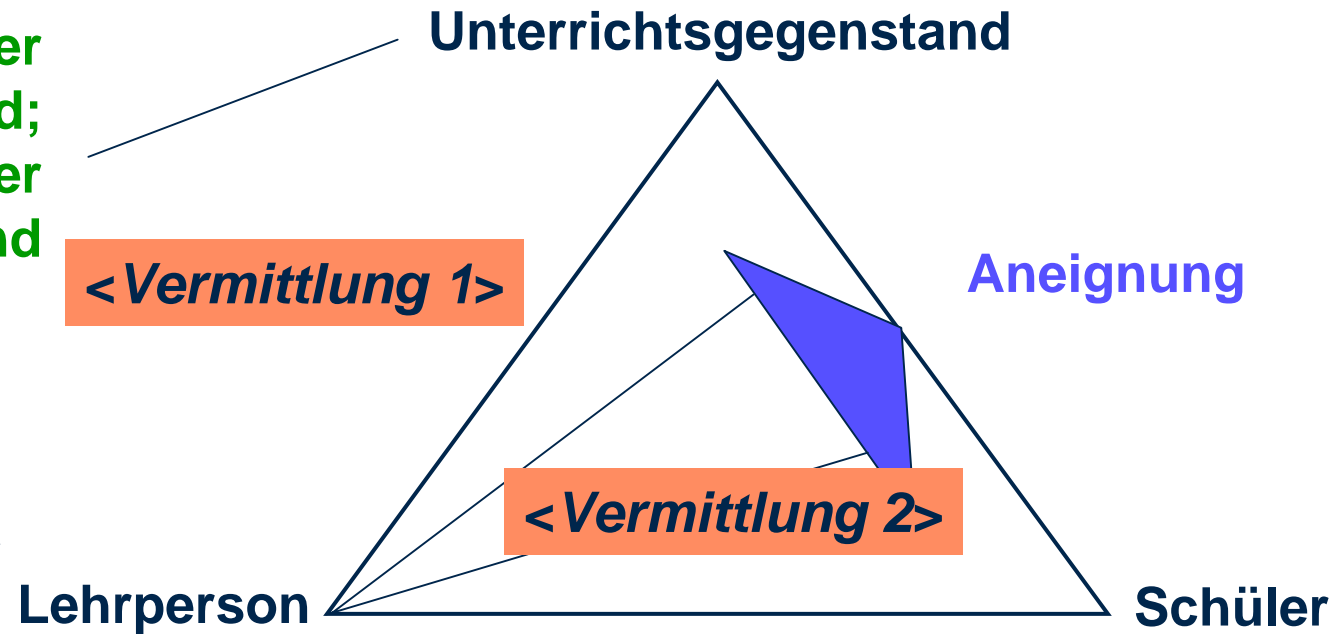
und dies in einem doppelten Sinne

.....



Allgemeine Didaktik als Theorie einer *doppelten Ver-Mittlung* oder Konstruktion - der *Bildungsinhalte* und der *Lehr-Lernprozesse*

Gesellschaftlicher
Realgegenstand;
Wissenschaftlicher
Gegenstand



**WAS-Konstruktion
des Bildungsinhaltes (V1)**

**WIE-Konstruktion
der Lehr-Lernprozesse (V2)**



V1

Vermittlung des Typs 1 bedeutet, dass auch

- Realgegenstände einer **Wissensdynamik** unterworfen sind
- In Lehrplänen und Lehrmitteln kodifiziertes Schulwissen **keine gegebenen** Grössen sind, die bloss hinzunehmen sind
- (Fach)Didaktik die **gesellschaftliche Konstruktion und Verbreitung (Didaktisierung!) von Wissen** im Auge halten bzw. reflektieren muss



Anordnung von 3 Gruppen von didaktischen Theorien (vgl. Blankertz ff) auf den ‚Kanten‘ des didaktischen Dreiecks

1. Bildungstheoretische Ansätze

- *Perspektive:* Auswahl, Explikation und Anordnung von bzw. die ‚originale‘ Begegnung mit ‚bildenden‘ Stoffen und Problemen

2. Lehr-lerntheoretische Ansätze

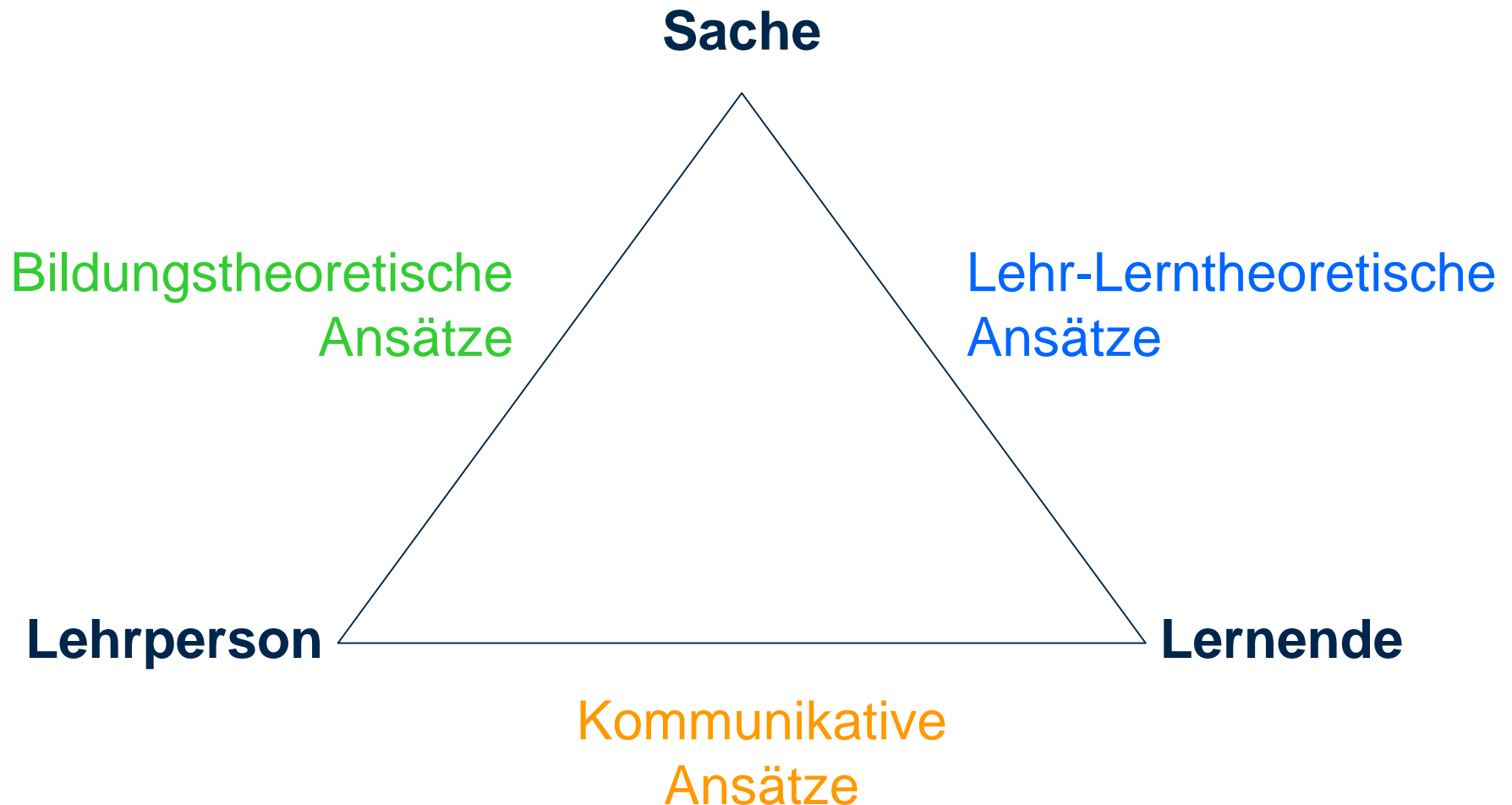
- *Perspektive:* Lernzielbezogene (zweckrationale) Inszenierung und Organisation von Unterrichts- bzw. Lehr-Lernprozessen

3. Kommunikative Ansätze

- *Perspektive:* Schulisches Lehren und Lernen als soziale Situation und als (symmetrischen) kommunikativen Prozess gestalten



Didaktische Modelle in der Perspektive der schulpädagogischen Grundsituation





Von der traditionellen AD zur empirischen Unterrichtsforschung

Die **empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung** in Gestalt der

- *neueren Lehr-Lernforschung*
- *gegenwärtigen Bildungsevaluationsforschung (national, international)*

hat die **Allgemeine Didaktik** bezüglich der fachöffentlichen Meinungsführerschaft (wie sie in den 70er Jahren bestanden hat) **abgelöst** (vgl. Diskussionen um die Folgen von **TIMSS. PISA, Bildungsmonitoring, Standards...**)



Fortschritte der Unterrichtsforschung

Die **kognitiv-konstruktivistische Lehr-Lerntheorie** und die **Unterrichtsforschung** haben in den vergangenen Jahrzehnten **Pädagogik-kompatible und empirisch gehaltvolle Bilder und Konzepte** von den

- (selbstreflexiven) **Akteuren** (Lehrer, Schüler)
- (nicht-technologischen) **Aufgaben**
- (individuellen, fachlichen, kontextuellen) **Determinanten**
- (wirksamen) **Prozessen**
- (multidimensionalen) **Zielen**
- (multikriterialen) **Wirkungen**

von Unterricht entwickelt - was zu einem **Zusammenrücken von AD und empirischer Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung** führt.



Präziser als in den traditionellen Didaktik-Modellen lassen sich als Ergebnis der empirischen Unterrichtsforschung beispielsweise Aussagen über relevante Merkmale von **Unterrichtsqualität** formulieren. Diese können zu **Merkmalen des Lehrerhandelns** und zu **Unterrichtswirkungen** in Beziehung gesetzt werden

*Zum Beispiel lassen sich differentielle, multidimensionale Wirkungen von Unterricht (Leistung, Fachinteresse, Motivation, Einstellungen, Strategien ...) u.a. auf folgende **Unterrichtsqualitätsmerkmale** zurückführen: ...*



5 Merkmalsbereiche von Unterrichtsqualität

Klassenführung

Zeitnutzung
Regelklarheit
Überwachung der
Schüleraktivitäten
Disziplinprobleme

Klarheit und Strukturiertheit

Erklärkompetenz der Lehrperson
Strukturierungshilfen
Zielklarheit, sprachliche
Qualität des Unterrichts
Problemfokussierung

Kognitive Aktivierung

Motivationsqualität
Alltagsbezug
Vermittlung von Problem-
lösestrategien
Entdeckender Problem-
zugang
Multiple Lösungswege
Anspruchsvolles Üben
Repetitives Üben

Klassenklima

Kooperation unter Schüler/innen
Aufmunterndes Lehrerverhalten
Positives Sozialklima
Fehlerkultur

Individualisierung / Schüler- orientierung

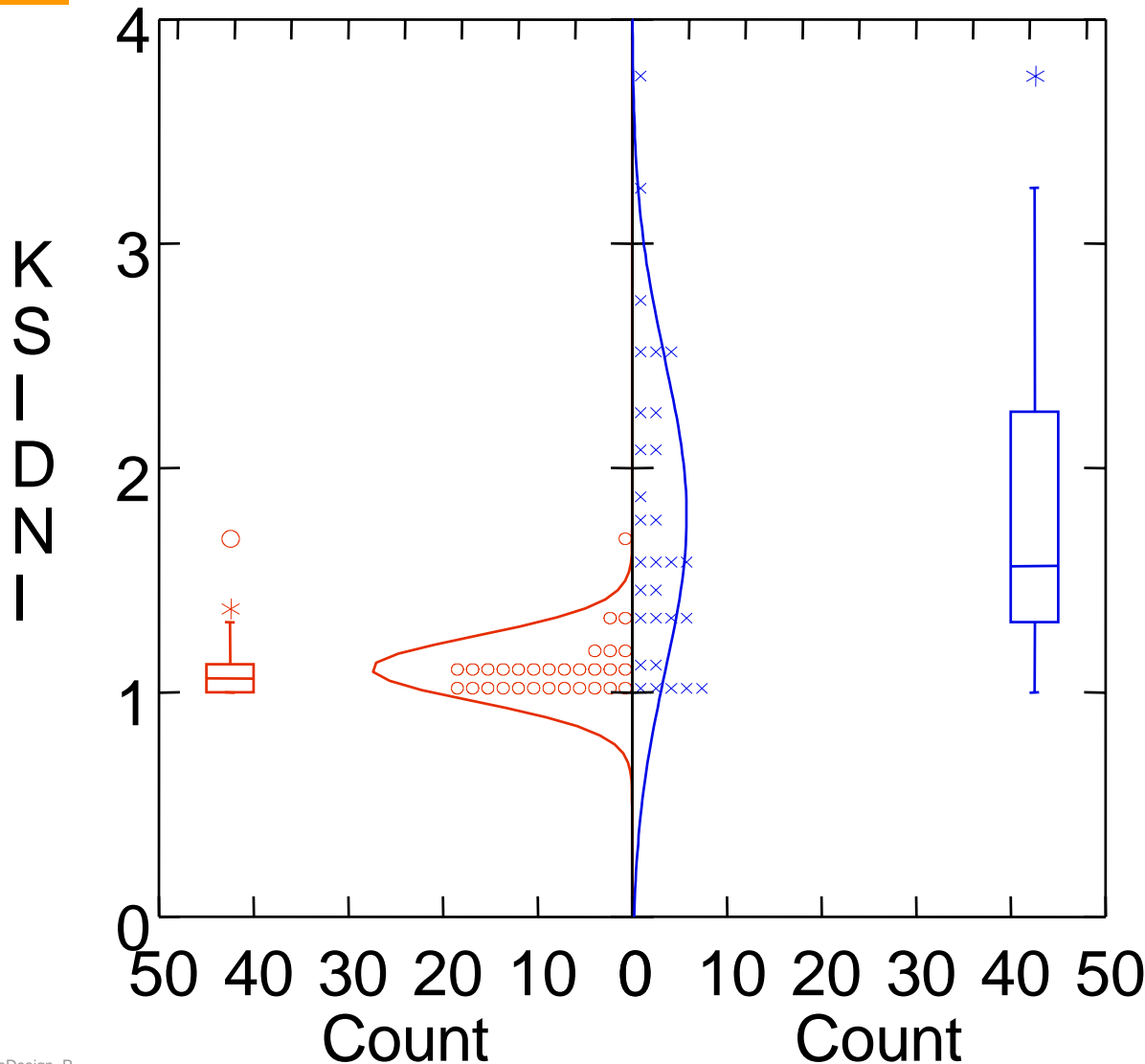
Diagnostische Kompetenz der LP
Individuelle Lernunterstützung
Überforderndes Unterrichtstempo
Lernzielvereinbarungen
Schülermitbestimmung bei der
Wahl von Lernwegen und
Arbeitstechniken
Anforderungsdifferenzierung
Individ. Bezugsnormorientierung

Unterrichtsskalen aus BIJU (Baumert et al., 1997), LASSO (vonSaldern & Littig, 1985); Konstanzer Längsschnittstudien (Fend & Specht, 1986), Weiterentwicklung durch Reusser, Pauli & Waldis, 1999.



Schweizerisch-Deutsche Videostudie

Individualisierung



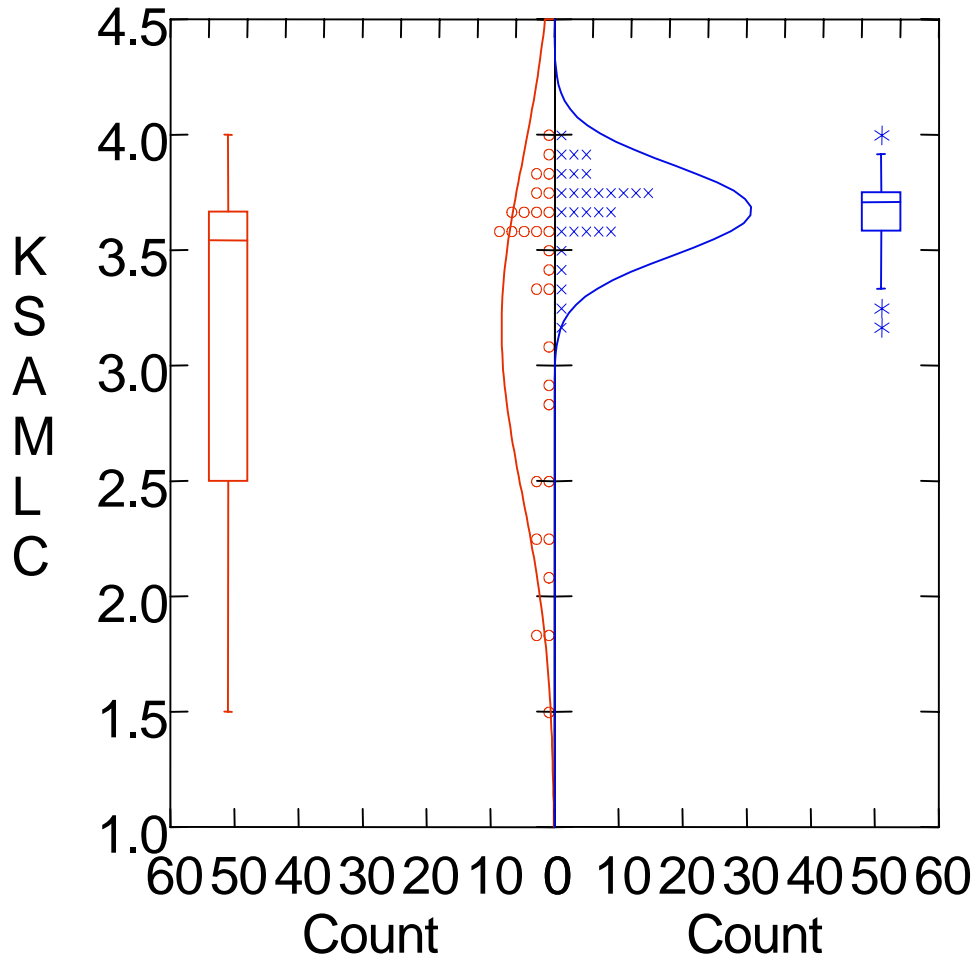
Clausen, Reusser
& Klieme, 2003
(Unterrichtswissenschaft,
Heft 1/03, S. 122-141)

COUNTRY

- Germany
- × Switzerland



Klassenführung



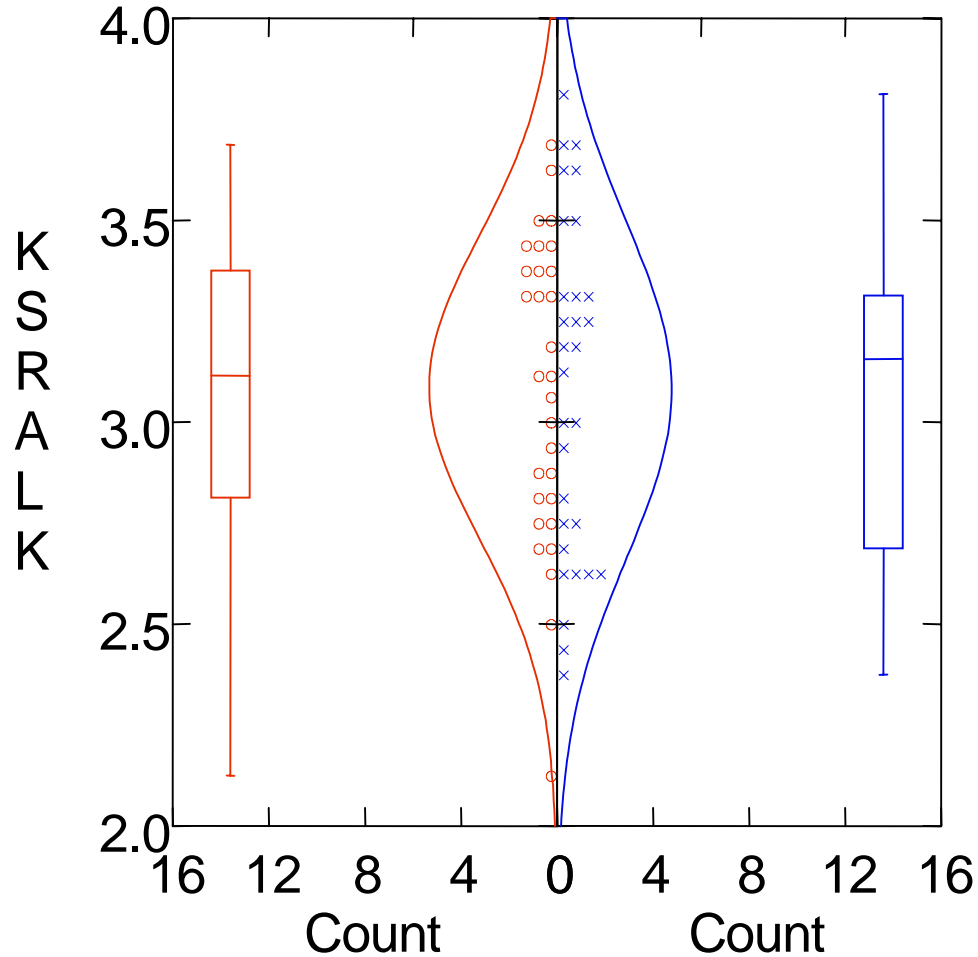
**Clausen, Reusser
& Klieme, 2003**

COUNTRY

- Germany
- × Switzerland



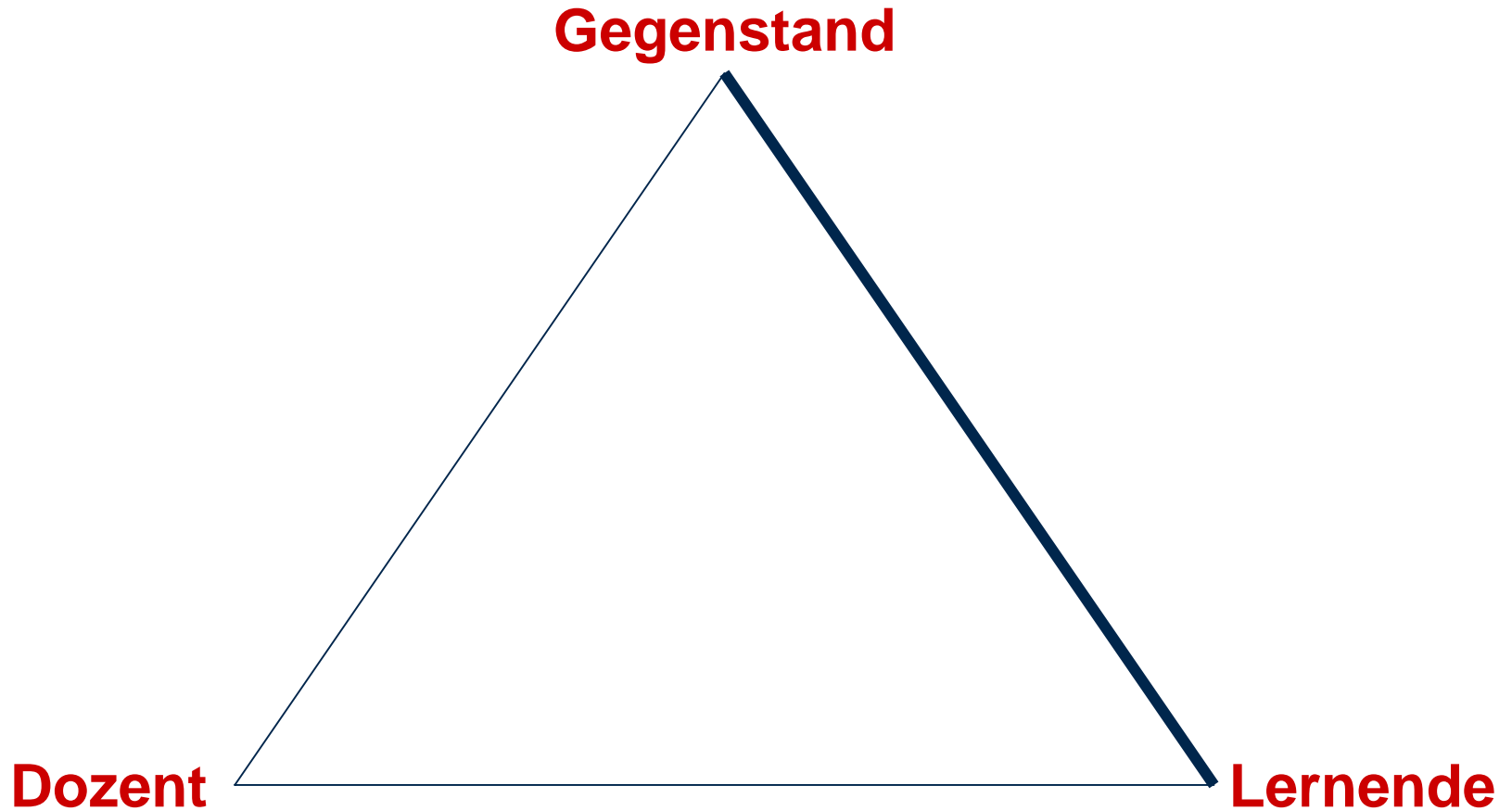
Klarheit und Strukturiertheit



COUNTRY
○ Germany
× Switzerland



Forschungsbezogen nachdenken über Lehr-Lernqualität im Didaktischen Dreieck



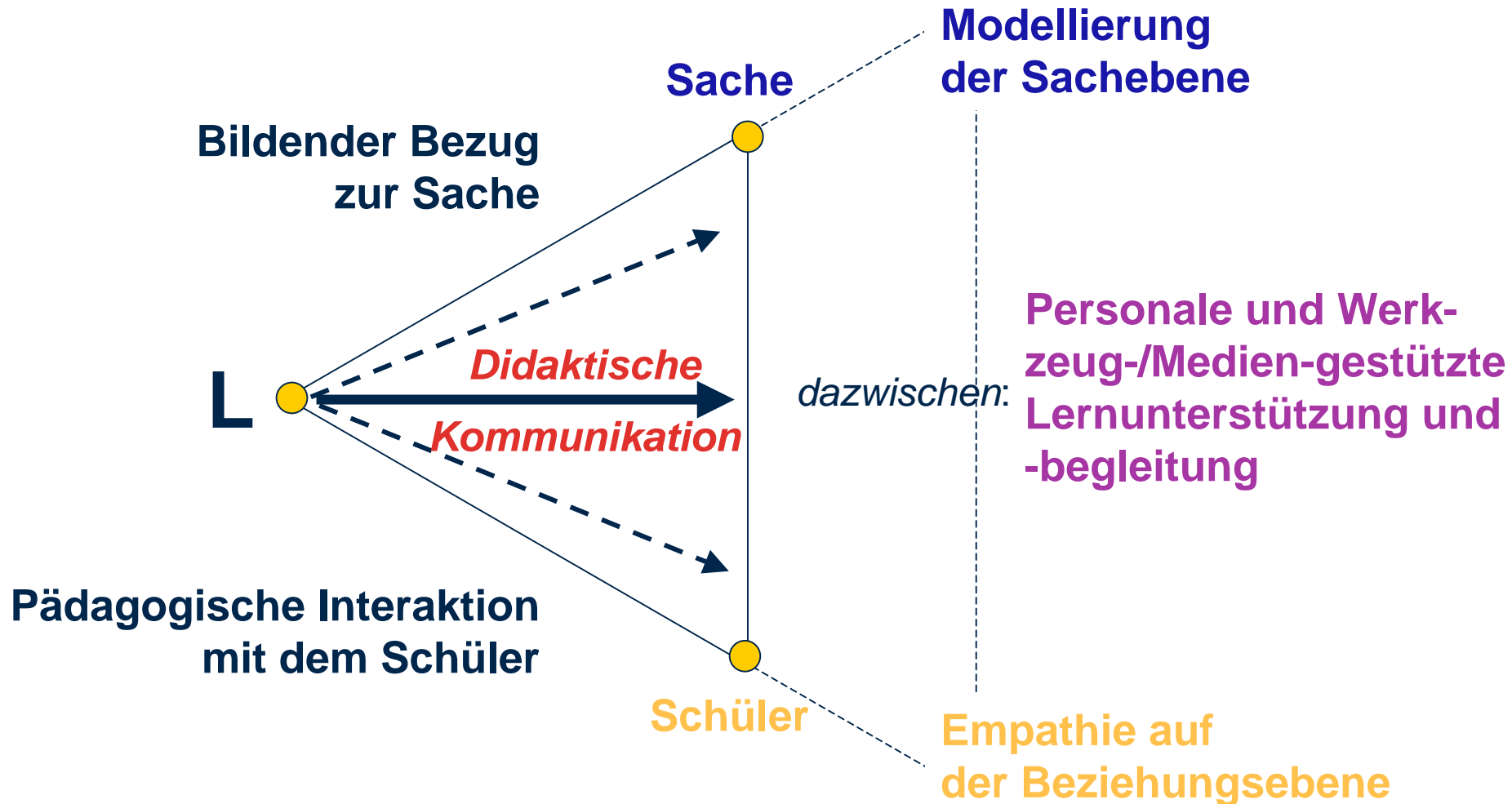


Lehr-Lernqualität im Didaktischen Dreieck





Didaktisches Handeln - auf die **Sache** und auf den **Schüler** bezogen





**Auch zu den Wirkungen eines veränderten
Rollenverständnisses von Lehrpersonen lassen sich
Aussagen machen,**

**z.B. unter welchen Bedingungen eine ‚Oeffnung des
Unterrichts‘ in Richtung einer mehr indirekten
Steuerung Auswirkungen hat auf Fachleistung und
Fachinteresse ...**

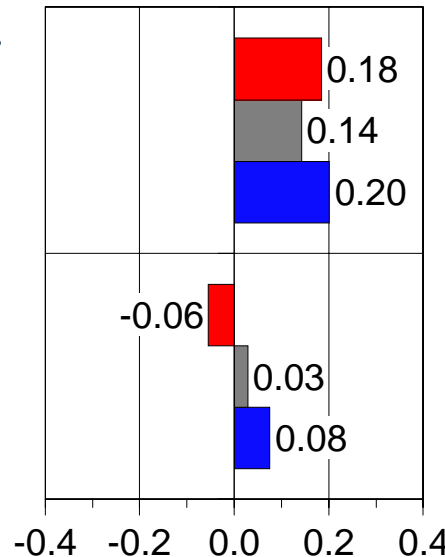


Pearson Korrelationen zwischen Lehrtätigkeiten (**Lehrerdaten**) und Schülerergebnissen (Zürcher Videostudie; Reusser/Pauli/Waldis/Grob, 2003)

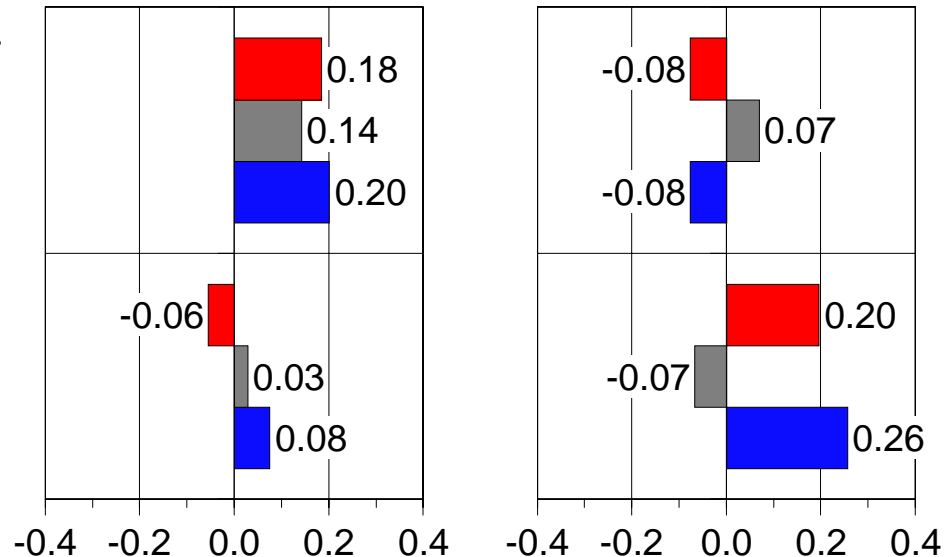
Direkte Instruktion/eher
rezeptive Lernaktivitäten

Indirekte Instruktion/
eher explorative
Lernaktivitäten

Math
Leistung



Fachinteresse
in Math



- Tracks with basic demands (n=43)
- Tracks with extended demands (n=71)
- Tracks with highest demands (n=19)



Ein zentraler Punkt jeder Allgemeinen Didaktik ist die

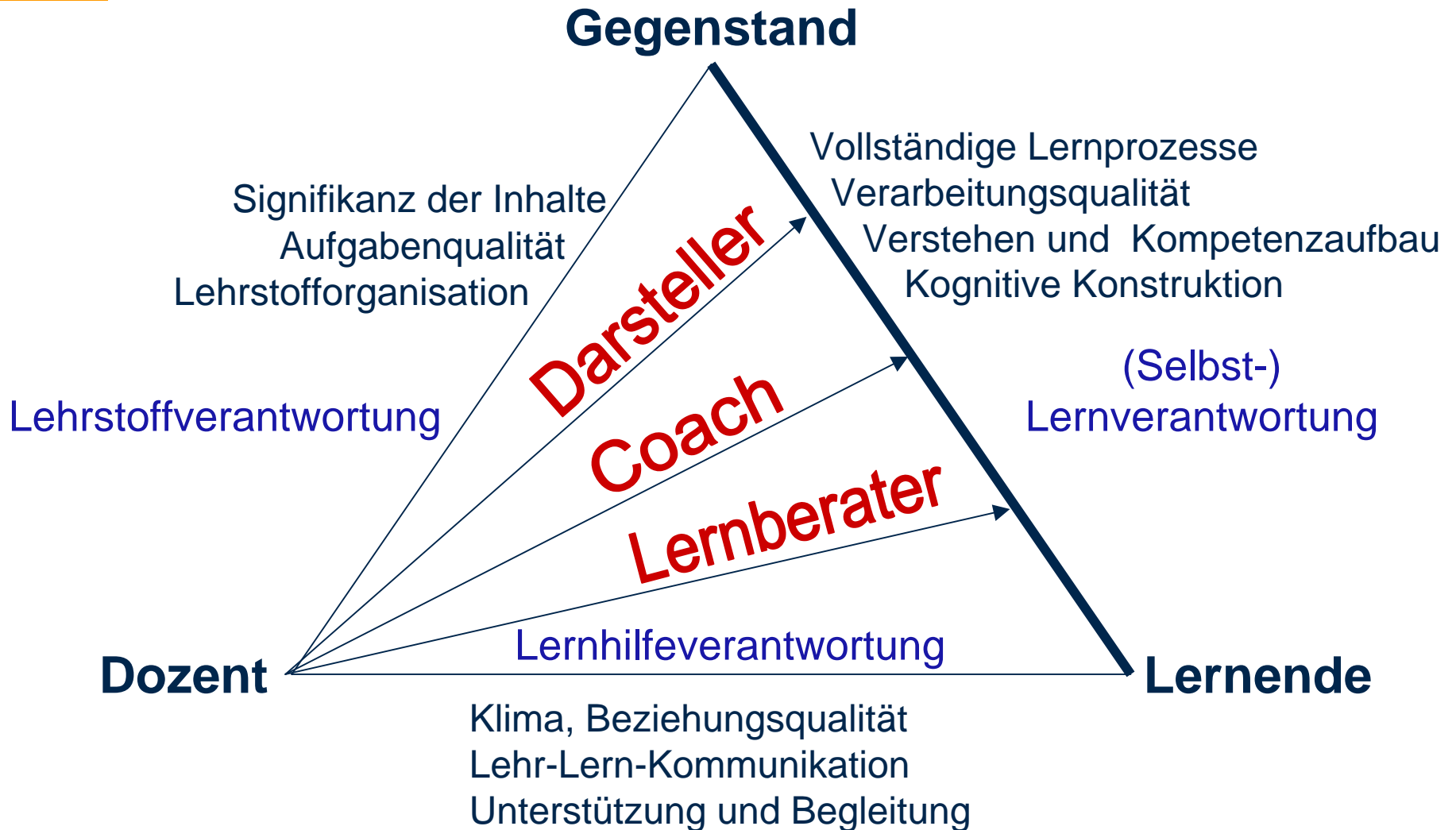
Reflexion bzw. kognitionspädagogische Konstitution

der Lehrerrolle,

**d.h. der Aufgaben, Funktionen und
Wirkungsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern**



Wandel der Lehrerrolle





Rollenverständnis der Lehrperson

Traditionelles Rollenverständnis:

Lehrperson als Stoffdarsteller/in

- Planer/in
- Unterweiser/in
- Überwacher/in
- Beurteiler/in

Modell der direkten Instruktion



Erweitertes Rollenverständnis:

Lehrperson als Lernhelfer/in

- Problemlösemodell
- Coach
- Lerngerüst
- Lernberater/in
- Animator/in
- Fazilitatorin
- Kommunikator/in
- Moderator/in

Modell der indirekten Instruktion



**Entwicklung neuer Handlungsoptionen;
Erweiterung des eigenen didaktischen Repertoires**



Die neu-alte fachpädagogische Aufgabe von Lehrpersonen

Balance finden zwischen Lehrstoff- und Lernhilfeverantwortung

nicht nur

Stoffloswerder,
Wissensvermittler, Dirigent,
Wegweiser, Verkäufer und
Darsteller

Lektionengeber, direkt
Instruierender

Fachperson für den Stoff

sondern auch

Kognitives Verhaltensmodell,
Lerngerüst, Katalysator,
Coach und Lernberater

Gestalter von
Lernumgebungen

Fachperson für das Lernen

Aus: Reusser, K. (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.



Unterrichten nach dem Lehrlingsprinzip

Lernen als "cognitive apprenticeship"



Direkte Instruktion

- Vorzeigen
- Erzählen, Erklären
- Fragend-entwickelnder Unterricht
- Darstellende Unterrichtsphasen

Selbstorganisiertes Lernen

- Selbststudium
- Entdeckendes Lernen
- Projektarbeit
- Selbständiges Üben und Anwenden
- Fallstudien
- Problemorientiertes Lernen

Metakognition

- Arbeitsrückschau
- Lernreflexion
- Lerntagebuch
- Metakommunikation



Wirkungszusammenhänge unter Berücksichtigung des

KONTEXTES von Lehren und Lernen:

Unterricht ↔ Bildungssystem

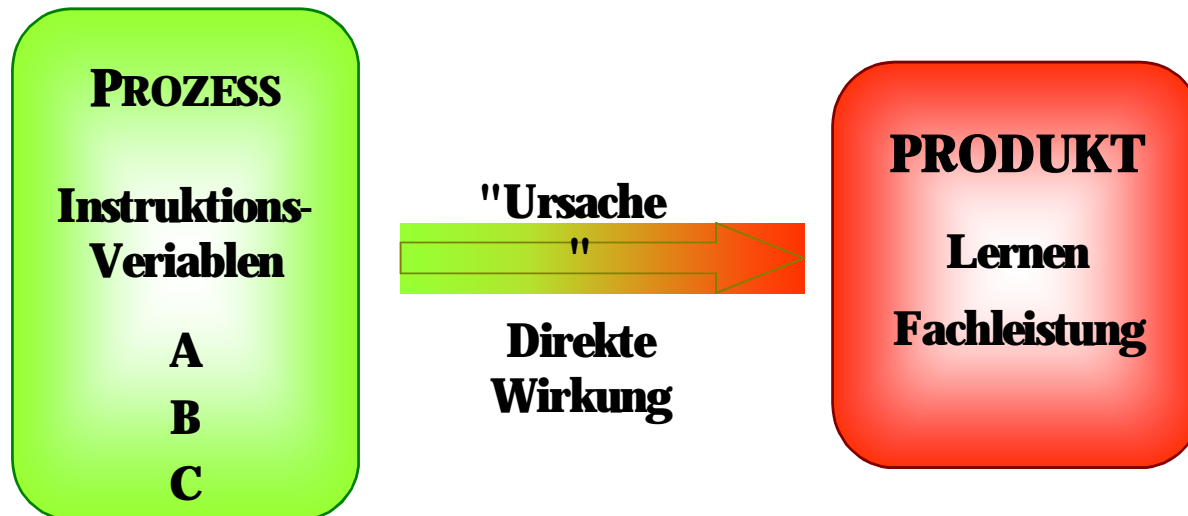
Unterricht ist zugleich **abhängige** und **unabhängige** Variable des **Bildungssystems**

- Unterricht ist **mehr** als das **intentionale Handeln** von Lehrpersonen - und Schülern
- Unterricht ist immer auch vom Bildungssystem **ermöglichter** Unterricht
- Unterricht ist bestimmt von **Rahmenbedingungen** und ist **eingebettet** in einen systemischen, gesellschaftlich-institutionellen **Kontext**



Simplees Wirkungsmodell (Lehr-Lern-Kurzschluss)

Einfaches Produkt-Prozess-Modell



Lehren bewirkt auf direkte Weise Lernen

Systemisches Modell von Unterrichtsqualität

Qualität des Bildungsangebotes

Qualität der Angebotsnutzung

Angebotsbezogene Stützsysteme

Nutzungsbezogene Stützsysteme

System

System-Architektur,
Lehrplan und
Pädagogische
Traditionen

Lehrerbildung,
Qualifikation, Aus-
und Fortbildung
der Lehrpersonen

Soziokultureller
Kontext

Schule
Familie

Merkmale der Einzelschule:
Organisation, Ressourcen, Schulleitung,
Leitbild, Standards, Kollegium

Peers, Familie:
Ökonomisches,
soziales und
kulturelles Kapital

Klasse
Individuum

Lehrermerkmale

- Professionelles Wissen, Einstellungen, Überzeugungen
- Biografie

Klassenkontext, Normen, Klima, Beziehungen, Lehrmittel

UNTERRICHT

Qualität
und Quantität
des Lehrangebots

Qualität
der Nutzung
des Angebots

Schülermerkmale

Kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten und Dispositionen

MEHRDIMENSIONALE BILDUNGSWIRKUNGEN

Fachliche Leistungen und Kompetenzen, motivationale Orientierungen, Lernstrategien, Fachinteresse, Einstellungen, generalisierbare Fähigkeiten

Reusser & Pauli, 1999;
after Fend, 1998;
Schmidt, 1993; Wang,
Haertel & Walberg, 1993

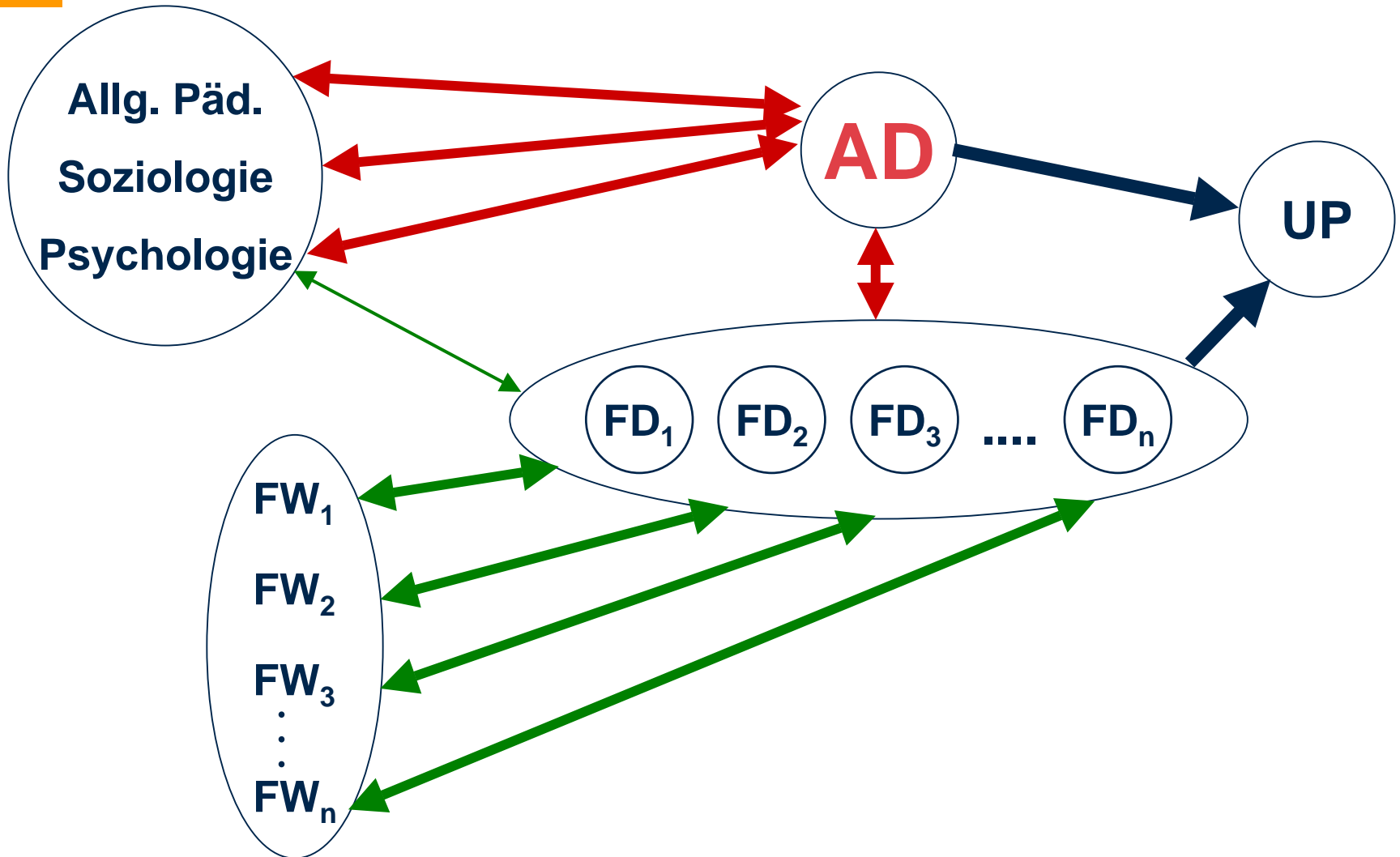


3. Schlussthesen

- Unterrichtskompetenz ist nicht bloss fachlich, sondern immer auch **integrativ** und **multifunktional** zu verstehen:
 - Lehrpersonen müssen auch inter- und überfachlich denken lernen
 - es gibt viele nicht-stoffliche Aspekte und Dimensionen von Unterrichtsqualität
- *Eine auf die Berufsaufgaben von Lehrpersonen gerichtete **Allgemeine Didaktik** muss weiterhin eine wichtige **integrierende Kraft** in der Lehrerbildung bleiben:*
 - Integration von Modellen, Konzepten und Modulen (Theorieintegration)
 - Lernorganisatorische Scharnierfunktion (Drehscheibe) zwischen Theorie- und Praxisfeldern
 - Integrationsverantwortung in der berufspraktischen Ausbildung
- Jedoch nur dann, wenn sie sich in eine **produktive Kooperation mit der FD** begibt und wenn die **Schnittstellen zur Allgemeinen Pädagogik** und zur **Pädagogischen Psychologie** geklärt werden.



Die Allgemeine Didaktik in ihren Nachbarbezügen





- Die AD entfaltet ihre Fruchtbarkeit nur in einem Netz inter-fachlicher Bezüge, wozu ein an jeder PH zu erarbeitendes **Curriculum der Berufsbildung** gehört:
 - Klärung, was *allgemein didaktisch* und was *fachdidaktisch-fachspezifisch* ist: Zuordnung, Sequenzierung, Koordination von Modulen
 - Schnittstellen zur Allgemeinen Pädagogik und zur Pädagogischen Psychologie
 - Konzeption der Theorie-Praxisbezüge (berufspraktische Ausbildung)
- Richtschnur eines solchen Konzeptes müssen die Studierenden sein, denen ein Mindestmass an **Kohärenz der Theoriesprachen** sowie der Koordination unter den Lehrerbildungsakteuren - auch in der **berufspraktischen Ausbildung und ihrer *allgemein- und fachdidaktischen Begleitung*** geboten werden muss.



- Dass eine fachlich dilettierende AD, so wie sie in der seminaristischen Lehrerbildung vielerorts betrieben worden ist, verschwunden ist, dem ist nicht nachzutruern. Es ist jedoch **nicht** so, dass die **sehr unterschiedliche Entwicklung einzelner Fachdidaktiken**, die sich auf keinem einheitlichen Stand befinden - nicht nur in der Schweiz - die bestehende Lücke bereits überall gefüllt haben.
- Das folgende ‚Urteil‘ des Deutschen Wissenschaftsrates mag übertrieben sein, widerspiegelt jedoch, dass die FD nach wie vor ein Akzeptanzproblem gegenüber den Fachwissenschaften haben, das sich durch *Profilierung auf Kosten der AD und der EW allein nicht lösen lässt* :
 - "Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin (ist) ungeklärt. Ihr Verhältnis zu den *korrespondierenden Fachwissenschaften* ist in weiten Teilen prekär und ihre Leistungen sind nicht befriedigend. Menge und Qualität fachdidaktischer Forschung werden insgesamt als eher spärlich beschrieben“ (Deutscher Wissenschaftsrat, 2001, S. 24)



- Der Stellenwert der FD wird mit ihrer wissenschaftlichen Entwicklung **weiter zunehmen** - allerdings darf der weitere Ausbau *nicht allein zu Lasten der AD* gehen
 - Das gesamte Lehrerbildungscurriculum ist im Hinblick auf Standards, Fokussierung auf die Berufsaufgabe, Schnittstellen zu Nachbarfächern ... zu überprüfen und neu auszurichten
 - Dem Entwicklungsstand von Fachdidaktiken und der Qualifikation der Dozierenden an jeder einzelnen PH ist Rechnung zu tragen
- **Servicefunktion der AD:** Unökonomisch ist es, wenn mehrere Fachdidaktiker an einer PH ihre „eigene AD“ entwickeln und durchführen



Umriss eines Kerncurriculums in AD

- Bildungstheoretische und kognitionspädagogische Analyse der didaktischen Grundsituation
 - Bildungstheorie und pädagogische Zieltheorie (in Zus.arbeit mit der Allg. Päd.)
 - Artikulation von Lehr-Lernprozessen bezüglich ihrer inhaltlichen, methodischen, kommunikativen, medialen Aspekte; Kontexte von Bildung)
- Theoretische und praktische Einführung in didaktische Grundtätigkeiten (Grundformen des Lehrens, der Lernbegleitung und -beurteilung) - inkl. lehrpraktische Übungen
- Prinzipien und Dimensionen des Designs von Lehr-Lernumgebungen
- Analyse zentraler Bilder und Metaphern des Lehrens und Lernens und ihrer kognitionspädagogischen Grundlagen (Zeigen, Belehrung, Partizipation, Problemlösen, Entdecken ...)
- Kernwissen über Unterrichtsqualität und Bildungswirkungen und ihre Bedingtheit



- Wahrung von **Standards auch in der Qualifikation der Ausbilder**: Eine solide pädagogisch-psychologische und allgemeinpädagogische Ausbildung bildet die beste Qualifikationsvoraussetzung zum Unterricht in AD
- (Fach)didaktische **Forschung** ist ein wichtiger Katalysator zur Weiterbildung und generell zur Entwicklung der Didaktik, insbesondere der Fachdidaktiken.
 - Exempel anspruchsvollster (fach)didaktischer Untersuchungen der letzten Jahre entstammen Projekten, in denen in der Unterrichtsforschung **überfachlich (EW, FD) zusammengearbeitet** worden ist (TIMSS, PISA).
 - Die jüngere Entwicklung in der empirischen Lehr-Lernforschung sollte Anlass geben, diese Zusammenarbeit zu verstärken.



Besten Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

reusser@paed.unizh.ch

www.didac.unizh.ch