

Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz

Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013

Situation des didactiques disciplinaires en Suisse

Validation des résultats du colloque du 24 janvier 2013

COHEP, April 2013

Die Tagung wurde unterstützt von | *le colloque a été soutenu de:*

Pädagogische Hochschule Zürich

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)

Inhalt

Vorwort Sonja Rosenberg	5
Einführung	
Fachdidaktiken Andrea Bertschi-Kaufmann	7
Einstiegsreferate	
Didactiques des disciplines : tensions et perspectives Bernard Schneuwly	10
Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung Ilka Parchmann	13
Kurzreferate	
Situation der Geschichtsdidaktik in der Schweiz – vielfältige Umbruchsituationen Béatrice Ziegler	15
Bedeutung, Verortung und Praxisbezug einer Didaktik der Mathematik als wissenschaftlicher Disziplin Helmut Linneweber-Lammerskitten	17
«Situation des didactiques disciplinaires en Suisse : la didactique disciplinaire, enfin !» Noël Cordonier	19
Desiderate der fachdidaktischen Forschung am Beispiel Naturwissenschaftsdidaktik Susanne Metzger	21
Zur Stellung und Reputation der Fachdidaktiken in der Schweiz: Die Quadratur des Kreises? Peter Labudde	23
«Guter Geschichtsunterricht» als Integrationsthema geschichtsdidaktischer Leistungsbereiche Peter Gautschi	26
«Weite Felder und Nischen» – Fachdidaktiken im Zusammenspiel von Forschung, Entwicklung, Lehre und Schulpraxis (mit speziellem Blick auf die Primarstufe) Marco Adamina	28

Workshops

Aktuelle naturwissenschaftsdidaktische Konzepte für die Sekundarstufe II Regula Kyburz-Graber	30
Wo steht die aktuelle Mathematikdidaktik in der Deutschschweiz? Torsten Linnemann, Thomas Royar, Christian Rüede, Christof Weber	32
Didactique des sciences de la nature en Romandie Jean- Christophe Decker	33
Historisches Denken auf Kindergarten- und Primarschulstufe von 4- bis 10-Jährigen Urs Bisang, Sabine Bietenhalder, Claudio Stucky	35
Geografiedidaktische Lehr-Lernforschung an pädagogischen Hochschulen Sibylle Reinfried, Philippe Hertig	37
Un point de vue didactique sur la formation des enseignants en didactique du français : du descriptif à la séquence de formation Marc Surian, Roxane Gagnon, Joaquim Dolz	39
Kunst & Bild und Design & Technik: Aktuelle fachdidaktische Professionalität Edith Glaser-Henzer	41
Fachdidaktik Musik in der Schweiz Peter Baumann, Jürg Zurmühle	44
Fachdidaktische Unterrichtsforschung und fachdidaktische Unterrichtsentwicklung – Visionen zur Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis Bettina Imgrund	46
Erwerb von fachdidaktischen Kompetenzen im Kontinuum Ausbildung – Berufseinführung – Weiterbildung Marco Bachmann, Esther Brunner	48
Les didactiques disciplinaires entre recherche et formation. Exemples intra- et interdisciplinaires à l'IUFE de Genève Sandrine Aeby Daghé, Andreas Mueller	50
Religionsdidaktische Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Zürich. Darstellung und Diskussion Sophia Bietenhard, Eva Ebel, Dominik Helbling	52
Naturwissenschaftliche Lehrerbildung an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen Patrick Kunz, Josiane Tardent, Urs Wagner, Markus Wilhelm	54

Geschichtskultur als neue Herausforderung für die Geschichtsdidaktik Sabina Brändli	56
Politische Bildung Alexander Lötscher, Claudia Schneider	60
Verbindung zwischen Forschung, Lehre und Berufspraxis am Beispiel von Fachdidaktik Deutsch: Schriftspracherwerb und Schreibdidaktik Christian Thommen	62
Didactique des littératures : quelques recherches romandes Sandrine Aeby Daghé, Sylvie Jeanneret, Christophe Ronveaux	63
Plädoyer für eine empirisch basierte fachdidaktische Forschung in Kunst & Bild Ruth Kunz, Edith Glaser-Henzer, Anna Schürch	65
Fachdidaktikmodell und Praxisforschung Elisabeth Eichelberger	67
Les didactiques disciplinaires et la formation professionnelle. Quelles spécificités ? Quels questionnements ? Deli Salini	69
Die Bedeutung der Fachdidaktik für die Unterrichtsentwicklung an Schulen Ueli Hirt	71
Fachdidaktik Sport zwischen Praxis und Empirie Evelyne Wannack, Gallus Grossrieder, Lukas Magnaguagno	73
L'évolution dans la didactique de la philosophie et son impact sur les autres branches Natalia Markevitch Frieden	75

Vorwort

Der Aufbau und die Weiterentwicklung der Disziplin Fachdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und damit auch für eine qualitativ gute und wirksame Unterrichtspraxis. Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) engagiert sich deshalb seit ihrem Bestehen in Zusammenarbeit mit der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) sowie mit Unterstützung der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) für den Aufbau der Fachdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen. Inzwischen wurden mehrere Fachdidaktik-Zentren und Master-Studiengänge in Fachdidaktik etabliert. Auch der von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsame Aufbau des schweizerischen Doktoratsprogramms in Fachdidaktik ist im Gange. Erste Angebote sind für den Herbst 2013 vorgesehen.

Die am 24. Januar 2013 erstmals durchgeführte COHEP-Tagung zum Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz bildet einen weiteren wichtigen Meilenstein zur Förderung der Fachdidaktik. Rund 450 Teilnehmende aus der ganzen Schweiz nahmen an der Tagung teil und haben die Möglichkeit zur Vernetzung wahrgenommen. Darunter haben rund 100 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zum Stand und Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken aus ihren aktuellen Arbeiten im Rahmen von Referaten und Workshops berichtet und ihre Erkenntnisse den Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion gestellt.

Vorliegende online-Dokumentation trägt zur Ergebnissicherung bei und gibt Interessierten die Möglichkeit, in die zahlreichen Präsentationen Einblick zu nehmen. Und wer weiss, vielleicht regt diese online-Dokumentation die Eine oder den Anderen an, mit Kolleginnen oder

Kollegen Kontakt aufzunehmen und ein gemeinsames Projekt in Fachdidaktik zu starten!

Im Namen der COHEP möchte ich an dieser Stelle herzlich allen Referentinnen und Referenten sowie den Workshop-Leitenden für ihre Beiträge danken. Ein ganz spezieller Dank gebührt der PH Zürich und ihrem Eventmanagement, welche die Organisation und Durchführung der Tagung an ihrem neuen Campus tatkräftig unterstützt haben. Danken möchten wir der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und der Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz für deren finanziellen Beiträge. Im Weiteren danken wir der CRUS und der EDK für ihre wertvolle und treue Unterstützung auch für diese Tagung.

Ein grosser Dank gebührt schliesslich auch der Planungsgruppe, die insbesondere verantwortlich für die konzeptionelle Ausrichtung der Tagung zeichnet. Der Dank geht an folgende Personen: Sandrine Aeby (FD-Zentrum Französisch, Genf), Andrea Bertschi-Kaufmann (FD-Zentrum Deutsch, Basel), Walter Bircher (Vorstandsmitglied COHEP/ Rektor PH Zürich), Claudia Eichler (Generalsekretariat COHEP), Elisabeth Hardegger (SGL), Peter Labudde (Vertretung der «Gruppe der Fachdidaktiker/innen»), Helmut Linneweber-Lammerskitten (FD-Zentrum Mathematik, Basel), Susanne Metzger (FD-Zentrum Naturwissenschaften, Zürich), Madeleine Salzmann (Leiterin Koordinationsbereich Hochschulen EDK) Mathias Stauffacher (CRUS), Thomas Studer (FD-Zentrum Fremdsprachen, Freiburg).

Nun wünsche ich allen Interessierten einen anregenden Rückblick auf die Tagungsergebnisse!

Sonja Rosenberg

Generalsekretarin COHEP/Projektleiterin Tagung Fachdidaktik

Avant-propos

La mise en place et le développement de la didactique disciplinaire au sein des hautes écoles pédagogiques sont des facteurs déterminants pour assurer la qualité de la formation des enseignantes et enseignants et de la pratique de l'enseignement. C'est pourquoi la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) s'engage depuis sa création pour le développement de la didactique disciplinaire au sein des hautes écoles pédagogiques en collaboration avec la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et avec le soutien de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Entre-temps plusieurs centres de didactique disciplinaire et filières de master ont été mis en place. Réalisé conjointement par les hautes écoles pédagogiques et les universités, le programme doctoral suisse est lui aussi en voie d'élaboration. Les premières offres sont prévues pour l'automne 2013.

Organisé pour la première fois par la COHEP le 24 janvier 2013, le colloque concernant la situation des didactiques disciplinaires en Suisse a marqué une nouvelle étape importante dans la promotion de la didactique disciplinaire. Près de 450 personnes de toute la Suisse y ont pris part et ont profité des possibilités de mise en réseau. Parmi ces participants, 100 spécialistes en la matière ont donné des informations sur leurs travaux et présenté la situation de la didactique disciplinaire et ses besoins de développement dans le cadre d'exposés et d'ateliers. Leurs résultats ont été soumis à discussion.

La présente documentation en ligne contribue à la validation des résultats et donne aux personnes intéressées la possibilité de prendre connaissance des nombreuses présentations données au cours du colloque. Et qui sait, peut-être notre documentation en ligne incite-

ra-t-elle l'un ou l'autre d'entre vous à prendre contact avec des collègues pour réaliser un projet de didactique disciplinaire.

Au nom de la COHEP, je tiens à remercier l'ensemble des orateurs et oratrices et des animateurs et animatrices des ateliers pour les contributions qu'ils et elles ont apportées au colloque. Je souhaite également adresser des remerciements particuliers à la HEP Zurich et à son service de gestion des événements, qui ont soutenu activement l'organisation et la réalisation du colloque sur leur nouveau Campus. En outre, nous remercions la Société suisse pour la formation des enseignantes et enseignants (SSFE) et la fondation Aebli Näf pour leur soutien financier. De même, nous voudrions exprimer notre gratitude envers la CRUS et la CDIP pour leur précieuse collaboration.

Enfin, nous remercions vivement les membres du groupe de planification chargé de l'organisation conceptuelle du colloque, notamment: Sandrine Aeby (Centre DD Français, Genève), Andrea Bertschi-Kaufmann (Centre DD Allemand, Bâle), Walter Bircher (membre du Comité de la COHEP/ recteur de la HEP Zurich), Claudia Eichler (Secrétariat général de la COHEP), Elisabeth Hardegger (SSFE), Peter Labudde (délégué du «groupe de didacticiens disciplinaires»), Helmut Linneweber-Lammerskitten (Centre DD Mathématiques, Bâle), Susanne Metzger (Centre DD Sciences expérimentales, Zurich), Madeleine Salzmann (cheffe de l'Unité de coordination Hautes écoles de la CDIP), Mathias Stauffacher (CRUS), Thomas Studer (Centre DD Langues étrangères, Fribourg).

Je vous souhaite beaucoup de plaisir à (re) découvrir les résultats du colloque!

Sonja Rosenberg

secrétaire générale de la COHEP / cheffe de projet
Colloque en didactique disciplinaire

Einführung

Fachdidaktiken

Stichworte zu ihrer interdisziplinären Konstitution, den besonderen forschungsmethodischen Anforderungen und der Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Schulpraxis

Fachdidaktik ist die Wissenschaft des fachspezifischen Lernens (und seiner Bedingungen) und Lehrens (und seiner Bedingungen). Als Lehr- und Lernwissenschaft ist sie jeweils auf ein Schulfach oder auf einen Fächerverbund konzentriert. Tatsächlich handelt es sich bei der Fachdidaktik also um einen Klammerbegriff für die Fachdidaktiken, die als Lehr- und Lernwissenschaften an eine Fachwissenschaft oder je nachdem an mehrere Fachwissenschaften anschliessen. Mit dieser Art der Mehrfachausrichtung ergeben sich für jede einzelne fachdidaktische Disziplin vielfältige Aufgaben. Und mit ihnen allen ist der Anspruch verbunden, dass sie in die konzeptuelle Sicht der Disziplin integriert werden. Das heisst:

- Die Fachdidaktiken fundieren ihren Blick auf die fachlichen Inhalte. Sie begründen deren Auswahl und stellen sie in die jeweiligen curricularen Zusammenhänge. Sie entwickeln Modelle für das Lehren auf der Grundlage fachlichen Wissens. Die Fachdidaktiken brauchen also den Zugang zum Fach und seiner Entwicklung.
- Zugleich richtet sich der Blick der Fachdidaktiken auf das Lernen, auf die Prozesse des Erwerbs und der Vermittlung von fachlichen Inhalten sowie auf deren Integration in einzelfachübergreifende Bildungsvorgänge. Die Fachdidaktiken brauchen also auch eine konzeptionelle Vorstellung von Bildung, die sowohl fachlich als auch anthropologisch,

ethisch, pädagogisch und erziehungsphilosophisch fundiert ist. In dieser Sicht sind die Fachdidaktiken erziehungswissenschaftlich orientiert.

- Konzepte didaktischen Handelns stützen sich auf Ergebnisse einer pädagogisch und fachdidaktisch orientierten Lehr-Lernforschung. Sie werden konkretisiert in der Gestaltung von Lernumgebungen, Materialien und Beurteilungshilfen für die Lehrerinnen und Lehrer, dies jeweils zugeschnitten auf bestimmte Lernkontexte. Ihre Wirksamkeit in den spezifisch angelegten Lehr-Lernsituationen muss dann wiederum überprüft werden. Erst auf dieser Grundlage können die Fachdidaktiken – als professionell zuständige Disziplinen – wissenschaftlich begründete Kompetenzbeschreibungen, adäquate Erhebungsinstrumente für die jeweils erreichten Lernstände und schliesslich auch methodische Konzepte zur Verbesserung des Unterrichts zur Verfügung stellen (Groeben & Hurrelmann 2006, 15). Die Fachdidaktiken brauchen also den Anschluss an die Sozialwissenschaften, konkret auch an die Psychologie und deren Methoden, damit sie neues und empirisch gesichertes Wissen über das Lernen und Lehren im Fach und deren jeweilige Bedingungen gewinnen können.
- Und schliesslich sind die Fachdidaktiken mit den Bedürfnissen der Praxis (mit jenen der Lehrerinnen und Lehrer und der Akteure in den Bildungsadministrationen) konfrontiert, den Bedürfnissen nach konkret umsetzbaren, Orientierung bietenden und Erfolg versprechenden Konzepten. Hinzu kommt, dass die Ansprüche an die Leistungsfähig-

keit der Schule gestiegen sind und dass damit auch ein erhöhter Druck auf die Fachdidaktiken entsteht. Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die Akteurinnen und Akteure in der Bildungsverwaltung erwarten deshalb nicht nur gut handhabbare Konzeptionen von Unterricht, sondern auch solche, deren Effektivität für das Lernen nachgewiesen wird (Bertschi-Kaufmann 2010).

Insbesondere mit dieser letztgenannten Anforderung sind die Fachdidaktiken vor vergleichsweise neue und insgesamt vor anspruchsvolle Aufgaben gestellt. Ihre Arbeiten haben den jeweiligen disziplinären Standards zu genügen und sie müssen die verschiedenen disziplinären Sichtweisen auf je akzeptablem Niveau zusammenführen.

Vielfach verortet, aber noch immer mit dem Stigma von «Schmuddelkindern»?

Fachdidaktiken sind also interdisziplinär konstituiert. Darin besteht ihre besondere Herausforderung, indem sie verschiedenen disziplinären Logiken folgen und diese produktiv integrieren müssen: produktiv im Hinblick auf fachtheoretisch fundierte, empirisch möglichst gut abgesicherte und in der Praxis umsetzbare Unterrichtsmodelle und –materialien.

Damit aber, mit dem Blick auf die Gegenstände, auf die Lernenden und die Lehrenden und mit der Integration der verschiedenen Begründungszusammenhänge sind die Fachdidaktiken zwar vielfach verortet, an den verschiedenen wissenschaftlichen Orten sind sie aber nicht ohne Vorbehalte aufgenommen. Die interdisziplinäre Konstitution ist wohl auch der Grund dafür, dass die vergleichsweise jungen Fachdidaktiken das Stigma von «Schmuddelkindern» (Peyer & Portmann 1996) bis heute nicht losgeworden sind:

Aus der Perspektive der Fachwissenschaften irritiert ihr Blick auf die Erwerbs- und die

Vermittlungsprozesse. Weil die Fachdidaktiken sich nicht (nur) an den Fachkonventionen, sondern auch an jenen der Erziehungswissenschaften orientieren, gehören sie nicht so ganz dazu, sind eben fremd und damit auch von Distinktionen betroffen.

Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften gelten die Fachdidaktiken eben wegen deren Interesse an den Bildungsprozessen schnell – aus fachdidaktischer Sicht: zu schnell – als zugehörig. Vereinnahmungen von Seiten der Erziehungswissenschaften sind deshalb nicht selten.

Als eigenständige Disziplinen sollten sich die Fachdidaktiken allerdings weder das eine (die Aussonderung), noch das andere (die Vereinnahmung) gefallen lassen. Fachdidaktiken haben ihre eigene Dignität. Angesichts ihrer wissenschaftlichen Aufgabe und ihrer Bedeutung für die Gestaltung der Unterrichtspraxis sind sie ein zentraler Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Leistungsnachweis und Nachwuchsförderung

In der Schweiz haben die Fachdidaktiken ihren Leistungsnachweis mittlerweile auf überzeugende Art erbracht. Mehrere Fachdidaktiken sind mit konzeptionellen und mit empirischen Arbeiten inzwischen auch international ausgewiesen, indem sie substanzielle Beiträge zur Lehr-Lernforschung geliefert haben. Sie haben auf die Hochschulentwicklung und insbesondere auf die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen mit einem laufend verstärkten Engagement in der empirischen Forschung reagiert. Einen weiteren Anstoss haben die Fachdidaktiken in der Schweiz mit dem Projekt HarmoS erhalten und diesen produktiv genutzt. In den Nationalen Konsortien sind fachdidaktisch fundierte Kompetenzmodelle erarbeitet und auf deren Grundlage Bildungs-

standards formuliert worden. Dabei ist den involvierten Fachdidaktiken eine Annäherung von sprachregional verorteten Kompetenzkonzepten in einer gemeinsamen Sicht gelungen (Eriksson, Lindauer & Sieber 2008, Labudde & Adamina, Linneweber & Wälti 2008, Lenz & Studer 2008).

Die weitere Entwicklung der Fachdidaktiken wird davon abhängen, ob sie angesichts dieser Perspektiven- und Aufgabenvielfalt Schwerpunktsetzungen in überzeugender Weise vornehmen, ob sie dafür passend in den Hochschulen situiert sein und ob sie eine angemessene hochschulpolitische Unterstützung erhalten werden.

Die institutionelle Verortung der Fachdidaktiken und insbesondere ihre Nachwuchsförderung geben allerdings noch Probleme auf. Als erster Schritt zu deren Lösung sind mehrere FD-Kompetenzzentren als Pilotprojekte definiert worden: Pädagogische Hochschulen und Universitäten tragen kooperativ MA-Studiengänge in Fachdidaktiken aus. Zudem bieten die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten und die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen ein Doktoratsprogramm in Fachdidaktik an. Nachwuchsförderung muss allerdings im wesentlichen vor Ort geschehen: Interessierte junge Forscherinnen und Forscher wollen sich an einschlägigen Projekten beteiligen und sich in deren Kontext qualifizieren. Es ist deshalb an der Zeit, dass die Pädagogischen Hochschulen als gewichtige Orte der fachdidaktischen Forschung auch die Qualifikation der Nachwuchspersonen verantworten können. Die Hochschulentwicklung der kommenden Jahre ist aus fachdidaktischer Sicht auch deshalb weiterhin von sehr hohem Interesse.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. (2010). Kompetenzorientierung im Spannungsfeld zwischen fachbezogenem Diskurs und der gelebten Praxis im Fach. Eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In: Klingovsky, U.; Kossack, P. & Wrana, D- (Hrsg.) (2010). Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann J. Forneck. Bern: hep Verlag, 170-181.
- Eriksson, B.; Lindauer & Sieber, P. (2008). HarmoS Schulsprache-Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL, 26 (3), 338-349.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2006). Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In: dies. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim und München: Juventa, 11–30.
- Labudde P. & Adamina, M. (2008). HarmoS Naturwissenschaften: Impulse für den naturwissenschaftlichen Unterricht von morgen BzL, 26 (3), 351–360.
- Linneweber-Lammerskitten, H. & Wälti, B. (2008). HarmoS Mathematik: Kompetenzmodell und Vorschläge für Bildungsstandards. BZL, 26 (3), 326-337.
- Peyer, A. & Portmann, P.R. (Hrsg.) (1996). Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer.
- Lenz, P. & Studer, T. (2008). Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den Fremdsprachenfächern. BZL, 26 (3), 361-371.

Andrea Bertschi-Kaufmann

Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz

andrea.bertschi@fhnw.ch

Einstiegsreferate

Didactiques des disciplines : tensions et perspectives

Les didactiques constituent un champ de recherche scientifique qui a pour objet la transmission ou diffusion du savoir dans des institutions spécialisées à cette fin. Un objet au cœur de toute société : y a-t-il chose plus importante que de transmettre le savoir d'une société aux générations futures, à tous ses membres. Pourtant curieusement, cet objet n'a jamais été traité par une science propre, contrairement à l'économie, à la santé, au droit, à la politique ou à la religion.

Savoir ? Du savoir sans savoir-faire, est-ce possible ? Du savoir-faire sans savoir, existe-t-il ? Tout savoir – désignons ici par ce mot quelque chose de l'ordre du dire, du discours, du logos, voire même du geste de montrer, du déictique qui dit « voici » et montre un objet ou un aspect d'un objet – émane toujours du savoir-faire, du faire qui se pratique dans des situations multiples pour résoudre des problèmes tout simples, comme allumer un feu dans une caverne, ou plus compliqués comme enseigner la lecture. Inversement, tout savoir-faire comporte inéluctablement du savoir. Gardons donc en tête que ce « quelque chose » à transmettre que nous allons appeler « savoir », est pris au sens du SCIRE de Comenius¹ et comprend toujours, indissociablement, savoir et savoir-faire.

Transposition didactique : unité d'analyse constitutive

Dans la définition ci-dessus, il y a une restriction : transmission dans des institutions spécialisées à cette fin. Ceci signifie que, pour

qu'il y ait du didactique, une société met à disposition du temps et des personnes dans un lieu social particulier. Dans ce lieu, le savoir est sorti de son contexte d'usage habituel, n'est pas mis en œuvre dans des conditions réelles avec les sanctions inéluctables qui s'en suivent. Cette situation fondatrice du didactique a une conséquence inéluctable :

- Le savoir n'a plus le même sens pour les personnes dans la situation « didactique » : il devient objet à enseigner et à apprendre
- Il n'a plus la même forme : il est apprêté, décomposé, « élémenté » pour être appris ; La transposition ne s'arrête nullement à la porte de l'institution de transmission. Elle continue à travers l'activité des personnes impliquées dans cette transmission, enseignants et élèves. Dans ce « corps à corps » le savoir, sans cesse, continue à se transformer.

Le didacticien est celui qui analyse de tout point de vue ce processus inéluctable de transformation du savoir, ses contraintes, ses possibles, ses difficultés. Ce faisant, il ne peut pas ne pas s'intéresser toujours aussi à l'histoire des transpositions, aux facteurs sociaux qui pèsent sur elles, aux guerres qui se mènent autour des objets à transposer ou non, toujours aussi enjeu de luttes sociales.

Éléments d'histoire des didactiques

Prenant des critères habituels caractérisant une discipline (assise institutionnelle, réseau de communication, méthodes et concepts), on peut constater, à partir du début des années 70, l'émergence progressive, dans les pays francophones, d'une série de didactiques disciplinaires. Deux forces motrices expliquent cette émergence :

¹ Dans la présente brève contribution, nous avons choisi de ne pas citer de référence ; on les trouvera dans la version longue à paraître.

- la première réside dans la « massification du secondaire » qui a impliqué un immense travail de réorganisation des savoirs à l'intérieur ;
- cette transformation a entraîné aussi une plus haute qualification des enseignants dans des hautes écoles articulant recherche et formation ;

On peut distinguer deux grandes phases dans l'histoire récente des didactiques. Une première voit un investissement massif des didactiques dans l'ingénierie : élaboration de séquences d'enseignement, travail sur les plans d'études, construction de moyens d'enseignement, etc. C'est par le biais d'une centration de plus en plus marquée sur le travail de l'enseignant que démarre une deuxième grande phase, vers les années 90, qu'on pourrait désigner comme celle de la didactique descriptive et explicative. Il fallait s'atteler à cette nouvelle tâche pour comprendre la solidité, la rationalité même des pratiques d'enseignement qui résistaient souvent à la volonté de les transformer.

Tout change donc, et pourtant les problèmes à résoudre restent immenses. Les didactiques se développent rapidement et peinent pourtant à s'établir comme champ disciplinaire. A part leur jeunesse, trois tensions constitutives l'expliquent.

Trois tensions constitutives

1. Les didactiques comme champs disciplinaires scientifiques apparaissent à partir des années 70. Mais les premiers artisans des didactiques des disciplines, dès le 19^e siècle, sont les enseignants et gens de l'école eux-mêmes, professeurs de lycée, instituteurs, inspecteurs, qui organisent les savoirs et inventent des méthodes pour leur enseignement dans des disciplines scolaires. L'activité didactique ne se limite pas à cette production. La formation des enseignants se « didactise »

également. A titre indicatif, 2000 enseignements de didactique ont été recensés à dans les universités suisses entre 1890 et 1950.

C'est sur ce fond immense de didactique pratique et prescriptive que se développe le champ scientifique. On observe ici un processus que nous avons théorisé ailleurs sous l'appellation « disciplinarisation à dominante secondaire », à savoir par la constitution de plus en plus affirmée d'un corps de chercheurs à partir et sur la base du savoir d'un corps professionnel existant.

Ce processus implique une rupture épistémologique. Il s'agit de transformer les questions pratiques et théorico-pratiques en questions scientifiques, à savoir en questions formulées à partir d'un appareil conceptuel cohérent auxquelles on peut répondre par des méthodes de recherche systématiques et explicites. Cette nécessaire rupture crée une tension : il y a d'une part ajustement aux les demandes sociales liées aux terrains éducatifs et aux enjeux socio-professionnels et d'autre part quête d'une reconnaissance scientifique, impliquant une suspension momentanée de l'action pratique.

2. Fachdidaktik – Fachwissenschaft : une paire de mots qui s'appellent l'un l'autre en allemand. Il n'y a pas la paire équivalente en français. Les didactiques comme champ disciplinaire jouissent d'un certain avantage de cette exterritorialité par rapport aux disciplines de référence :

- elles se comprennent d'emblée comme sciences autonomes ;
- Le didacticien ne naît pas seulement de la « Fachwissenschaft », mais peut venir d'ailleurs. La didactique est un champ disciplinaire nécessairement pluridisciplinaire.

Les tensions sont néanmoins inéluctables entre les didactiques disciplinaires et leurs sciences de référence, Cette tension peut être

enrichissante, mais également prendre le chemin de la subordination, de l'hétéronomie, de la transformation de la référence en « révérence », surtout tant que chacune des didactiques des disciplines est isolée, seule, face aux sciences de référence. Le morcellement des didactiques les affaiblit.

3. Et en effet, la didactique comme champ disciplinaire est divisée en moult didactiques disciplinaires. Il y a deux raisons à cela.

La première est historique : la constitution de la didactique s'est faite à partir des disciplines scolaires qui en quelque sorte imposaient au champ leur découpage. Ce morcellement a une raison plus profonde encore. Les disciplines scolaires se sont formées de fait en écho au mode d'organisation et de production de savoir dominant dans nos sociétés, à savoir les disciplines scientifiques. Il s'agit d'une infrastructure profonde qu'on peut considérer, pour paraphraser Sartre, comme « horizon didactique indépassable de notre temps ». Cet horizon doit cependant faire partie du travail des didactiques. Les « tensions séparatistes » empêchent souvent les didacticiens d'assumer « l'unité programmatique de leur champ » (Chevallard) et affaiblissent singulièrement la didactique.

Didactique(s) au pluriel et au singulier sont donc en tension de manière indépassable ; et c'est pourtant de cette tension que doit naître le mouvement de consolidation du champ.

Coda

Il s'agit donc de construire le champ disciplinaire de la didactique à partir de la pluralité des didactiques. Ceci ne peut être que l'œuvre des didacticiens eux-mêmes. Conscients des tensions qui constituent la didactique, les didacticiens peuvent en éviter les écueils en les utilisant comme moteur faisant avancer l'entreprise de construction.

La didactique doit devenir, va devenir, une science dont notre société a urgemment besoin : celle de la transmission, diffusion, médiatisation des savoirs à tous, celle qui permet de mieux former et de mieux se former en tant que personne à travers le savoir, à travers le SCIRE comme unité inséparable du faire et de la connaissance.

Autor

Bernard Schneuwly

Université de Genève

Bernard.Schneuwly@unige.ch

Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung

Fachdidaktische Forschung – Perspektiven und Einordnung

Fachdidaktische Forschungsinteressen richten sich auf Fragen der Unterrichtsgegenstände und der Lernenden, aber auch der Lernprozesse und -ergebnisse (Abb. 1, siehe unten). Die Fachdidaktiken knüpfen mit diesem Erkenntnisinteresse an mindestens drei Nachbardomänen an: die jeweilige Bezugswissenschaft, die Pädagogischen Psychologie und die allgemeine Didaktik. Auch Fragen aus der Soziologie, etwa zur Schulentwicklung, fließen in fachdidaktische Arbeiten ein. Die besondere Herausforderung besteht darin, diese Grundlagen nicht additiv nebeneinander zu stellen, sondern im Sinne einer chemischen Synthese etwas Neues aus dem Gefüge der verschiedenen Erkenntnisse und Theorien zu entwickeln. Welche Inhalte und Strukturen eines Faches lassen sich auf Basis welcher Annahme kognitiver und affektiver Entwicklungen für Lehr-Lern-Prozesse und curriculare Entwicklungen nutzen? Welche Lernumgebungen eines Bildungssystems bieten für welche Fachperspektiven geeignete Bedingungen? Mit welchen

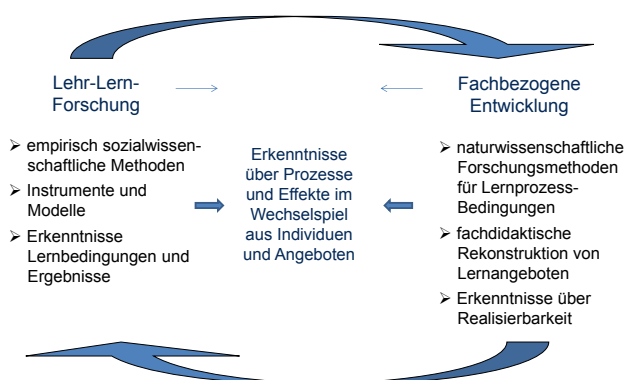


Abb. 1
Synergien fachdidaktischer Lehr-Lern- und Entwicklungsfor-schung

Methoden lassen sich welche fachbezogenen Entwicklungen differenziert erfassen und analysieren?

Entwicklung und Ausrichtung fachdidaktischer Forschung in den Naturwissenschaften

In den Fachdidaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer können verschiedene Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte ausgewiesen werden (siehe z.B. die Tagungsbände der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, <http://www.gdcp.eu/index.php/tagungsbaende/tagungsband-uebersicht> oder Bayrhuber et al., 2012; Jorde & Dillon, 2012; Abell & Lederman, 2007), die z.T. auseinander hervorgegangen sind. Dazu zählen bspw.

- die Untersuchung von Schülervorstellungen sowie Übergänge zum einen in Richtung darauf aufbauender Unterrichtskonzeptionen (z.B. nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion), zum anderen in Richtung von Kompetenzmodellierungen und -testungen sowie damit verbundenen Lernprogressionen;
- Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrkräften und zur Implementation von Forschungserkenntnissen in die Praxis oder auch
- fachnahe Entwicklungsarbeiten, die nach Möglichkeit mit Evaluationen oder empirischen Lehr-Lernstudien verknüpft werden sollten, z.B. nach Ansätzen des design-based research.

Die zuvor genannten Schwerpunkte richten sich auf Wissens- und Kompetenzentwicklungen. Nicht übersehen werden dürfen aber auch Arbeiten, die sich Variablen wie Interes-

sen, Überzeugungen (z.B. zum Wesen der Naturwissenschaften bzw. «Nature of Science») oder auch Einstellungen widmen. Diese gilt es mit Untersuchungen zu Lernprozessen sowie zur Konzeption von Lernanlässen zu verknüpfen.

Weitere Erläuterungen und exemplarische Ausführungen finden sich in dem Beitrag der *Beiträge zur Lehrerbildung 1/2013*.

Fazit und Ausblick

Die Anlage und Vielfalt fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsaufgaben verlangt Kenntnisse und Expertisen in der Synthese verschiedener Bezugswissenschaften und kann daher nicht von nur einer dieser übernommen werden. Um die Qualität dieser querschnittswissenschaftlichen Arbeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln, sind Möglichkeiten zur Nachwuchsqualifizierung unerlässlich. Zudem bedarf es in der fachdidaktischen Forschung wie in allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen einer langfristigen Planung und Personalpolitik, einer kritischen Masse sowie einer über mehrere Jahre hinweg sichergestellten Finanzierung. Die fach- und domänenübergreifende Kooperation, die in Deutschland u.a. die «Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)», in der Schweiz die im Aufbau befindliche «Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS)» initiiert und unterstützt, ist ein vielversprechender Weg, ganz analog zu zunehmend interdisziplinären Forschungsverbänden in den Naturwissenschaften. Die Fachdidaktiken haben sich in der Domäne der Naturwissenschaften in den drei zurückliegenden Jahrzehnten auch international etabliert, diese Strukturen gilt es weiter zu nutzen und auszubauen.

Literatur

- (für weitere Literatur siehe Beitrag: Parchmann, Ilka: «Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung», in: *Beiträge zur Lehrerbildung 1/2013*. Im erscheinen.)
- Abell, S. & Lederman, N.G. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education (831-879)*. Mahwah: Erlbaum. 2007
- Bayrhuber, H. et al. (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Jorde, D. & Dillon, J. (Eds.) (2012). *Science Education Research and Practice in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ilka Parchmann

Universität Kiel

parchmann@ipn.uni-kiel.de

Kurzreferate

Situation der Geschichtsdidaktik in der Schweiz – vielfältige Umbruchsituationen

Die schweizerische Bildungslandschaft hat sich internationalisiert und orientiert sich an empirischer Nachweisbarkeit von Leistungsfähigkeit. Fachdidaktiken stehen unter dem Erwartungsdruck der Bildungspolitik nach Rezepten für eine bessere Schule. Die Umstellung von Inhalten auf Kompetenzen schafft in Geschichte, angesichts von Stundenreduktionen, Probleme, weil gesellschaftliche Erwartungen wie fachliche Logik der Kompetenzförderung solides historisches Wissen verlangen. Die Referenzwissenschaft hat sich von der Nationalgeschichte verabschiedet und sich mit dem «Cultural Turn» weit vom gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte entfernt.

Bei diesen Prozessen blieb wenig Zeit, mit empirischen Untersuchungen theoretische Erklärungssysteme auf ihre adäquate Beschreibung des Gegenstandes zu überprüfen. In der Geschichtsdidaktik ist der Bezug zwischen theoretischen Modellen und empirischer Bestimmung wenig überprüft (Hodel & Ziegler 2011). Generell resultiert der Befund einer stark defizitären Praxis, für den keine zukunftsweisende Erklärung bereitsteht.

Die schweizerische fachdidaktische *Community* ist jung. Möglicherweise ist dies eine Chance gegenüber etablierten *Communities*, wo die Tendenz nach Tabuisierung theoretischer Vergewisserungen und Wertepremissen besteht, auch wenn die Fragilität der schweizerischen Strukturen die Arbeit erschwert.

Die *Koppelung von Forschung und Lehre* gelingt nur, wenn Studierende die Inhalte des Studiums als grundlegend für ihre Tätigkeit erkennen. Wenn wissenschaftsbasierte Lehre behauptet, Studierende müssten nur befolgen, was in der Theorie gelehrt wird, dann funktio-

niere Unterricht, erzeugt sie damit spätestens mit dem Eintritt ins Berufsleben den Praxischock und Wissenschaftsfeindlichkeit. Eine schematische Übertragung von Forschungsergebnissen in Handlungsanleitungen dokumentiert das Missverständnis darüber, was Wissenschaft für eine komplexe Praxis leistet (Forneck 2013). Die Verabschiedung des Modells des reinen Transfers von fachdidaktischem Wissen in die komplexe Praxis ist überfällig. Es muss deutlich werden, wie forschender Umgang mit der Welt und dessen Ergebnisse in komplexen Handlungssituationen unterstützen.

Lehrerbildung muss vorerst forschungsbasiert agieren. Dann soll Lehre Ausfluss oder Teil von Forschung sein. Studierende müssen einüben, wie sie einen forschungsgestützten Umgang mit Pragmatik für den Unterricht in der Zielstufe nutzen. Dozierende brauchen Zeit, um sich mit Forschung auseinanderzusetzen und Hochschullehre beständig weiterzuentwickeln. Nachwuchs muss neben Praxiserfahrungen eine Grundqualifikation in der Forschung erwerben. Geschichtsdidaktik braucht eigenen Nachwuchs, inklusive Promotion. Angesichts des kleinen Berufsfeldes muss eine attraktive und der Zunft dienende Perspektive eröffnet werden.

Das *Theorie-Praxis-Problem*: Forschung zu Unterricht und Lehrerhandeln endet bislang in der Defizitdiagnose. Deren Wirkungen sind: 1. Entwertung des Handlungswissens, der Praxis sowie der Praktikerinnen und Praktiker. Das Verhältnis zwischen Forschungswissen und Handlungswissen ist neu und in wissenschaftlicher Fragehaltung zu bestimmen. 2. Es zeigt sich, dass es fachdidaktische Forschung

braucht. Wenn diese aber den gleichen Paradigmen folgt, verändert sich an der Defizitdiagnose nichts. Es muss der Fachdidaktik gelingen, fachüberschreitend komplexe Handlungssituationen zu beschreiben und die Theorie darin zu situieren. Gelingt es nicht, Beobachtbares zu verstehen, ist nicht das Beobachtete ungenügend, sondern unser Verständnis zu gering. Die Folge sind nicht Forderungen an die Praxis, sondern an eine bessere Forschung. Sie hat Erklärungen anzubieten, warum Lehr-Lern-Prozesse in ihrer Summe die Resultate hervorbringen, die wir erheben.

Forschungsdesiderate: Strukturelle und forschungskulturelle Voraussetzungen müssen etabliert werden, um die Reflexion des eigenen Forschungshandelns zu verstärken. Anders als in Kenntnis und Befragung des theoretischen Aufbaus der Disziplin sind Forschungsergebnisse nicht zu verstehen. Hochschulen haben diesen diskursiven Raum für Dozierende wie Studierende zu garantieren, trotz verständlicher Forderungen der Bildungspolitik nach raschen Rezepten.

Defizite der Geschichtsdidaktik sind zu beheben: Die Disziplin hat weder eine Lerntheorie des Faches, noch verfügt sie über eine Handlungstheorie der Fachlehrperson. Beide Konstrukte sind von grundlegender Bedeutung. Lehrpersonen stehen permanent in der Situation, unterschiedliche fachliche und fachunspecifische Handlungsimpulse in ihrer Verschränkung geben zu können und sich entscheiden zu müssen. Diese Situationen zu verstehen, ist eine zentrale Aufgabe fachdidaktischer Forschung. Die geschichtsdidaktische Idee ist zu verabschieden, die Lösung für Problemlagen, das Verhalten von Geschichtslehrpersonen benennen zu können und wollen. Es gilt in Vielfalt und Varianz zu denken.

Geschichtsunterricht unterliegt inhaltlich normativen Aspekten. Die fachliche Enkulturation

steht der Befähigung zur historischen Kompetenz partiell entgegen. Damit verbindet sich der Widerspruch von Fördern und Bewerten. Dieser ist zwar der Schule allgemein, aber dennoch in das fachliche Handeln eingeladen. Er ist also fachdidaktischer Forschungsgegenstand.

Literaturverzeichnis

- Forneck, H. (2013). Einige grundsätzliche Anmerkungen zur «empirischen Evidenz». In J. Hodel, M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12». Bern: hep Verlag.
- Hodel, J. & Ziegler, B. (2011). Einleitung. In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09» (S. 9-18). Bern: hep Verlag.

Autorin

Béatrice Ziegler

Fachhochschule Nordwestschweiz, Zentrum für Demokratie Aarau

beatrice.ziegler@fhnw.ch

Bedeutung, Verortung und Praxisbezug einer Didaktik der Mathematik als wissenschaftlicher Disziplin

Der Ausdruck «Fachdidaktik» ist mehrdeutig und schillernd. Zum einen soll damit die fachspezifische Abhängigkeit der Didaktik zum Ausdruck gebracht werden, zum anderen wird der Ausdruck gerade gegenteilig als Sammelname für die verschiedenen Fachdidaktiken verwendet und suggeriert damit Gemeinsamkeiten. Ich werde deshalb die Frage nach der Bedeutung, der Verortung und dem Praxisbezug nicht auf die Fachdidaktik schlechthin beziehen, sondern auf die Mathematikdidaktik, und offen lassen, inwieweit sich die Antworten auf die anderen Fachdidaktiken übertragen lassen. Die Bezeichnung «Fachdidaktik» hat den weiteren Nachteil, dass der Wortbestandteil «Fach» zu einer unhinterfragten Verengung auf das Unterrichtsfach verleitet, während eine Bezeichnung wie «Mathematikdidaktik» eine solche Einschränkung nicht nahelegt. Zu beachten ist ferner, dass die Referenz von Ausdrücken wie «Mathematikdidaktik» oder «Mathematik» kontextabhängig und nicht immer klar ist. Es können *Tätigkeiten*, *Wissensbestände* oder *Institutionen/Organisationen oder deren Vertreter* gemeint sein und diese können jeweils *vorwissenschaftlichen* oder *wissenschaftlichen Charakter* haben.

Es lohnt sich meines Erachtens an die Reflexionen und Diskussionen in den 70er Jahren in Deutschland anzuknüpfen. Bigalke (1974) versucht, Mathematikdidaktik als Wissenschaft dadurch zu charakterisieren, dass er ihren *Gegenstandsbereich*, ihre *zentralen Fragestellungen*, ihre *Methoden* und ihr *Verhältnis zu anderen Wissenschaften* herausstellt. *Gegenstandsbereich* der Mathematikdidaktik ist «alles das, was zum Mathematikunterricht in jeglicher Form, zum Lehren und Lernen

von Mathematik gehört.» (ebd. S.104f.) Dazu gehören (i) die Ziele, (ii) die Inhalte, (iii) die praktische Entwicklung, Erprobung und Revision von Unterrichtseinheiten (in denen Lernsequenzen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsorganisationen, Medien, Leistungskontrollen aufeinander bezogen werden), aber auch: (iv) die Mathematikdidaktik selbst, «ihre Ziele, ihre Inhalte, ihre Methoden, ihre Fragestellungen, ihre Hypothesen, ihre Ergebnisse, ihre Wissensordnung, ihre Wissensvermittlung und ihr Selbstverständnis» (ebd. S.108) - ferner die an den Lern- und Lehrprozessen Beteiligten und deren «Einstellungen, Wertvorstellungen und Haltungen bezüglich des Mathematikunterrichts.» (ebd. S.108). *Zentrale Fragenkomplexe* betreffen (i) die Legitimation des Mathematikunterrichts, (ii) die Gewinnung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen bei forschenden Mathematikern und lernenden Kindern, (iii) die Entwicklung und Erprobung von konkreten Unterrichtseinheiten, (iv) die Wirkung der Mathematikdidaktik auf die Lehrpläne, die Schulwirklichkeit und die Fachwissenschaft. Mathematikdidaktik ist eine empirische Wissenschaft, die sich *hypothetisch deduktiver und hypothetisch konstruktiver Methoden* bedient (ebd. S.110), d.h. ihre Deduktionen und Konstruktionen beruhen auf Annahmen, die sich hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Effektivität bewähren müssen. In ihrer *Stellung zu anderen Wissenschaften* ist sie eine «Wissenschaft zwischen der Fachwissenschaft auf der einen Seite und den Erziehungswissenschaften, der Psychologie, Soziologie und Philosophie auf der anderen Seite» (S.113) und lehnt sich je nach Fragestellung an deren Methoden an.

Die Charakterisierung der Mathematikdidaktik als «Wissenschaft vom Lernen und Lehren von Mathematik» mit einem sehr weit gefassten Gegenstands- und Fragenbereich sowie einer Vielfalt von Methoden und Bezügen zu anderen Wissenschaften ist notwendig, wenn man Mathematikdidaktik nicht nur als Bezugsdisziplin des Mathematikunterrichts und institutionell als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen versteht, sondern auch als *Bezugsdisziplin für die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses, bzw. der Dozierenden der Mathematikdidaktik*. Zum Aufgabenbereich der Dozierenden in Mathematikdidaktik gehören nämlich neben der forschungsbasierten Aus- und Weiterbildung (zukünftiger) Lehrpersonen eine Reihe zusätzlicher Aufgaben (Linneweber-Lammerskitten, 2010). Welches der institutionell sinnvolle Ort für die Mathematikdidaktik ist, ist vor allem davon abhängig, ob es an den Pädagogischen Hochschulen – gegebenenfalls in Partnerschaft mit Universitäten - möglich sein wird, in Mathematikdidaktik zu promovieren. In jedem Fall muss es einen solchen Ort mit Professuren und Mittelbaustellen geben - ein Studienprogramm, das von Gastdozierenden getragen wird, reicht dazu nicht aus.

Das *Theorie-Praxis-Problem* ist kein Problem, das durch den Übergang von einer vorwissenschaftlichen zu einer wissenschaftlichen Mathematikdidaktik entstanden ist, aber es hat sich durch diesen Übergang verschärft. Zum einen dadurch, dass falsche Erwartungen von der Praxis an die Theorie gestellt werden, zum anderen dadurch, dass auf Seiten der Theorie gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse zum Teil fehlen. Darf die Mathematikdidaktik in diesem Fall auf subjektive Erfahrungen zurückgreifen und ungesicherte Ratschläge erteilen, wenn sie diese als solche ausweist? M.E. darf sie es in der Form, die Bigalke als

«hypothetisch-deduktive» und «hypothetisch-konstruktive Methoden» bezeichnet: vorwissenschaftliche Wissensbestände führen nicht zu ungesicherten Rezepten, sondern zu Hypothesen, die sich hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Effektivität bewähren müssen.

Literatur

- Bigalke, H. G. (1974). Sinn und Bedeutung der Mathematikdidaktik. In H.G. Steiner, (Hrsg.), *Didaktik der Mathematik* (S. 102-123). Darmstadt: WBG.
- Linneweber-Lammerskitten, H. (2010). Mathematikdidaktik zwischen Best Practice und Wissenschaft. Überlegungen zum Aufbau eines Mathematikdidaktik-Zentrums für die Schweiz. In *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 2010, 569-572.

Autor

Helmut Linneweber-Lammerskitten

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

helmut.linneweber@fhnw.ch

«Situation des didactiques disciplinaires en Suisse : la didactique disciplinaire, enfin !»

L'exposé ayant pour tâche de répondre aux questions reproduites ci-dessous, il a paru nécessaire de les contextualiser.

On a donc rappelé qu'en Europe continentale, l'éducation, jusque vers les années 1990 relevait d'une logique épistémologique issue des Lumières, caractérisée par la recherche du sens, l'appel aux connaissances et au principe de la Raison pour émanciper l'individu de ses déterminismes, pour le sortir de sa «minorité» (Kant).

Mais, depuis 25 ans environ, cette conception a été remplacée par un paradigme pragmatiste étasunien. Celui-ci repose sur la raison instrumentale et non plus sur la raison entendue dans une dimension téléologique. De facto, les grandes questions métaphysiques et la pensée spéculative ont été mises à l'arrière-plan ou congédiées, puisqu'elles ne peuvent que compliquer le travail de la raison instrumentale.

Outre l'apprentissage par compétences, on a nommé quelques autres effets du changement de paradigme : les standards internationaux, la compétition globalisée en matière de capital et de ressources humaines, l'adoption, en recherche didactique, des protocoles expérimentaux et des visées dites «scientifiques».

A. Où les didactiques disciplinaires sont-elles le mieux placées : dans les Universités ou dans les HEP ?

Après avoir introduit dans la question un acteur oublié par elle, à savoir la variante que représente l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève, on a nommé quelques critères sélectifs, dont on assume la subjectivité.

Les didactiques sont le mieux situées dans le site :

1. Où la didactique a droit de cité et n'est pas une infirmité.
2. Le plus prêt à rompre l'excellence par imitation (modèle USA néolibéral, compétences au service premier de l'employabilité) au profit de l'excellence par la différence.
3. Qui maintient pour ses formateurs¹ un titre et une expérience d'enseignement de plus ou moins 5 ans.
4. Le plus prêt à mettre en place un Master pour tous les enseignants du primaire.
5. Qui introduira de la philosophie et de l'épistémologie au programme pour tous.
6. Où la didactique est la moins applicationniste et prend en compte la praxéologie.
7. Enfin, dans le site qui vit de manière paisible cette définition de lui-même :

«Un institut de formation des enseignants est parfaitement dans son mandat quand il déçoit de manière équivalente les savoirs savants, la «théorie» et le «terrain» (le concret quotidien de la réalité enseignante)».

Réponse : Dans les HEP et / ou le type IUFE, mais pas dans les Universités, les Facultés actuelles.

B. Où les didactiques disciplinaires sont-elles le mieux placées : dans les Sciences de l'Education ou dans les disciplines de référence ?

Après avoir insisté sur la nécessaire collaboration permanente entre les universités et les HEP, on estime qu'actuellement cette place n'est pas dans les disciplines de référence

¹ Dans cet article, le masculin est à valeur générique.

(critères 1, 6) et pas dans les Sciences de l'Éducation seules (critères 2, 3).

Donc, avec des atouts et des risques divers, elle est dans les HEP ou dans un institut type IUFE. (Faiblesses des HEP : pas de tradition de recherche ; qualifications scientifiques souvent moins avérées, attribution de doctorats interdite. Faiblesse ou risques des instituts type IUFE : monisme scientifique, positions de vérité, faible remise en cause de l'épistémologie dominante).

Comment faut-il organiser les didactiques disciplinaires dans les filières de formation ?

Parce que les cadres de la CDIP pour reconnaître des Plans d'étude n'accordent pas assez de crédits aux didactiques, à cause d'une lutte quotidienne contre les « mensonges d'États ou d'Institutions » (Ecoles, Cantons, CDIP, new management public) affirmant que l'excellence se maintient malgré plus d'étudiants mais moins de moyens et moins de temps de formation, l'organisation des enseignements de didactique est de type résilient. C'est un « kit » de survie, trop petit pour être vraiment « organisé » : un peu de tout, du pointillisme.

Quel avenir pour les didactiques disciplinaires dans le cadre des nouveaux standards et paradigmes en éducation ?

L'avenir laisse deviner des signes positifs divers : les sociétés didactiques suisses viennent de créer une faitière que leur assurera un jour une réelle présence dans l'organigramme politique fédéral (SBFI, Secrétariat d'État à la formation) ; des cantons, tel celui, récemment, de Vaud, s'inquiètent de l'état des savoirs disciplinaires des enseignants, ce qui laisse pressentir des collaborations, des moyens et des crédits d'enseignement – disciplinaires (universitaire,...) et didactiques (HEP et/ou IUFE) – pour lutter contre le désintérêt de ce thème

par une recherche en didactique qui s'est soumise au seul paradigme pragmatiste.

Mais cet avenir n'a que peu d'espoirs de se concrétiser tant :

- a) que ne sera pas opérée la dissociation entre la théorie d'apprentissage du socioconstructivisme et sa vassalisation ou son détournement au service du néo-libéralisme,
- b) qu'un nouveau paradigme ne remplacera ou ne modalisera pas le fonctionnaliste actuel.

Bibliographie

LENOIR, Y. (2010). Conception de l'éducation scolaire en France et aux États-Unis : une perspective sociohistorique comparative, in Baillat, G., Niclot, D., Ulma, D., La formation des enseignants en Europe, Approche comparative, Bruxelles : De Boeck, 17-32.

Autor

Noël Cordonier

Haute École Pédagogique Vaud & Université de Lausanne

noel.cordonier@hepl.ch

Desiderate der fachdidaktischen Forschung am Beispiel Naturwissenschaftsdidaktik

Forschung im Bereich Naturwissenschaftsdidaktik

In Anlehnung an das Handbook on research in science education (Abell & Lederman, 2007) kann die naturwissenschaftsdidaktische Forschung in vier Bereiche eingeteilt werden: Lernen, Lehren, Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Curriculums- und Assessmentforschung – jeweils bezogen auf verschiedene Stufen (vom Kindergarten bis zur Universität) sowie auf die verschiedenen möglichen Ausrichtungen (Biologie, Chemie, Physik, aber auch Integrierte Naturwissenschaften oder Natur, Mensch, Gesellschaft). Wenngleich zu allen diesen Bereichen bereits Forschungsergebnisse vorliegen, gibt es einige Herausforderungen und offene Forschungsfelder, welche im nächsten Abschnitt thematisiert werden.

Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung

Eine der grossen Herausforderungen der empirisch forschenden Didaktik ist aktuell die Modellierung und Erhebung von Kompetenzen (Tiemann, Koppelt & Nehring, 2011). In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Kompetenzmodelle für den Bereich Naturwissenschaften entwickelt; Validität und Praxistauglichkeit sind jedoch – wenn überhaupt – nur bedingt gegeben (z. B. Bernholt, Parchmann & Commons, 2009; Kauertz, Fischer, Mayer, Sumfleth & Walpuski, 2010; Labudde et al., 2009; Schecker, 2012). Bislang liegen kaum Ergebnisse zur Modellierung und zur Erhebung des Kompetenzaufbaus in naturwissenschaftlichen Bereichen vor. Zudem klafft zwischen dem, was in Standards beschrieben ist, mit Modellen modelliert und bei Assess-

ments erhoben wird, eine grosse Lücke. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass mit den drei Elementen unterschiedliche Zielsetzungen verbunden sind. In den kommenden Jahren wird es deshalb im Wesentlichen darum gehen, die folgenden beiden Fragen empirisch abgestützt zu beantworten (Gut, 2012; Labudde, 2007; Labudde et al., 2009; Labudde & Möller, 2012; Labudde, Nidegger, Adamina & Gingins, 2012; Ramseier, Labudde & Adamina, 2011; Schecker, 2012; Wellnitz et al., preprint): Wie ist das Verhältnis verschiedener Kompetenzen zueinander: Wirken verschiedene Kompetenzen additiv oder hierarchisch miteinander? Wie kann eine ausreichende Kongruenz zwischen Standards, Modellen und Assessments hergestellt werden? Allgemein wissen wir heute noch zu wenig darüber, wie die Kompetenzen der Lehrpersonen im Unterricht sichtbar werden und wie sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Dafür sind mehr Studien in Schulzimmern und komplexe Forschungsdesigns nötig (Abell, 2007). Voraussetzung für die Untersuchung der Wirkung von Lehr- und Lernprozessen auf Unterrichtsebene ist ein empirisch abgesichertes Modell von Unterrichtsqualität, welches die wesentlichen Bedingungen, Merkmale und Zielkriterien von Unterricht berücksichtigt (Fischer, Borowski, Kauertz & Neumann, 2010).

Darüber hinaus gibt es weitere offene Forschungsfelder wie zum Beispiel im Bereich der empirischen Wirkungs- und Rezeptionsforschung zu Schulbüchern (z. B. Fuchs, 2011), im Bereich Nature of Science (z. B. Lederman, 2007) oder zur Implementierung von neuen Medien in den Unterricht (z. B. Stadtfeld, 2011).

Gelingsbedingungen für fachdidaktische Forschung

Fachdidaktische Forschung muss den Ansprüchen der Fachwissenschaft, der Lehr-Lern-Psychologie und nicht zuletzt der Praxis genügen. Erfolgreiche Umsetzungen zeichnen sich dadurch aus, dass alle nötigen Fachexpertisen einbezogen, Kooperationen mit anderen Forschungseinheiten etabliert und Lehrpersonen von Anfang an eingebunden werden. Eine sinnvolle Verknüpfung der verschiedenen Bereiche ist dabei zentral. Realisiert werden kann eine bessere Verknüpfung auf der einen Seite dadurch, dass Forschende gezielt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden, um diese forschungsbasiert zu gestalten (Bauer, Gräsel & Prenzel, 2012). Auf der anderen Seite könnten Dozierende gezielt in Forschungsprojekten eingesetzt werden, in welchen sie angeleitet Forschungskompetenzen aufbauen können (Neuenschwander, 2005). Durch die gezielte Einbindung von Lehrpersonen in Forschungs- und Entwicklungsprojekte, wird es möglich, Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der in der Praxis vorherrschenden Bedingungen in Unterrichtsmaterialien zu überführen (Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009). Damit wiederum kann dem Trend entgegen gewirkt werden, dass Ergebnisse und Erkenntnisse fachdidaktischer Forschung nicht in der Schule ankommen oder die Kluft zwischen Forschungswissen und Schulpraxis zu gross wird (Duit, 2004).

Fazit

International hat die Naturwissenschaftsdidaktik in den letzten Jahren beachtliche Forschungsergebnisse erzielt und damit gleichzeitig wesentlich zur wachsenden Bedeutung der fachdidaktischen Forschung allgemein beigetragen. Dennoch existieren

offene Forschungsfelder, welche in den kommenden Jahren zu bearbeiten sein werden. In der Schweiz ist die fachdidaktische Forschung auch im Bereich Naturwissenschaftsdidaktik noch im Aufbau begriffen, obwohl in den letzten Jahren auch hier erfolgversprechende Ergebnisse erarbeitet wurden. Insbesondere die Einführung und Umsetzung der neuen Lehrpläne sowie die damit verbundenen Veränderungen und Fragestellungen bieten aktuell eine zusätzliche Chance zur Profilierung der fachdidaktischen Forschung. Eine anhaltende Nachwuchsförderung (Masterstudiengänge, Doktoratsprogramm) sowie die weitere Etablierung von Forschungszentren im Bereich Naturwissenschaftsdidaktik können dazu beizutragen, wesentliche Forschungslücken zu schliessen und neue Felder zu eröffnen. Damit würde die naturwissenschaftsdidaktische Forschung der Schweiz zunehmend internationale Beachtung finden.

Literatur

Literaturliste auf Anfrage bei der Autorin

Autorin

Susanne Metzger

Pädagogische Hochschule Zürich

susanne.metzger@phzh.ch

Zur Stellung und Reputation der Fachdidaktiken in der Schweiz: Die Quadratur des Kreises?

Der Kurzvortrag umfasst für die Fachdidaktiken sieben Entwicklungsperspektiven, die hier einzeln erläutert werden. In Anlehnung an das gesprochene Wort verwende ich im vorliegenden Text bewusst die «Ich-Form».

1. Die enge Verbindung fachdidaktischer Lehrveranstaltungen zur Schulpraxis beibehalten, die fachdidaktischen Studienanteile deutlich ausbauen.

Eine grosse Stärke der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in der Schweiz scheint mir im hohen Praxisbezug, in der Koppelung von Lehre und Unterrichtspraktika sowie im Aufnehmen der Bedürfnisse von Studierenden zu liegen. So wird der häufig geäusserte Wunsch nach konkreten Anregungen, Tipps und Arbeitsunterlagen für den späteren Beruf meist antizipiert bzw. erfüllt. Wegen der hohen Bedeutung der fachdidaktischen Bildung für den Berufsalltag und wegen der im Vergleich zu anderen Industriestaaten markant tieferen Stundendotation setze ich mich dafür ein den Anteil fachdidaktischer Ausbildungsteile deutlich zu erhöhen.

2. Das theoretische Fundament in der Lehre stärken, fachdidaktische Lehre und Forschung miteinander verbinden.

Nach meiner Einschätzung könnte der starke Praxisbezug ein besseres theoretisches Fundament aufweisen, d.h. die Balance zwischen Praxis und Theorie gilt es noch zu optimieren. Gesicherte und belastbare fachdidaktische Forschungsergebnisse sollten in der Lehre vermehrt er- und verarbeitet werden. Die Bedürfnisse der Studierenden sind durch den Bedarf, wie er sich aus der Forschung ergibt, zu er-

gänzen. Das würde eine grössere Teilnahme Schweizer Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker am internationalen Diskurs bedingen. Im Vergleich zu Ländern wie die Niederlande oder die skandinavischen Staaten stelle ich eine nur geringe Präsenz von Schweizer Kolleginnen und Kollegen an internationalen Anlässen fest.

3. Sich in fachdidaktischen Verbänden austauschen, weiterentwickeln und positionieren.

Um die Fachdidaktiken in der Lehre und als Wissenschaften und Forschungsfelder in der Schweiz auszubauen, halte ich einen Zusammenschluss in fachdidaktischen Vereinen für unabdingbar. So liesse sich das Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernen ausbauen. Will man sich noch mehr Gehör verschaffen, bedarf es eines nationalen Zusammenschlusses aller fachdidaktischen Gruppierungen, so wie er Ende 2012 im Dachverband «Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) / Conférence faïtière des didactiques des disciplines en Suisse (COFADIS)» erfolgt ist. Nähere Informationen beim Autor. Nur mittels fachdidaktischer Verbände bzw. eines Dachverbands lassen sich unsere Interessen wahrnehmen. In Bezug auf die Fachdidaktiken scheint mir in der Schweiz noch zu vieles im Argen zu liegen. Deshalb: «Indignez-vous / Empört Euch!» in und mit fachdidaktischen Verbänden.

4. Mindestens 60% der PH-Forschungsmittel den Fachdidaktiken zusprechen.

Die Fachdidaktiken gehören zu den konstitutiven Pfeilern und genuinen Aufgaben der Pädagogik.

dagogischen Hochschulen (PHen). Circa 90% aller fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in der Schweiz finden an PHen statt. Sollen die Hochschulen Forschung betreiben und folgt man dem Prinzip einer engen Verbindung von Lehre und Forschung, muss die fachdidaktische Forschung einen hohen Stellenwert an den PHen aufweisen. Leider sind viele weit davon entfernt die fachdidaktische Forschung intensiv zu fördern, stattdessen werden pädagogische oder andere sozialwissenschaftliche Forschungsfelder beackert, wie wenn das nicht bereits an den Universitäten geschähe. Ich empfinde es als schallende Ohrfeige für alle Schweizer Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, wenn eine PH, so wie letzthin geschehen, ein neues Forschungsinstitut aufbaut, aber weniger als 10% der Mittel für die Fachdidaktiken reserviert.

5. Vermehrt auf die PH-eigenen fachdidaktischen Kompetenzen und Experten/innen setzen.

Oftmals beanspruchen sowohl die Erziehungswissenschaften wie auch die Fachdisziplinen die Fachdidaktiken für sich. Bei ersteren handelt es sich um wichtige Bezugsdisziplinen, aber die Fachdidaktiken weisen eine eigene Dignität auf. In der Schweiz bilden sie eher ein Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen denn der Universitäten. Die heutige Tagung zeigt, wie viel fachdidaktische Forschung und Entwicklung (F&E) es bereits gibt, trotz heftiger Widerstände und eines schwierigen Umfelds. Wenn der Präsident der COHEP am 25. Aug. 2012 in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) verlauten lässt, «er wolle um alles in der Welt nicht die Universitäten kopieren», so scheint er mir in Bezug auf fachdidaktische Forschung falsch zu liegen. Weltweit findet fachdidaktische Lehre, F&E in Universitäten statt. Hier werden die Standards für F&E ge-

setzt, an welchen sich auch wir an den PHen orientieren müssen.

6. Den Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht in Fachdidaktiken zusprechen.

Wenn ein PH-Rektor mir auf diese Forderung erklärt, dass ein Promotionsrecht erst in 30 Jahren in Frage kommt, setze ich einen Kontrapunkt: «Promotions- und Habilitationsrecht – aber subito!» Fachdidaktische Lehre und Forschung finden in der Schweiz grossmehrheitlich an PHen statt. Warum sollten diese nicht für ihren fachdidaktischen Nachwuchs verantwortlich zeichnen? Bei ihnen liegt die Expertise für fachdidaktische Nachwuchsförderung. Die heutige Fachdidaktik-Tagung zeigt das in aller Deutlichkeit: Referierende und Teilnehmende stammen zu 90% aus PHen und nur zu 10% aus Universitäten. Daher sollte auch das geplante Graduiertenprogramm in Fachdidaktiken eine Aufgabe der PHen bilden. Das schliesst eine Kooperation mit Universitäten nicht aus, insbesondere wenn sich einzelne Fakultäten und Professuren wie ich das als Privatdozent an der Universität Basel positiv erlebe für die Fachdidaktiken einsetzen.

7. Auf COHEP-Seite sich in dem Machtspiel zwischen Universitäten und PHen nicht überfahren lassen.

Es scheint mir, dass COHEP und CRUS in Bezug auf die Fachdidaktiken nicht über das Gleiche sprechen bzw. unterschiedliche Anliegen verfolgen. Auf der einen Seite, der COHEP, geht es eher um inhaltliche Fragen, auf der anderen Seite eher um eine Machtfrage, nämlich um das Promotionsrecht: «Unmissverständlich stellt Andreas Fischer [Rektor der Universität Zürich] fest: «Das Promotionsrecht muss den universitären Hochschulen vorbehalten sein.»» (NZZ, 25. Aug. 2012). Mit dieser

Aussage erstaunt es nicht, dass der Präsident des geplanten fachdidaktischen Doktoratsprogramms ein Dekan der Universität Zürich ist, zwar interessiert an Fachdidaktik, aber kein Fachmann für Fachdidaktik. Wie würde eine naturwissenschaftliche Fakultät reagieren, wenn ein Graduiertenprogramm Nanoscience durch einen Erziehungswissenschaftler geleitet würde? Ich halte es für schwierig die Fachdidaktiken in der Schweiz weiterbringen zu wollen, wenn so unterschiedliche Interessenslagen bestehen und sich die COHEP bei der Promotionsfrage überfahren lässt.

Die heutige Tagung stimmt mich trotz aller Schwierigkeiten optimistisch. Der Zustrom und die Präsentationen zeigen, dass wir Schweizer Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in unseren Disziplinen in den letzten zehn Jahren viele Schritte vorwärts gemacht haben. Das schafft Mut und lässt für die weiteren Entwicklungen hoffen!

Autor

Peter Labudde

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

peter.labudde@fhnw.ch

«Guter Geschichtsunterricht» als Integrationsthema geschichtsdidaktischer Leistungsbereiche

Im Kurzreferat wurden 3 Aspekte zum Stand der Fachdidaktik in der Schweiz thematisiert:

1. das Theorie Praxis-Problem;
2. die Koppelung von Forschung, Lehre und Praxis;
3. Forschungsdesiderate für die Fachdidaktiken.

1. Zum Theorie-Praxis-Problem

Das Theorie-Praxis-Problem ist auch in der Geschichtsdidaktik seit langem Gegenstand von Debatten, die nie frei von Polemik waren. Hans-Jürgen Pandel etwa situierte bereits 1999 die Geschichtsdidaktik im Elfenbeinturm und die Unterrichtspraxis am Boden (Pandel 1999, S. 290) und brachte damit auch die Distanz zum Ausdruck, die zwischen Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis zu herrschen schien. Während die einen Fachdidaktikerinnen, Fachdidaktiker dafür plädierten, das Schulfach Geschichte wieder zum Herzstück der Disziplin zu machen (Rohlfes 1990, S. 5), wehrten sich andere gegen diese Bestrebungen mit dem Argument, dass ein zu starker Praxisbezug die Etablierung der Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin im deutschsprachigen Raum behindern würde. Deshalb – aber nicht nur aus diesem Grund - war die Geschichtsdidaktik bemüht, ihr Betätigungsfeld beständig auszuweiten (Barricelli 2005, S. 5) und neue Kooperationen einzugehen. Und sie tat dies erfolgreich, zum Beispiel im Feld der Erinnerungskultur.

Diese Ausweitung der Betätigungsfelder führt einerseits zu einer neuen Spezialisierung, die das Theorie-Praxis-Problem verschärft. Es gibt Geschichtsdidaktikerinnen, -didaktiker, die sich mit speziellen Fragestellungen der Ge-

schichtskultur oder des Geschichtsbewusstseins auseinandersetzen, die kaum Schulrelevanz haben. Andererseits aber hat sich die Geschichtsdidaktik auch wieder selbstbewusster dem Unterricht zugewandt. Es ist eine deutliche Zunahme von Unterrichtsforschung zu beobachten. Zu dieser Forschungsrichtung gibt es neue Arbeitskreise und neue Publikationsreihen, z.B. «Geschichtsunterricht erforschen» im Wochenschau Verlag. Unterrichtsforschung ist eine der grössten Chancen zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems in Schule und Hochschule, vor allem dann, wenn bestimmte Fragestellungen, bestimmte Themen trotz ihrer primären Situierung im Geschichtsunterricht sowohl für mehrere Betätigungsfelder und Arbeitsbereiche eine Rolle spielen als auch in mehreren Dimensionen (Empirie, Theorie, Pragmatik) bearbeitet werden. Dies ist beispielsweise mit der Frage nach «gutem» Geschichtsunterricht gelungen.

Das Thema ging aus der videobasierten, kooperativen Phänomenforschung hervor. Der Forschungsstrang entwickelte sich dann über die Triangulation mit quantitativen und qualitativen Methoden bei der Wirkungsforschung weiter zu komparativen, mehrperspektivischen Analysen einer einzigen ausgewählten Lektion und hin zur kooperativen Praxisforschung bzw. Interventionsforschung.

Neben Unterrichts- und Praxisforschung gelangen mit «Guter Geschichtsunterricht» auch eine Verstetigung von Fragestellungen und eine Stärkung der Fachlichkeit. Dies alles trägt zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems bei. Dazu kommen zwei strukturelle Aspekte – Fachdidaktik-Zentren und fachdidaktische Promotionsprogramme für Lehrer/innen im Beruf.

Beides dient dazu, «Forschung an die tägliche Unterrichtspraxis anzubinden, Studierende in diesem Milieu von Praxis und Forschung auszubilden sowie die Lehrprofession, also die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer durch die permanente Konfrontation mit Forschung weiterzubilden» (Criblez 1998, S. 70). Das gelingt beispielsweise in Schweden, wo in Umea ein staatlich gefördertes, geschichtsdidaktisches Promotionsprogramm erstens den Lehrpersonen die Möglichkeit gibt, sich in ihrem bevorzugten Fach zu professionalisieren und zweitens mit strukturellen Rahmenbedingungen und finanziellen Anreizen dazu beiträgt, dass diese gut ausgebildeten Lehrpersonen im Beruf bleiben, statt wie in der Schweiz in Hochschule und Verwaltung abzuwandern.

2. Die Koppelung von Forschung, Lehre und Praxis

Die Lösungsansätze zur Koppelung von Forschung, Lehre und Praxis decken sich weitgehend mit denjenigen zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems. Natürlich gibt es eine Reihe weiterer, zum Teil erprobter Settings, die die Koppelung gewährleisten. Man kann diese Koppelung sowohl von der Lehre her denken – zum Beispiel mit der Thematisierung von Forschung in Veranstaltungen oder mit der Durchführung von Forschungswerkstätten – als auch von der Forschung her – zum Beispiel durch Partizipation von Studierenden an Forschung - insbesondere an Unterrichts- und Praxisforschung.

Nach wie vor plädiere ich für die Koppelung von der Praxis her, da sie Ausgangs- und Zielpunkt der Lehrerbildung sein sollte. «Teamgeleitetes forschendes Lehren» lautet die Chiffre für ein Setting, in dem 4 Studierende, 4 Praxislehrpersonen sowie 2 Forschende und Lehrende der Hochschule gemeinsam über ein Semester während eines Tages an einer

ausgewählten Frage studieren, das heisst: unterrichten, forschen, entwickeln, reflektieren, dokumentieren, diskutieren, sich weiterbilden, wieder unterrichten.

3. Forschungsdesiderate für die Fachdidaktiken.

Neben Unterrichts- und Praxisforschung, zum Beispiel zu den Mindestansprüchen im Lehrplan 21, zur Lernprogression oder zur Passung und Wirkung von Lerngelegenheiten bei ausgewählten Themen («Kalter Krieg»), benötigen wir Erkenntnisse zu den Vorstellungen von Jugendlichen. Über die Geschichtsbilder der Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Unterricht wissen wir noch viel zu wenig.

Ausführlichere Darlegung der Fragen und Themen sowie detaillierte Literaturhinweise in

Gautschi, Peter (erscheint 2013): Erkenntnisse und Perspektiven geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. In: Marko Demantowsky / Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Forschungsperspektiven in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer. projektverlag, Bochum/Freiburg 2012 (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, Bd. 2).

Autor

Peter Gautschi

Pädagogische Hochschule Luzern

peter.gautschi@phz.ch

«Weite Felder und Nischen» - Fachdidaktiken im Zusammenspiel von Forschung, Entwicklung, Lehre und Schulpraxis (mit speziellem Blick auf die Primarstufe)¹

Was kennzeichnet Fachdidaktiken und welches sind ihre Alleinstellungsmerkmale?

Fachdidaktische Fragen beziehen sich auf die fachbezogenen Grundlagen und ihre Begründung und Auswahl für Bildung und Unterricht (1), das bereichsspezifische Vorwissen und –können, die Erfahrungen und Interessen sowie Kompetenzentwicklungen der Lernenden in den verschiedenen Fachbereichen (2), den fachbezogenen Unterricht und dessen Entwicklung (und damit Fragen von lernförderlichen Zugangsweisen, von günstigen Repräsentationen für das Verstehen von Sachen und Situationen, die Ausrichtung und Ausgestaltung von Lehr- und Lernmaterialien, 3) sowie das fachdidaktische Wissen und Können, die Einstellungen, Konzeptionen und die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen (4). Alleinstellungsmerkmal ist dabei der Gegenstandsbezug wie zum Beispiel Natur und Technik, Bewegung und Sport. Als hilfreiche Bezugsrahmen für die Fachdidaktiken erweisen sich z.B. die Konzeptionen des fachlich-pädagogischen Wissens und Könnens (vgl. dazu z.B. Kunter et al., 2011) und der (fach-)didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997).

Situation der Fachdidaktiken und damit verbundene Herausforderungen in der Schweiz?

In der Schweiz bestehen nach wie vor das Problem und damit verbundene Herausforderungen, dass die Fachdidaktiken – im Speziellen auch für die Eingangs- und Primarstufe

– erst im Aufbau sind und eine Konsolidierung sowohl in Lehre, Forschung und Entwicklung als auch in der schulpraktischen Unterstützungsarbeit weitgehend noch aussteht. Die einzelnen Fachdidaktiken agieren häufig isoliert, Projekte sind oft bruchstückhaft angelegt. Ihnen haftet zudem häufig die Kritik an, theoretisch zu wenig abgestützt zu sein, kein klar erkennbares methodisches Profil aufzuweisen, ausschliesslich entwicklungsorientiert angelegt zu sein. Es bestehen bisher nur wenige empirische Arbeiten. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen und Ressourcen für Entwicklungen nach wie vor ungünstig sind und oft das notwendige Potenzial für eine «Community» in der Schweiz nicht vorhanden ist. Ergebnisse der fachdidaktischer Forschung und Entwicklung werden zudem im professionellen Alltag oft noch kaum als bedeutsam wahrgenommen.

Anliegen ergeben sich damit insbesondere bezüglich der Bildung fachdidaktischer «Communities», in welchen der Diskurs in produktiver Form und Projektentwicklungen auf verschiedenen Ebenen möglich werden. Gleichzeitig sind interdisziplinär (z.B. mit der Lehr- und Lernforschung) und zwischen den Fachdidaktiken Kooperationsmöglichkeiten zu stärken und Projekte gegenstandsbezogen und methodisch zu koordinieren. Die forschungs- und entwicklungsmethodische Weiterentwicklung ist ein dringendes Desiderat. In diesem Sinne gilt es, das weite fachdidaktische Feld koordiniert abzustecken, gemeinsame Strategien zu entwickeln und in repräsentativer Form die entsprechenden Nischen für relevante Themen und Fragen zu finden.

¹ Eine pdf-Version der Vortragsfolien ist beim Autor erhältlich – marco.adamina@phbern.ch

Zentrale Ansätze und Themen für Fachdidaktiken in Forschung, Entwicklung, Lehre und Schulpraxis

Weiterentwicklungen der fachbezogenen und fachdidaktischen Lehre sowie der berufspraktischen Ausbildung basieren in hohem Masse auf Ergebnissen aus fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Andererseits bezieht sich fachdidaktische Forschung und Entwicklung in starkem Masse auf die schulpraktische Arbeit. Dies erfordert eine ko-konstruktive Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Fruchtbare Ansätze in dieser Richtung zeigen sich in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Sinne der «Design Research», bei welcher in einem iterativen Verfahren fachbezogene Unterrichtsentwicklungen auf der Basis empirischer und theoretischer Grundlagen entworfen und simuliert, dabei Lehr- und Lernprozesse beobachtet, dokumentiert und analysiert werden sowie Transfer und theoretische Fundierung anschliessen (vgl. dazu z.B. Prediger & Link, 2012).

Aus aktueller Sicht stehen – mit Bezug auch zu Diskussionen um Grundkompetenzen und Lehrplan - insbesondere Fragen zur fachbezogenen Unterrichtsentwicklung im Vordergrund: Kompetenzentwicklungen und –verläufe der Lernenden, kumulatives Lernen in den Fachbereichen, Individualisierung und Differenzierung. Dazu gehören Bereiche wie fachspezifische Aufgaben- und Beurteilungskultur, Unterstützung von Lernprozessen durch Lehrpersonen, die Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien sowie das fachdidaktische Wissen und Können der Lehrpersonen im Hinblick auf die adaptive Lehrkompetenz. Übergreifend stellen sich zudem Fragen zur Verknüpfung von Sprach- und Sachunterricht (Bildungssprache), zum Einbezug überfachlicher Kompetenzen und fächerübergreifender Themen im Unterricht.

Literatur

- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.), (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Münster: Waxman
- Prediger, S. & Link, M. (2012). *Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche*. In H. Bayrhuber et. Al. (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung* (S. 29-45). Münster, Waxmann. S. 29-45

Autor

Marco Adamina

Pädagogische Hochschule Bern
marco.adamina@phbern.ch

Workshops

Aktuelle naturwissenschaftsdidaktische Konzepte für die Sekundarstufe II

«Scientific literacy» gilt weltweit als Referenz für die naturwissenschaftliche Bildung. Das ursprüngliche Konzept aus dem Jahr 1940 (Bybee 2012) wurde im Laufe der Zeit auf die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Grundlagen reduziert, als sog. Vision I (Roberts 2007) ausgerichtet auf die «future scientists». Die Vision II betont dagegen das Lernen von Naturwissenschaften in Lebenssituationen, welche die Lernenden als «future citizens» antreffen. Vision II nimmt die sich radikal verändernden Wechselwirkungen zwischen Naturwissenschaften, Technologie und Gesellschaft auf (Fensham 2012). Fensham ebenso wie Bybee (2012) plädieren für komplexe Problemstellungen als Teil der schulischen naturwissenschaftlichen Bildung.

Im Workshop wurden fachdidaktische Konzepte vorgestellt, die sich der Vision II zuordnen lassen. Gemeinsam ist den Konzepten der rekonstruierende, reflexive Ansatz, der von den Erfahrungen und Sichtweisen von Lernenden und Lehrpersonen ausgeht.

«Socio-scientific issues» und «socio-ecological issues» sind reale Situationen wie z.B. Gesundheitsprobleme, Energieversorgung, Ressourcennutzung, die durch Risiken, Unsicherheiten und mehrdeutige Lösungen gekennzeichnet sind. Solche Lernsituationen fordern heraus, sich neben den naturwissenschaftlichen Aspekten auch mit der Vertrauenswürdigkeit von Daten und Informationsquellen und mit der Suche nach Lösungen durch evidenzbasiertes, argumentatives Aushandeln zu befassen. Kontroversen, widersprüchliche Sichtweisen und Interpretationen eines Problems, auch gemeinsam mit Betroffenen, werden zum Ausgangspunkt des Lernens. Der sozio-ökolo-

gische Ansatz lässt sich deshalb als konstruktiv, reflektiv, kritisch und partizipativ charakterisieren (Kyburz-Graber 2012).

Health literacy: Zwischen Naturwissenschafts- und Gesundheitsbildung gibt es viele Synergien, auch im Zusammenhang mit «socio-scientific issues». Dies wird besonders klar, wenn man als Schnittstelle und Brücke die Health Literacy betrachtet. Es wurde ein Rahmenmodell zur Gesundheitsbildung vorgeschlagen, welches einen konstruktivistischen Zugang verkörpert und der Rolle von Wissen in der situationalen Konstruktion eine explizite Bedeutung zumisst (Zeyer 2012).

Nature of Science: Die Ergebnisse des Nationalfonds-Projekts «Discussing the Nature of Science in Small Groups» (DINOS) zeigen u.a., dass die Arbeit an einem Fallbeispiel aus der Geschichte der Naturwissenschaften Vorstellungen von Schüler/innen über die Charakteristika naturwissenschaftlichen Wissens (Lederman 2007) in Bewegung bringen kann: Zu dem ursprünglich empiristischen Bild von Naturwissenschaft traten nach der Unterrichtseinheit deutlich häufiger auch Vorstellungen von Naturwissenschaft als menschliche Kulturleistung und damit konstruktivistisch-kulturalistische Ideen. Die Schüler/innen beurteilten sowohl das Thema «Nature of Science» wie auch die Arbeit in Kleingruppen positiv.

Border Crossing: Das Projekt rekonstruiert auf der Basis von Interviews mit Lernenden der Sekundarstufe II Einflussgrößen auf die Einstellung gegenüber dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Darauf aufbauend wird ein für den Chemieunterricht spezifiziertes Forschungsmodell abgeleitet und mittels Strukturgleichungsmodellierung überprüft. Die Resul-

tate zeigen, dass das Modell eine mehrheitlich indirekte Einflussnahme des Unterrichts auf die Einstellung bestätigt und dass die stärksten direkten Einflussfaktoren Persönlichkeitsvariablen und relevante Bezugspersonen darstellen.

KidsINNscience: Das EU-Projekt untersucht die Übertragbarkeit innovativer Unterrichtsansätze in andere Länder. Dabei erweisen sich so genannte «Professional Learning Communities» mit Beteiligung von «Expert/innen» aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder Naturwissenschaftsdidaktikforschung als erfolgreicher Weg zur Unterrichts- und Schulentwicklung (Gerloff-Gasser & Büchel 2012).

Fachwissenschaftlich-fachdidaktische Kooperation für ein innovatives fachdidaktisches Lehrkonzept: In einem Blockkurs im Geopark Sardona erwerben Studierende fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Wissen und entwickeln selber ein Konzept für eine fachwissenschaftlich fundierte, 2-tägige Exkursion, mit dem Ziel, den Schüler/innen Mensch-Umweltbeziehungen bewusst zu machen und sie den Raum ganzheitlich erfahren zu lassen. Die Studierenden erproben die Exkursion mit einer Schulklasse und evaluieren das Ergebnis.

Diskussion

Die Teilnehmenden stimmten darin überein, dass die vorgestellten Konzepte (Bezug zur Lebenswelt, Fragen aus der Alltagspraxis, «Wesen der Wissenschaft») auch in anderen Fächern und auf allen Stufen eine grosse Rolle spielen. Wie es gelingt, aus dem Erfahrungswissen zu fachwissenschaftlichem Wissen zu gelangen, d.h. den Übergang von der Erfahrung zum konzeptionellen Wissen zu schaffen, stellte sich als eine Herausforderung in allen Fächern heraus – auch als wichtige Forschungsaufgabe. Es wurde allerdings auch diskutiert, ob Erfahrungs- und Fachwissen allzu sehr als Gegenpole aufgebaut wür-

den: Ein wiederholtes «border crossing» vom Erfahrungswissen zum abstrakten Wissen und umgekehrt, kann den Lernenden helfen, das Fachwissen langfristig in der Erfahrung zu verankern. Dazu brauchen die Lehrpersonen diagnostische Werkzeuge, um Präkonzepte und Lernprozesse der Lernenden erkennen und verstehen zu können. Auch neue Beurteilungsformen sind zu entwickeln. Es blieb als offene Frage, wie viel naturwissenschaftliches Wissen für «future citizens» notwendig sei: «Was muss man über Viren wissen, um sich gegen Infektionen zu schützen?»

Literatur

Referenzen als Beiträge bzw. referiert in:
Zeyer, A. & Kyburz-Graber, R. (Eds.) (2012). Science|Environment|Health. Towards a renewed pedagogy for science education. Dordrecht: Springer.

Autorinnen und Autoren

Regula Kyburz-Graber

Universität Zürich

kyburz@ife.uzh.ch

und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Patric Brugger; Claudia Canella; Christine Gerloff-Gasser; Barbara Vettiger; Balz Wolfensberger; Albert Zeyer

Wo steht die aktuelle Mathematikdidaktik in der Deutschschweiz?

Ziel unseres Workshops war es, einen Einblick in die mathematikdidaktischen Aktivitäten (Lehre und Forschung) an einigen deutschschweizerischen Institutionen zu geben. Dazu wurde im Vorfeld sieben Mathematikdidaktikerinnen und -didaktiker verschiedener Institutionen (PH St. Gallen, PH Zürich, PH Zug, PH Luzern, Eidgenössisches Institut für Berufsbildung, PH Bern und PH Nordwestschweiz) aller Stufen ein Fragebogen zugesandt. Darin sollten sie ihre subjektiven Einschätzungen in Sachen Lehre und Forschung an ihrer Institution formulieren, und zwar hinsichtlich der aktuellen Situation sowie der gewünschten Weiterentwicklung.

Im Ergebnis zeigt sich Folgendes:

1. Die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Lehren die befragten Personen hauptsächlich im konstruktiven Bereich (Umgang mit Lehrmitteln, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsplanung usw.), aber auch im deskriptiven Bereich (Unterrichtsanalysen, Analyse von Schülerdokumenten, Entwicklung mathematischer Begriffe und Konzepte, usw.). Weniger stark werden Themen aus dem normativen Bereich (Lehrpläne, Kompetenzraster, Theorien zur mathematischen Bildung usw.) in der Lehre aufgegriffen. Ginge es nach den Befragten, sollten in Zukunft deskriptive Themen in der Lehre noch vermehrt berücksichtigt werden.
2. Forschung findet aus Sicht der befragten Personen hauptsächlich im Bereich der Konstruktion von Unterricht statt (Entwicklung von Lehrmitteln). Es gibt Wünsche hinsichtlich der künftigen Forschungsausrichtung, sie fallen jedoch größtenteils moderat

aus. Die meisten Personen möchten, dass an ihrer Institution vermehrt auch deskriptive Aspekte (Erforschen und Verstehen von Unterricht) wie auch normative Aspekte (Setzen von Zielen des Unterrichts) in den Blick genommen werden.

Autoren

Torsten Linnemann

Thomas Royar

Christian Rüede

Christof Weber

alle Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Didactique des sciences de la nature en Romandie

Cet atelier a pour but de réunir et d'échanger au sujet des pratiques et des recherches que les formateurs romands ont développées en didactique des sciences.

Le contenu de l'atelier, co-animé par des formateurs de la HEP Vaud, de l'IUFE-UNIGE et de la HEP BEJUNE, s'articule autour des thèmes suivants :

- la présentation de divers curriculum de formation,
- la discussion de dispositifs de formation,
- une revue des recherches en cours.

L'atelier marque également le point de départ de la création d'un groupe romand des didacticiens des sciences ; nous pensons qu'il devrait permettre des collaborations inter cantonales tant au niveau des enseignements que de la recherche.

Objectifs :

Il existe en Suisse romande cinq instituts de formation des enseignants (Fribourg, Genève, Neuchâtel, Valais et Vaud) qui dispensent des cours et des séminaires de didactique des sciences de la nature aux niveaux primaire et secondaire. La formation des enseignants en constante mutation, l'introduction d'un nouveau plan d'étude pour le primaire et le secondaire 1 (PER) ainsi que l'arrivée du plan HarmoS demandent à chaque formateur de revisiter et d'adapter les contenus de ses enseignements. Malheureusement, il n'existe aucune structure permettant des échanges. Nous désirons créer une telle structure avec pour objectifs :

- d'échanger sur les contenus d'enseignement;
- d'apprendre par l'échange de savoir-faire ;
- de cerner et de définir en commun la didac-

tique des sciences de la nature ;

- de situer la didactique disciplinaire dans l'enseignement transversal ;
- de situer la didactique disciplinaire par rapport à la pratique (stage) ;
- de réagir de manière coordonnée aux transformations récentes de la formation des enseignants.

Nous voulons ainsi instituer entre nous des réunions régulières, en grands ou en petits groupes, permettant de générer des collaborations inter-HEP. Suite à nos échanges de pratiques il sera possible d'apprendre des autres, de communiquer des idées, de faciliter nos renouvellements de cours, ou encore de nous inviter à intervenir dans nos différents modules d'enseignement. Ne dit-on pas que nous sommes plus intelligents à plusieurs ?

Présentations et discussion :

Bernard Chabloz et Jacques Ducommun (HEP BEJUNE) ont décrit un dispositif permettant de sensibiliser les stagiaires aux aspects de l'enseignement interdisciplinaire en sciences. A partir de deux observations en classe et d'une grille d'analyse qu'ils construisent en se basant sur quelques références bibliographiques, le groupe de stagiaires est amené à produire une synthèse en centrant son regard sur les aspects suivants : le rôle des enseignants, les rôles des élèves dans les groupes, les contenus disciplinaires, les méthodes de travail, l'évolution des représentations et les obstacles cognitifs.

Laura Weiss (IUFE-UNIGE), malheureusement absente, n'a pas pu présenter son dispositif consistant à mettre les stagiaires en réflexion sur l'enseignement d'une séquence

en physique. Le point de départ de son dispositif est amorcé par la consigne suivante : « Vous devez être remplacé dans votre classe. Préparez un document pour votre remplaçant pour une leçon sur la masse volumique. ».

En remplacement, Jean-Christophe Decker (HEP Vaud) a présenté un dispositif utilisé en didactique de la biologie au secondaire 2. Dans le cadre de la didactique et du stage, les étudiants, par groupes de 2, construisent un moment d'enseignement où les élèves doivent être mis en activité. L'activité des élèves est ensuite filmée en classe. Chaque groupe d'étudiants réalise un montage des séquences intéressantes et présente son travail en séminaire. Chaque présentation donne lieu à un échange, un débat et une analyse didactique. L'objectif est de discuter des avantages et des limites de modes d'enseignement différents du mode frontal.

Sveva Grigioni Baur (HEP Vaud) a présenté un dispositif de formation en didactique des sciences au secondaire 1 qui incite les étudiants à participer à un des Projets d'Equipes Estudiantines en Réseaux Sociaux (PEERS). Ces projets visent à implémenter les collaborations internationales entre équipes de formation. Les étudiants HEP Vaud et les étudiants de la Humboldt State University créent, enseignent, observent, corrigent et enseignent à nouveau une séquence d'enseignement selon le modèle de développement professionnel «lesson study», le tout en collaboration.

La discussion qui a suivi les présentations a porté sur la relance du groupe romand des didacticiens des sciences de la nature. L'importance de l'enseignement des sciences n'est plus seulement un souci de scientifiques mais commence à se concrétiser à travers le nouveau plan d'études romand et HarmoS.

En connaissance de cause, les participants à l'atelier ont accueilli favorablement la propo-

sition. Il a été souligné que ce groupe pourrait non seulement partager des pratiques ou des dispositifs didactiques, mais pourrait également incarner la mémoire de ce qui est enseigné par les différents groupes de didacticiens dans les HEP romandes. Malgré leur fort intérêt, les formatrices de la HEP Valais, travaillant par mandat, ont souligné leur désir de participer à de telles rencontres et leur difficulté à obtenir les congés nécessaires. Malgré ces difficultés, les formateurs de la HEP Valais se sont associés aux formateurs HEP Berne, BEJUNE et HEP Vaud pour l'organisation d'une future rencontre.

Perspectives :

Une nouvelle réunion des didacticiens romands est annoncée pour le mardi 4 juin 2013 à la HEP BEJUNE. Le sujet traité à cette occasion reste à définir, mais on peut dès lors proposer les thèmes de réflexions suivants :

- La didactique des sciences de la nature au degré primaire. Comment former les futurs enseignants généralistes ? Comment former à la démarche expérimentale tout en gardant une composante pluridisciplinaire et interdisciplinaire ?
- L'introduction du PER au primaire et au secondaire.
- Comment organiser des formations continues efficaces et intéressantes en profitant de l'arrivée du PER ?

Autor

Jean-Christophe Decker

Professeur formateur

Haute École Pédagogique Vaud

jean-christophe.decker@hepl.ch

Historisches Denken auf Kindergarten- und Primarschulstufe von 4- bis 10-Jährigen

Im Workshop wurden die ersten Resultate und Trends des gleichnamigen SNF-Forschungsprojektes vorgestellt. Die Projektgruppe besteht aus Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen von Schaffhausen, Graubünden, St. Gallen und Zürich. Sie untersuchte über Befragungen von 456 Kindern in den Kantonen SH, SG sowie der Stadt Zürich (alle deutschsprachig) und im Kanton GR (deutsch-, romanisch- und italienischsprachig), in welchem Alter die Kinder über welche Kenntnisse und Einsichten in geschichtliche Themen und Epochen verfügen und welches Komplexitätsniveau Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren im historischen Denken erreichen.

Theoretischer Ausgangspunkt bildete ein heuristisches Komplexitätsmodell, das Historisches Denken als ein *kognitives Tun* versteht, das mit *Begriffen* und *Kategorien* sowie *Zusammenhängen* operiert und im Kern die *Rekonstruktion* von *Geschichte* aus *Vergangenheit* zu einer *Narration* und deren kritische *Dekonstruktion* bedeutet. Mehr Informationen dazu finden sich auf der Homepage der Projektgruppe (www.historischesdenken.ch). Das Komplexitätsmodell soll ermöglichen, den Aussagen der interviewten Kinder Komplexitätsniveaus zuzuordnen. Das Projektteam geht von der Annahme aus, dass die Niveaus eine zunehmende Komplexität des Denkens abbilden:

Komplexitätsniveau 1: Begriffe:

Über welche begrifflichen Kenntnisse verfügen die Kinder?

Komplexitätsniveau 2: Zusammenhänge:

Welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fakten, Ereignissen knüpfen Kinder?

Komplexitätsniveau 3: Rekonstruktion:

Inwiefern haben Kinder Einsicht, dass Geschichte eine Rekonstruktion ist?

Komplexitätsniveau 4: Dekonstruktion:

Inwiefern sind Kinder imstande, Darstellungen über die Vergangenheit zu kritisieren.

Die Erhebung bezog Kinder des Kindergartens, der 2. und 4. Primarschulklasse ein und erfolgte in drei Schritten. Zunächst machten die Kinder eine Zeichnung zu einer der folgenden Epochen: Steinzeit, Ägypten, Römer oder Mittelalter. Darauf folgte ein halbstandardisiertes Einzelinterview mit den Kindern ausgehend von der Zeichnung. In einem dritten Schritt wurden ihnen Bilder zur gewählten Epoche als weiterer Stimulus gezeigt sowie die Herkunft des Wissens erfragt. Zusätzlich wurden mittels Fragebogen Kontextdaten von den jeweiligen Eltern sowie der Klassenlehrperson erhoben.

Die ersten quantitativen, deskriptiven Auswertungen zeigen, dass fast alle Kinder – auch im Kindergarten – etwas zu den genannten vier historischen Epochen zeichnen und erzählen konnten. Einige Kinder erreichten mit sechs Jahren erstaunliche Detailkenntnisse und erkannten in Ansätzen den Rekonstruktionscharakter von Geschichte. Der entscheidende Sprung vom Komplexitätsniveau 1 und 2 aufs Komplexitätsniveau 3 findet zwischen Kindergarten und 2. Klasse statt. 27,9% der befragten Kinder der 2. Klasse erreichten das Komplexitätsniveau 3, erkannten also den Rekonstruktionscharakter von Geschichte, gegenüber 4,9% im Kindergarten und 46,1% in der 4. Klasse. Ein Sprung aufs Komplexitätsniveau 4 ist zwischen der 2. und 4. Klasse beob-

achtbar. 6,5% der Kinder der 4. Klasse zeigten Ansätze zu einer kritischen Sicht, gegenüber 2% der Kinder der 2. Klasse und 0,7% der Kinder des Kindergartens.

Die Kinder haben ihre Kenntnisse in erster Linie aus Sachbüchern und Filmen.

Die ersten qualitativen Analysen zeigen verschiedene Trends auf, wie die befragten Kinder Geschichte darstellen und interpretieren: Geschichte findet für die meisten Kinder fast ohne räumliche und zeitliche Bezüge statt. Alles verschmilzt in einer einzigen «Vergangenheit», bei der es unwichtig ist, ob etwas vor 200 oder 3000 Jahren geschah. Diese Vergangenheit wird als die Gegenwart in einer anderen Epoche gesehen. Handlungsmotive sind dieselben wie in der Gegenwart. Sehr stark ist die Vermischung von medialen Fiktionen zu den Epochen mit historischer Realität. Die Kinder machen kaum Aussagen zu sozialen Bezügen. Vorherrschend ist eine Art kindlicher «Sozialdarwinismus»: Der Kampf ist bei fast allen Epochendarstellungen der zentrale Begriff der Kinder auf allen Stufen. Auffallend sind dabei die vielfach detaillierten Waffenkenntnisse der Kinder.

Eine erste qualitative Analyse der Rekonstruktionen im Kindergarten und in der 2. Klasse zeigt, dass bei beiden Stufen die Perspektiven- und Zeitgebundenheit von Darstellungen nicht zum Ausdruck gelangt. Die Dekonstruktionen beziehen sich auf Ergebnisse (Darstellungen), aber nicht auf den Prozess der Rekonstruktion.

Was macht das Domänenspezifische des historischen Denkens aus und in welchen Ansätzen ist dies bei den Kindern beobachtbar? Das Projektteam geht davon aus, dass die ersten beiden Stufen der Komplexität (Begriffe und Zusammenhänge) als mentale Operationen nicht spezifisch historisch sind. Demgegenüber gilt die Fähigkeit zur Rekonstruktion

und Dekonstruktion als domänenspezifisch für das historische Denken. Die ersten Resultate zeigen, dass der Rekonstruktionscharakter von Geschichte in der zweiten Klasse einem Drittel und in der vierten Klasse fast der Hälfte der befragten Kinder bewusst ist. Auf der Kindergartenstufe hingegen ist es eine Minderheit. Ansätze zu einer Dekonstruktion sind auf allen Stufen kaum vorhanden.

In der Workshop-Diskussion gab der festgestellte kindliche «Sozialdarwinismus», der den Kampf in den Mittelpunkt der Darstellungen und Antworten der Kinder stellt, zu diskutieren. Angeregt wurden in diesem Zusammenhang vertiefte Analysen. Fachdidaktisch interessant könnte die Suche nach einem geeigneten Vergleichshorizont zu den Antworten der Kinder sein.

Autoren und Autorin

Urs Bisang

Pädagogische Hochschule Zürich

urs.bisang@phzh.ch

Sabine Bietenhalder

Pädagogische Hochschule Graubünden

sabine.bietenhader@phgr.ch

Claudio Stucky

Pädagogische Hochschule St. Gallen

claudio.stucky@phsg.ch

Geografiedidaktische Lehr-Lernforschung an pädagogischen Hochschulen

Im Workshop wurden zwei Forschungsprojekte vorgestellt. Das erste Projekt untersucht, wie Jugendliche geowissenschaftliches, umweltrelevantes Wissen konstruieren und wovon diese Konstruktionsprozesse abhängen. Le deuxième projet explore des processus d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de la pensée de la complexité chez des élèves, dans le cadre de démarches liées à l'éducation au développement durable et impliquant la géographie.

Die folgenden Texte beinhalten die Zusammenfassung der beiden Referate.

Wie Vorwissen Lernprozesse beeinflusst: Das Beispiel Wasserquellen und Trinkwasserqualität

Intuitive, aber fehlerhafte Ideen über naturwissenschaftliche Sachverhalte können zu Verständnisschwierigkeiten beim Lernen führen. Der Wasserkreislauf und hier ganz besonders sein für Laien nicht zugänglicher unterirdischer Teil ist ein Beispiel für ein geowissenschaftliches Konzept, das sich Laien mit intuitiven, aber fehlerhafte Ideen erklären. Wasserquellen bilden die Schnittstelle zwischen dem oberirdischen und unterirdischen Teil des Wasserkreislaufs. Sie sind eine Art «Fenster ins Grundwasser» und repräsentieren somit einen Ansatzpunkt, um sich Zugang zum Verständnis der unterirdischen Vorgänge zu verschaffen. Da Quellen in vielen Regionen der Schweiz für die Trinkwasserversorgung eine herausragende Rolle spielen, ist die Relevanz für das Thema nicht nur aus geowissenschaftlicher, sondern auch aus Sicht der Umweltbildung gegeben. Im Rahmen einer explorativen Studie, wurden die Alltagsvorstellungen von

81 dreizehnjährigen Lernenden über Quellen erforscht. Diese Erkenntnisse wurden dazu verwendet, das Funktionsprinzip von Porenquellen, einem in der Schweiz, aber auch weltweit sehr häufigen Quellentypus, in einer didaktisch rekonstruierten Lernumgebung zu vermitteln. Ziel war es, mit der Lernumgebung eine tiefe Verarbeitung des Lernstoffs zu ermöglichen und den Lernenden zu helfen, ihre intuitiven Ideen in ein wissenschaftsnahes Quellenmodell zu überführen. Die didaktisch rekonstruierte Lernumgebung umfasste reale Gesteinsproben, mikroskopische Aufnahmen dieser Gesteine, zwei Geländemodelle, zwei Experimentierstationen und eine lernpsychologisch optimierte erklärende Darstellung der Porenquelle in Bild und Text. Die Konstruktionsprinzipien des Lehrtextes werden in einem Beitrag von Reinfried & Aeschbacher im Themenheft «Fachdidaktik» der Beiträge zur Lehrerbildung genauer erläutert.

Um einen Einblick in die individuelle Wissenskonstruktion beim Lernen mit der didaktisch rekonstruierten Lernumgebung zu erhalten, wurden die Lernwege von zehn 13jährigen Jugendlichen analysiert. Im Rahmen einer Videostudie wurden die Lernschritte der Jugendlichen bei ihrer Arbeit detailliert festgehalten und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Vorwissen der Lernenden eine entscheidende Rolle bei der Wissenskonstruktion spielt. Lernende ohne Vorwissen oder mit wissenschaftsnahem Vorwissen konstruierten mentale Modelle, die dem instruktionalen Modell sehr nahe kommen. Lernende mit elaboriertem, erlebnisbasiertem aber falschem Vorwissen, haben große Mühe, ihre fehlerhaften Vorstellungen zu ändern.

Diese Studie wurde vom Schweizer Netzwerk Wasser im Berggebiet (Swiss Mountain Water Award) und dem Schweizerischen Nationalfonds finanziert.

Sibylle Reinfried

Education en vue du développement durable, disciplines scolaires et approches de la complexité: quels outils de pensée?

Les grands problèmes de société actuels appréhendés par le prisme du développement durable sont très complexes – on peut penser par exemple aux changements climatiques, à la question de l'accès aux ressources et de leur gestion, ou encore aux inégalités socio-économiques. Cette complexité tient notamment au fait que ces problèmes mettent en interaction de très nombreux facteurs relevant à la fois des sciences de la nature et des sciences sociales, ainsi que des systèmes de valeurs. La complexité de ces objets implique que les futurs citoyens que sont les élèves s'approprient des «outils de pensée» leur permettant d'appréhender les interactions entre les multiples facteurs en jeu, les acteurs concernés, d'élaborer des scénarios prospectifs et d'évaluer la portée des décisions à prendre. La complexité de ces enjeux de société implique aussi qu'ils soient abordés en combinant les apports de plusieurs disciplines, ces «regards croisés» étant une des clés d'intelligibilité du monde.

Cette recherche collaborative vise l'exploration de processus d'enseignement-apprentissage qui favorisent le développement de la pensée de la complexité chez des élèves de l'école obligatoire, dans le cadre de démarches relevant de l'éducation au développement durable. Des approches didactiques aptes à favoriser ce type de pensée dans différentes disciplines de l'école obligatoire (dont la géogra-

phie) et dans une perspective interdisciplinaire sont étudiées, développées, mises en œuvre et analysées.

Après une rapide présentation du design du projet et une phase interactive avec les participants (échanges relatifs à leurs conceptions des notions de complexité et d'outils de pensée), quelques résultats de l'analyse provisoire des premières données récoltées auprès des enseignantes et enseignants partenaires ont été évoqués et discutés.

Philippe Hertig

Autorin und Autor

Sibylle Reinfried

Pädagogische Hochschule Luzern

sibylle.reinfried@phz.ch

Philippe Hertig

Haute Ecole pédagogique Vaud

philippe.hertig@hepl.ch

Un point de vue didactique sur la formation des enseignants en didactique du français : du descriptif à la séquence de formation

Cet atelier¹ propose à ses participants de porter un regard didactique sur la formation des enseignants. Par un travail collaboratif, il s'agit de rendre compte et de visibiliser les objets, les activités et les dispositifs de formation proposés par deux formateurs en didactique du français, le premier s'adresse à de futurs enseignants du primaire, l'autre, aux futurs enseignants du secondaire. Les deux séquences analysées dans l'atelier ont en commun de traiter des ateliers d'écriture, lesquels sont proposés comme un dispositif d'enseignement de la production écrite. Spécifions que l'un des ateliers littéraires est d'explorer des « créations créantes », dans la tradition de l'OuLiPo². Les deux séquences donnent d'ailleurs place à des activités de rédaction dans lesquelles les étudiants sont amenés à écrire des anamnèses, des textes à partir d'une phrase de départ.

Les objectifs que nous visons sont triples : il s'agit de délimiter les activités de formation tirées des deux séquences de formation, de reconstruire le dispositif, la trame des activités menées par les deux formateurs ; de répertorier les types et l'ordre des savoirs déployés dans les interactions entre formateurs et formés ; de contraster ces deux séquences selon l'ordre d'enseignement visé.

En avant propos de l'atelier, nous contextualisons le cadre de la recherche dans lequel celui-ci s'inscrit : d'une part, en présentant les buts poursuivis, notamment l'appréhension de

la formation des enseignants en entrant par l'analyse des pratiques effectives ou encore l'adoption d'un point de vue résolument didactique pour mieux situer les savoirs formalisés ; d'autre part, en conceptualisant la manière dont le système didactique est convoqué dans le système de formation (phénomène de double triangulation). Notre démarche méthodologique est décrite également, elle sert d'outil de travail pour les participants de l'atelier. Nous mettons notamment en discussion les notions d'*activités*, de *séquences* de formation, ou encore de *trames*. Nous présentons le *synopsis*, outil méthodologique qui condense nos données brutes en données élaborées plus facilement analysables (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous présentons également une *grille d'analyse* des contenus de savoir de la formation, élaborée au préalable à partir d'une analyse des descriptifs de cours, laquelle permet de mesurer la nature et l'importance des savoirs dans la formation et plus particulièrement dans les deux séquences à analyser (Gagnon & Surian, 2011).

La première tâche des participants consiste à délimiter les activités de formation sur la base d'une transcription d'une séance de formation pour le primaire, puis à les classer à partir de la grille d'analyse des contenus de savoirs. Les participants doivent ensuite reconstruire la trame des activités proposées, cette fois dans la séquence issue de la formation au secondaire. La discussion que nous proposons en conclusion porte sur la nature des savoirs de référence mobilisés autour de l'enseignement de la production écrite au travers des séquences, sur les composantes privilégiées du système didactique telles qu'elles se dég-

1 Notre travail s'inscrit dans un projet plus large qui étudie les transformations subies par un objet de formation – l'enseignement de la production écrite – grâce à l'observation des interactions entre formateurs, étudiants formés et contenus de savoir au cours d'une année académique (2009 et 2010) dans l'ensemble des institutions de formation romandes.

2 L'Ouvroir de Littérature Potentielle

agent des synopsis. Les participants doivent donc, à partir de deux séquences portant sur un objet relativement similaire, questionner l'organisation des savoirs et leur opérationnalisation au travers de l'enchaînement des activités proposées.

Un premier type d'interventions des participants met en question la notion d'*activité* : qu'est-ce qu'une activité de formation en fin de compte? Consiste-t-elle à la tâche à réaliser par les formés ? S'agit-il de produire des textes, d'analyser des productions écrites des étudiants, ou encore de simuler des situations d'enseignement dans le cadre de la formation ? Ce travail de délimitation de l'activité mène à un autre débat autour de la pertinence du dispositif mis en place par le formateur dans la séquence analysés. On questionne la pertinence de faire faire aux étudiants comme s'ils étaient en situation scolaire ; on invoque l'importance qui doit être mise sur l'ingénierie didactique, les modèles à transmettre. Cette deuxième série d'interventions aborde la question des *bonnes manières de faire* dans la formation en didactique du français : par quels procédés le formateur doit-il faire découvrir l'objet de formation en l'occurrence les ateliers d'écriture? Ici les divergences dans le groupe sont fortes. Certains plaident pour que le formateur ne reste pas dans la description de dispositifs, mais entre dans une démarche de simulation de situations scolaires dans le cadre de la formation. D'autres, *a contrario*, postulent que la mise en exercice peut aboutir à une vision applicationniste, le formé n'ayant plus qu'à reproduire ce qui a été vu en cours de formation. D'autres, enfin, soulignent que la part réflexive de l'apprenant doit être encouragée d'une part en lui fournissant des outils d'analyse, et d'autre part en conceptualisant de manière forte la formation à l'enseignement de la production écrite. Au fil des échanges,

nous avons dû rappeler que la visée de notre projet de recherche est descriptive-explicative. Il est vrai que, sans cette visée bien en tête, le commentaire sur la pratique peut s'approcher du jugement de valeur. La visée descriptive-explicative est d'ailleurs rendue possible grâce à l'usage d'outils et de cadres d'analyse bien définis.

Bibliographie

- Gagnon, R., & Surian, M. (2011). Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands? *Repères*, 44, 93-115.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Autoren

Marc Surian

Université de Genève

Marc.Surian@unige.ch

Roxane Gagnon

Université de Genève

Roxane.Gagnon@unige.ch

Joaquim Dolz

Université de Genève

Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

Kunst & Bild und Design & Technik: Aktuelle fachdidaktische Professionalität / Professionnalisme des didactiques spécialisées

Zentrale Diskussionspunkte sind das Dozierendenprofil in Fachdidaktik Kunst & Bild sowie Design & Technik und die Frage nach adäquaten Ausbildungsmöglichkeiten. Weil die schweizerische Bildungssystematik bisher nicht darauf ausgerichtet ist, die durch die EDK festgelegten Anforderungen an Dozierende zu erfüllen, reichten oben genannte Arbeitsgruppen im Juni 2012 ein «Positionspapier zur Gründung eines Fachdidaktik-Zentrums Kunst & Bild und Design & Technik» zum Zwecke der Nachqualifikation aktiver Dozierender, der Nachwuchsförderung und der Promotionsmöglichkeit ein. Unterdessen wird ein Fachdidaktik-Master-Studiengang der Künste durch die Pädagogische Hochschule Zürich zusammen mit der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) vorbereitet.

Im ersten Beitrag, (1) «Analyse Dozierendenprofil», werden die in den Bildungs- und personalpolitischen Grundlagen geforderten Qualifikationen vorgestellt: Hochschulstudium, hochschuldidaktische Qualifikation, Lehrdiplom, Unterrichtserfahrung. Forschungskompetenzen werden von der EDK explizit gefordert, in den kantonalen Personalverordnungen gewünscht oder meistens nur im Fall von Forschungsdozierenden vorausgesetzt. Im Vergleich mit 13 aktuellen Stelleninseraten wird ersichtlich, dass sich oben genannte Qualifikationen und Profile von Dozierenden auch in den Stellenausschreibungen der Pädagogischen Hochschulen (PH) spiegeln. Zum jeweils breit beschriebenen Aufgabenbereich gehören Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen, Betreuung von Bachelor-Arbeiten, Betreuung der Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung

ebenso wie konzeptionelle Fachentwicklung und Institutionsentwicklung.

Während in den Stellenausschreibungen keine nennenswerten Unterschiede betreffend Anforderungen zwischen den Bereichen «Bildnerische Gestaltung» und «technischem und textilem Gestalten» feststellbar sind, weist der zweite Beitrag (2) auf die «Problematik der fachlichen Qualifizierung in Design & Technik» hin. Ausgehend vom Modell für kompetenzorientierten Unterricht in Design & Technik wird die Bedeutung fachlicher Kompetenzen für Lehrpersonen und Dozierende betont. Dieser Anspruch wird ebenfalls im neuen MA-FD-Dozierendenprofil der Künste (s. Beitrag 4) aufgenommen, indem fachspezifische *Eingangskompetenzen auf hohem Niveau* vorausgesetzt werden. Das Problem besteht darin, dass heute keine fachlichen Ausbildungen existieren, welche die Studierenden entsprechend vorbereiten.

Der dritte Beitrag (3) gibt Einblick in «Kompetenzprofile auf drei Ebenen» im Bereich Kunst & Bild. In Verbindung mit Kompetenzaspekten des kreativ-bildnerischen Prozesses wird ein Kompetenzprofil sowohl auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler (Lehrplan 21), auf der Ebene der Lehrperson (Kompetenzmodell SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild 2008) und als Kompetenz von PH-Dozierenden präsentiert. In Übereinstimmung mit dem MA-FD-Kompetenzprofil werden die Anforderungen an Dozierende unter den Kategorien «Lehren und Lernen im Bereich der Künste, Curricula der Künste, Vernetzte Fachwissenschaft und Kunstdidaktische Forschung» ausdifferenziert.

Nach der Präsentation des (4) «Kompetenzprofils» im Masterstudiengang Fachdi-

daktik «Künste» (Stand Jan. 2013) folgt eine intensive Diskussion der Teilnehmenden in Kleingruppen. Das uns vorliegende «MA-FD-Kompetenzprofil» wurde von Vertreterinnen und Vertretern der PH Zürich und der ZHdK erarbeitet und umfasst folgende Ausbildungs- (und Schulfächer): Bildende Kunst (Bildnerisches Gestalten), Darstellende Kunst (noch nicht angedacht), Design (Textiles und technisches Gestalten) und Musik (Klassenunterricht). Grundsätzlich nimmt der Entwurf Bezug zu den in andern Fachgebieten bereits bestehenden Masterstudiengängen in Fachdidaktik.

Mit dem Vergleich der deutschschweizerischen Situation der Fachdidaktik mit derjenigen der französischen Schweiz (5) wird der Fokus von den Kompetenzanforderungen weg und wiederum hin auf die strukturellen Bedingungen gelenkt. Die Teilnehmenden zeigen sich überrascht von der Heterogenität und den fehlenden Absprachen zwischen den welschen Institutionen und Lehrpersonen sowie der Tatsache, dass die Fachausbildung (Sek.1-/Sek.2-Stufe) durchwegs separat und zeitlich vor der didaktischen Ausbildung angeboten wird.

In einem Schlussplenum äussern sich die Teilnehmenden zu den aufgezeigten Kompetenzanforderungen an Dozierende und die Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Schaffung eines Fachdidaktik-Zentrums wird sehr begrüsst, die Zusammenfassung zu «Künste» gleichzeitig ambivalent aufgenommen. Für die einzelnen Fachdidaktiken werden fachlich adäquate Spezifizierungen gefordert. Die Möglichkeit einer zusätzlichen Verbindung mit der Erstsprache wird begründet mit der Gemeinsamkeit einer «primären Form des Ausdrucks». Indem der Hoffnung Ausdruck gegeben wird, ein Fachdidaktik-Zentrum der Künste könnte als Begleiterscheinung auch die Bedeutung der entsprechenden Schulfächer auf

der Volksschulstufe bei Bildungsverantwortlichen wieder vermehrt ins Bewusstsein heben und stärken, schliesst der Workshop.

En didactique des Arts Visuels et AC&M les points centraux abordés sont le profil des formateurs et les possibilités de formation. Etant donné que la systématique d'éducation en Suisse pour les formateurs n'envisage pas d'exigences formelles contrairement aux directives de la CIIP, les groupes de travail cités plus haut ont soumis, en juin 2012, un « Argumentaire pour la fondation d'un Centre de didactiques en Arts Visuels et AC&M ». Celui-ci servirait pour la formation continue des enseignants actifs, pour le développement de la relève et pour la promotion de ces disciplines. Dans l'attente de sa concrétisation, la Haute Ecole Pédagogique de Zürich en collaboration avec la Haute Ecole d'Art de Zürich préparent une formation 'Master en Didactique des Arts'. Dans le premier article (1) « Analyse du profil des formateurs » les qualifications de base exigées par les politiques de l'éducation et du personnel sont présentées. Des compétences en recherche sont exigées explicitement par la CIIP, mais par contre elles ne sont que souhaitées dans les réglementations cantonales du personnel ou généralement seulement supposées par les formateurs en recherche. La comparaison de 13 offres d'emploi actuelles confirme les qualifications et profils cités plus haut et se reflètent aussi dans les mises au concours des Hautes Ecoles Pédagogiques. Dans les cahiers des charges on trouve le développement, l'exécution et l'évaluation des cours, l'accompagnement des travaux de Bachelor, l'accompagnement des étudiants dans leur pratique professionnelle et le développement conceptuel de la branche et dans l'institut. Si dans les offres d'emploi on ne trouve pas

de différences considérables entre les exigences des domaines « Arts Visuels » et « AC&M », le deuxième article (2) attire l'attention sur le « caractère problématique de la qualification professionnelle et scientifique en AC&M ». Le modèle pour un enseignement basé sur les compétences en AC&M met l'accent sur l'importance des compétences professionnelles pour les enseignants et les formateurs. Cette exigence est aussi mise en évidence dans le nouveau profil des formateurs de la formation Master en Didactique des Arts (voir article 4) où l'on suppose des compétences professionnelles d'entrée de haut niveau. Ce problème est dû au fait qu'aujourd'hui il n'existe aucune formation professionnelle adéquate qui prépare les étudiants.

Le troisième article (3) offre une vision de « Trois niveaux de profils de compétences en Arts Visuels ». Les compétences liées au processus de création visuelle sont présentées en 3 niveaux : soit pour les élèves (plan d'étude 21), soit pour les enseignants (Modèle de compétences du groupe de travail AV SSFE 2008) ou soit pour les formateurs de HEP. En conformité avec le profil de compétences des formateurs en Master en Didactique des Arts, les exigences des formateurs dans les catégories « Enseigner et apprendre dans le domaine des arts, Curricula des arts, sciences spécialisées en réseau et recherche en didactique des arts » sont différenciées.

La présentation de l'article quatre (4) « Profil de compétences DB-MA » (état des lieux, janvier 2013) est suivie d'une intense discussion des participants en sous-groupes. Le « Profil de compétences DB-MA » proposé par les représentants de la HEP Zürich et de la ZHdK recouvre les formations suivantes : 'Bildende Kunst' (Arts Visuels), 'Darstellende Kunst' (pas encore développé), 'Design' (AC&M) et 'Musik' (musique, enseignement en classe). Fonda-

mentalement le projet est en référence aux autres domaines de formation Master en DB déjà existants.

Avec la situation de la didactique de branche en Suisse romande, article cinq (5), on s'éloigne des exigences de compétences pour se confronter à des conditions structurelles. Les participants sont surpris de l'hétérogénéité et de l'absence de concertation entre les différents lieux de formation et leurs formateurs ainsi que par la séparation de lieux et de temps entre la formation scientifique (pour le sec. 1 et sec. 2) et la formation didactique.

Dans le plenum final les participants commentent les exigences de compétences des formateurs et les possibilités de qualification. Le projet d'un Centre de compétences en didactique est favorablement accueillie, mais la réunion de tous les arts reste ambivalente. Pour chaque didactique de branche des spécifications professionnelles adéquates sont exigées. La possibilité d'un lien supplémentaire avec la langue 1 est fondée sur le commun accord d'une « forme primaire d'expression ». Le workshop se termine dans l'espérance de la création d'un Centre de compétences en didactique de branches qui pourrait avoir comme effet secondaire d'augmenter l'importance de ces branches dans l'école publique et dans la conscience des responsables de l'éducation.

Autorin: Edith Glaser-Henzer, em.glaser@bluewin.ch

Co-Autorinnen und –Autoren:

SGL-AG Kunst & Bild: Susanne Junger, susanne.junger@bluewin.ch, Claudia Niederberger, claudia.niederberger@phz.ch, Eric Berthod, Eric.Berthod@hepvs.ch, Edy Fink edy.fink@hep-bejune.ch, Nina Zraggen, nina.zraggen@phsg.ch, Silvia Osterwalder, silvia.osterwalder@phsg.ch, Barbara Bader, barbara.bader@hkb.bfh.ch, Monica Bazzigher m.bazzigher-weder@phzh.ch

SGL-AG Design & Technik: Pia Aeppli, pia.aeppli@phzh.ch, Martin Platz, martin.platz@phzh.ch, Christine Rieder, christine.rieder@fhnw.ch

Fachdidaktik Musik in der Schweiz

Im Workshop 12 der cohep-Tagung vom 24. Januar 2013 beschäftigten sich die Teilnehmenden – vorwiegend Fachdidaktiker in Musik – mit der Frage nach einer fachdidaktischen Ausbildung für das Fach Musik. Es wurde festgestellt: Aktuell gibt es in der Schweiz keine tertiäre Ausbildung für Unterrichtende in Fachdidaktik Musik an Pädagogischen Hochschulen (PH). Im Workshop sollten Vorstellungen für ein mögliches zukünftiges Angebot diskutiert werden. Mit drei provokativen Thesen wurde unter den Teilnehmenden eine rege geführte Diskussion initiiert:

- *These 1:* Die PH braucht promoviertes Personal in der Fachdidaktik.
- *These 2:* Die Schweiz ist im deutschsprachigen Diskurs und in der musikpädagogischen und fachdidaktischen Forschung (beispielsweise in Publikationen, Präsentationen) nicht vorhanden.
- *These 3:* Fachdidaktische Kompetenz lässt sich im kollegialen Austausch erwerben und bedarf nicht der Institutionalisierung.

Thesen 1 und 2 wurden intensiv und teilweise auch kontrovers diskutiert. Dass die These 3 gar nicht zur Sprache kam dürfte wohl auch als ein Statement gewertet werden.

Wesentliche Aussagen zu These 1 waren:

- Promotion ja, aber fachdidaktische und nicht fachwissenschaftliche Promotionen; die heutige bewährte Fachdidaktik hat sich aus der Praxis entwickelt, dieser starke Praxisbezug muss erhalten bleiben.
- Es herrscht eine Kluft zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft: Die Fachdidaktik muss die grosse Inhaltspalette der Fachwis-

senschaft einer rigorosen Notwendigkeitsanalyse (was sind unverzichtbare Kompetenzen auf den einzelnen Schulstufen) unterziehen.

- Artikel in deutschen Fachzeitschriften deuten darauf hin, dass sich das promovierte Personal von der Praxis zu entfernen droht.
- Wer soll promovieren: Musikwissenschaftler, Abgänger der Kunsthochschulen, Abgänger von Pädagogischen Hochschulen?
- Wo soll promoviert werden: An Kunsthochschulen oder an pädagogischen Hochschulen?
- Promoviertes ist nicht unbedingt auch qualifiziertes Personal. Die PH's brauchen qualifiziertes Personal.
- Im Ausland werden qualitativ gut ausgebildete Personen nicht gleich behandelt wie promovierte ausländische Personen mit Titeln.

Wesentliche Aussagen zu These 2 waren:

- Die welsche Schweiz ist innerhalb des frankophonen Raumes auch in Publikationen gut präsent.
- In der Forschung ist die Schweiz wenig präsent; in der Lehrmittelentwicklung jedoch sehr.
- Gibt es Möglichkeiten einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen der deutschen und der welschen Schweiz?

Konkrete Beschlüsse konnten in diesem Rahmen nicht gefasst werden. Jedoch stellten die Teilnehmenden fest, dass folgende weiteren Schritte folgen müssten:

- Das Profil der Ausbildung für Lehrpersonen in Fachdidaktik Musik muss geklärt werden:

soll es *ein künstlerisches, ein pädagogisches oder ein fachwissenschaftliches Profil* sein? Hier werden *entscheidende Weichen* gestellt!

- Die Frage nach Ausbildungsorten für Fachdidaktik Musik muss geklärt werden: Sollen Kunsthochschulen oder Pädagogische Hochschulen oder beide diese Ausbildung anbieten?
- Die Ausbildung müsste ein Masterstudium sein und nicht nur ein Nachdiplomstudium.
- Es sollte ein Ausbildungsprofil zuhanden der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen zusammengestellt werden.
- Forschung und Lehre müssen vermutlich getrennt sein. Allseitig tätiges Personal ist sonst überfordert.

Im Zusammenhang mit diesen Feststellungen stellte sich die Frage, wo das gemeinsame und wichtige Anliegen rund um die fachdidaktische Ausbildung nach dieser Diskussion denn nun aufgehoben sein sollte.

Die Verantwortlichen des Workshops werden sich mit dem Anliegen an die Arbeitsgruppe Musik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) wenden und nach Wegen der weiteren Bearbeitung der Tagungsdiskussion suchen.

Autoren

Peter Baumann

peter.baumann@fhnw.ch

Jürg Zurmühle

juerg.zurmuehle@fhnw.ch

alle Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Fachdidaktische Unterrichtsforschung und fachdidaktische Unterrichtsentwicklung – Visionen zur Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis

Nebst der Modellierung von Kompetenzen obliegt der Fachdidaktik die Funktion Aspekte von Prozessqualitäten zum Erreichen von Kompetenzen zu erforschen. Wie genau fachdidaktische Lehr-Lernprozessqualitäten erforscht und wie wissenschaftliche Erkenntnisse zu einer Qualitätsentwicklung von Fachunterricht beitragen können, ist jedoch noch weitgehend ungeklärt. Ziel des Ateliers war deshalb auszuloten, (1) welche Rolle fachdidaktische Unterrichtsforschung in der Pädagogischen Hochschule spielen kann und (2) welche Bedingungen notwendig sind, um fachdidaktische Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung zu realisieren. Ausgangspunkt der Arbeit war das Design und die Erfahrungen aus dem Projekt FRANZEL – Guter Französischunterricht. Nach einem Input über dieses Projekt sollte gemeinsam mit den Teilnehmenden darüber nachgedacht werden, wie für Studierende eine systematische Verknüpfung von Forschung und Lehre und wie die Zusammenarbeit von Forschenden und Praktikern in der Fachdidaktik aussehen kann.

Mit 32 Teilnehmenden aus Forschungsabteilungen, Lehre und Schulleitungen stiess der workshop auf ein reges Interesse. Über den Input konnte auf das Potenzial von videobasierten Fallbeispielen und ihre methodischen Implikationen als Zugang zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung hingewiesen und über Forschungsergebnisse aus dem Projekt FRANZEL grundlegende Begriffe aus der Unterrichtsforschung illustriert werden. Aus diesen Forschungsergebnissen wurde eine Vision für eine innovative, wissenschaftlich fundierte

Ausbildung in der Fachdidaktik abgeleitet. Die Vision umfasst ein 3-stufiges Modell, das eine Progression zwischen grundständigen Modulen, flankierenden Wahlmodulen und Qualifikationsarbeiten vorsieht. In grundständigen Modulen sollen über Unterrichtsvideos und die Lektüre von spezifisch fachdidaktischer Forschungsliteratur die fachdidaktische Analyse- und Diagnosefähigkeit der Studierenden für die Tiefenstruktur und die Rezeption von Forschungsergebnissen geschult, in flankierenden Modulen, wie z.B. F&E Modulen oder Lernfeldern, sollen Studierende fokussiert zu kleineren Forschungsarbeiten am Beispiel von relevanten Unterrichtsereignissen angeleitet werden und in Abschlussarbeiten eigenständige Forschungen vornehmen. Nach diesem Input diskutierten die TN in Kleingruppen die beiden Fragen: 1. Welche positiven Beispiele für eine gelungene fachdidaktische Ausbildung könnt ihr aus eurer Institutionen anführen? 2. Wo müssten wir eurer Meinung nach ansetzen, um die fachdidaktische Ausbildung von LP so zu gestalten, dass LP in der Lage sind, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen flexibel und kompetent zu begegnen? Die Diskussionen bestätigten das Interesse an der Arbeit mit Unterrichtsvideos, zeigten aber auch, dass sowohl in der Methodologie der Fachdidaktischen Unterrichtsforschung wie auch in der wissenschaftlichen fundierten Lehre noch Informationsbedarf besteht.

Literaturverzeichnis

Aguado, K., K. Schramm, et al. (2010). Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Frankfurt, Peter Lang Verlag.

- Börner, W. (2004). Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenlehre. Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. P. Scherfer and D. Wolff. Frankfurt a.M., Peter Lang Verlag: 103-124.
- Delanoy, W. and C. Minuth (2013). «Innovative Lehre in den Sprachenfächern an Hochschule und Universität.» Retrieved 11.01.2013.
- Imgrund, B. (2011). «Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Beobachtern und Lernenden.» Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2 (33): 267-284.
- Imgrund, B. (2010). «Was macht guten Französischunterricht aus? Praxisorientierte Forschung und Entwicklung an der PHZ Zug.» Schulinfo Zug 2 (2010 11): 42-43.
- Kamm, E. and C. Bieri (2008). «Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I.» Beiträge zur Lehrerbildung 1 (26): 85-100.
- Klieme, E. and K. Rakoczy (2008). «Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts.» Zeitschrift für Pädagogik (2): 222-237.
- Reusser, K. (2009). «Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen.» Beiträge zur Lehrerbildung 3 (27): 295-312.
- Schneuwly, B. (2009). «Die Fachdidaktiken im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung.» Beiträge zur Lehrerbildung 3 (27): 313-324.
- Tremp, P. & P. Hildbrand (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In: T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin

Bettina Imgrund

Pädagogische Hochschule Zürich, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug

Bettina.Imgrund@phzh.ch

Erwerb von fachdidaktischen Kompetenzen im Kontinuum Ausbildung – Berufseinführung – Weiterbildung

Angebote der Berufseinführung im Kanton Thurgau

Der Berufseinstieg gilt im Kontinuum Ausbildung – Berufseinführung - Weiterbildung als sensible Phase mit Entwicklungschancen und -risiken (z.B. Keller-Schneider 2009). Die Berufseinführung im Kanton Thurgau unterstützt Lehrpersonen dabei, die Berufseinstiegsphase erfolgreich zu bewältigen und die berufliche Tätigkeit kompetent und verantwortungsbewusst auszuüben. Die Angebote umfassen sowohl eine niederschwellige Unterstützung vor Ort (Mentorat) wie eine dreiwöchige Intensivweiterbildung während der Unterrichtszeit (Weiterbildungsblock) sowie kollegiale und Expertenberatung in der Peergroup (Fachberatung Deutsch und Mathematik, Praxisgruppe).

Im Folgenden wird dargestellt, wie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in der Ausbildung und Berufseinführung systematisch der Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen unterstützt wird.

Theoretische Grundlagen

Das Angebot der PHTG für die Ausbildung und die Berufseinführung ist auf der Basis von drei theoretischen Bezügen konzipiert: 1) unterschiedlichen Wissensarten von Lehrpersonen, 2) Ansätze von Problembased learning und 3) Konzepte zur Diagnostik.

Bezüglich der Wissensarten von Lehrpersonen (vgl. Shulman, 1987) werden das fachliche Wissen und das fachspezifisch-pädagogische Wissen, das Wissen über Lernende, Wissen über Bildungsziele sowie curriculares Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen fokussiert, während Wissen über die Gesellschaft und das Bildungssystem eher in den Hintergrund rückt.

Ansätze des Problembased learnings (z.B. Greeno, 1998; Reusser, 2005) beabsichtigen durch Situiertheit des Problems, die Kluft zwischen Wissen und Handeln (Mandl & Gerstenmaier, 2000) zu schliessen. In der Ausbildung wird verstärkt mit wohl definierten Problemen und Einzelfällen gearbeitet. Während der Berufseinführung und Weiterbildung stehen mit komplexen Fällen aus der eigenen Berufspraxis vermehrt schlecht definierte Probleme im Vordergrund.

Diagnostik wird primär fachdidaktisch interpretiert. Dabei werden Dokumente von Schülerinnen und Schülern aus fachlicher Perspektive genau analysiert und fachliche Lern- und Denkprozesse genau beschrieben. Allgemeine Diagnostik wird also fachlich ausgestaltet, indem beispielsweise ein Förderkreislauf (z.B. Steppacher, 2004) fachlich-inhaltlich konkretisiert wird.

Beispiel Deutsch

Ein zentrales Element in der Ausbildung ist die theoriebasierte Arbeit mit Fallbeispielen, welche bevorzugt aus der Berufspraxis von Berufseinsteigenden stammen und deshalb für die Studierenden bezogen auf die spätere Berufspraxis authentisch wirken. Die Fallbeispiele werden jeweils bezogen auf Kompetenzmodelle und -bereiche sowie auf Entwicklungsmodelle des Sprachlernens verortet.

Im ersten Berufsjahr wird im Rahmen der Fachberatung Deutsch auf diesem Wissen aufgebaut. Es werden in den verschiedenen Lernbereichen Aufgaben mit Profil vorgestellt, welche die Teilnehmenden im Unterricht erproben und im Rahmen der Fachberatung unter Aspekten wie Aufgabenqualität, Umsetzbarkeit in der Praxis, Beurteilung der Ergebnisse

und mögliche Anschlussaufgaben diskutieren. Im zweiten Berufsjahr steht Rahmen des Projekts «Lernstandserfassung Deutsch» die systematische Förderdiagnostik im Vordergrund.

Beispiel Mathematik

Im Fachbereich Mathematik werden während der Ausbildung im Bereich Diagnostik insbesondere drei Schwerpunkte gesetzt. Zunächst geht es darum, dass Aufgaben bezüglich ihres fachlichen Gehalts und ihrer Qualität untersucht werden, um fachliches Lernen und Denken antizipieren zu können. In einem zweiten Schwerpunkt werden Dokumente analysiert, wobei zwischen Beschreibung und Interpretation unterschieden wird. Ein dritter Schwerpunkt liegt auf der gezielten Fehleranalyse und beschäftigt sich stärker mit dem Produkt.

Im ersten Berufsjahr wird auf diesen Grundlagen aufgebaut, indem im Rahmen von Fachberatung an eigenen Beispielen aus der Praxis Merkmale von Aufgabenqualität berücksichtigt und diskutiert werden. Im zweiten Berufsjahr liegt der Fokus auf dem kompetenzorientierten Unterrichten auf der Basis des Lernstands der eigenen Klasse.

Fazit

Sowohl im Fachbereich Deutsch wie in Mathematik werden an der PHTG verstärkt die fachlichen Lernprozesse fokussiert. Damit wird auf der Ebene der «Tiefenstruktur von Unterricht» (vgl. Reusser, 2005) gearbeitet. Bestrebungen der Schulentwicklung hingegen beziehen sich eher auf die sichtbare Ebene von Unterricht (z.B. AdL, Integration, Lernräume, usw.) und damit auf die «Oberflächenstruktur von Unterricht» (vgl. Reusser, 2005). Unterrichtsentwicklung zeigt sich insbesondere in der Qualität des fachlichen Lernens, während Schulentwicklung in der Organisation und Struktur des Unterrichts erkennbar ist. Unterrichts- und

Schulentwicklung laufen u.E. zurzeit zu wenig koordiniert ab.

Literatur

- Greeno, J.G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 53 (1), 5-26.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft* 37(2), 145-163.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Steppacher, J. (2004). Förderdiagnostik in der Schulischen Heilpädagogik. Eine kooperative und interdisziplinäre Aufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 18-23.

Autorin/Autor

Marco Bachmann

marco.bachmann@phtg.ch

Esther Brunner

esther.brunner@phtg.ch

alle Pädagogische Hochschule Thurgau PHTG

Les didactiques disciplinaires entre recherche et formation. Exemples intra- et interdisciplinaires à l'IUFE de Genève

L'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève, fondé en 2009, est un centre interfacultaire regroupant les formations pour l'enseignement primaire, secondaire, spécialisé et la formation en direction d'institutions de formation. L'atelier présenté visait à faire connaître des travaux de recherches qui y sont menés dans différentes didactiques (didactique du français langue première (DdF), didactique de l'allemand langue étrangère (DdA), didactique des mathématiques (DdM), didactique des sciences (DdS)). Ses contributeurs faisaient le pari de la possibilité et de l'intérêt de mener des réflexions intra et interdidactiques. Au-delà de la présentation d'un état des recherches qui conduirait à mettre l'accent sur les spécificités des points de vue en fonction des contenus d'enseignement en jeu, l'atelier a cherché à pro-

poser une réflexion sur des questions, concepts, idées communs sans prétention d'exhaustivité ni d'exclusivité.

Les posters présentés ont traité de dispositifs, tâches et gestes professionnels et de méthodologies de recherche, en fonction des objets de savoirs disciplinaires en jeu : la production et la compréhension de genres de texte rattachés à des genres sociaux de référence en didactique des langues, les rapports de divisibilité en mathématiques, à travers un dispositif de recherche préconisant une interaction de connaissances entre le chercheur et l'élève.

D'autres contributions se situent à l'intersection de plusieurs didactiques disciplinaires, traitant de l'attitude des enseignants face à l'apprentissage basé sur la démarche de recherche et d'investigation (IBL) ou de l'évolution historique des plans d'études. Des objets comme l'argumentation qui pourraient apparaître comme transversaux aux différentes disciplines sont questionnés.

Trente ans de recherche en didactique du français. Les recherches du GRAFE	Aeby	DdF
Le jeu des tâches comme investigation du milieu de la divisibilité	Del Notaro	DdM
Task-based reading and writing of a literary short story in a FL classroom. Does a writing task enhance text comprehension?	Jacquin	DdA
Images décoratives - Impact sur l'enseignement des sciences	De Chambrier & Mueller	DdS
Stellarium Gornegrat – ein ferngesteuertes astronomisches Observatorium für Bildungszwecke	Gschwind & Mueller	
Aufgaben und Bildungsstandards im Physikunterricht	Kuhn & Mueller	
L'investigation rend l'élève autonome ... Mais comment approfondir les bonnes questions?	Lombard	
Tasks for fostering representational coherence and understanding of scientific experiments	Scheid, Mueller, Kuhn & Schnotz	
Les questions de Fermi	Weiss & Mueller	

Attitude des enseignants genevois vis-à-vis de l'IBL dans les cours de Mathématiques et de Sciences	Kopp & Weiss
La culture générale : focale sur une institution genevoise du post-obligatoire genevois des années 70 à aujourd'hui	Monnier
L'apprentissage de l'argumentation. Une focale sur une institution genevoise du post-obligatoire en français et en sciences entre 1972 et 2004 : l'ECC	Monnier & Weiss
Plans d'études de français et de physique au post-obligatoire (PO) : quelle évolution depuis 1969	Monnier & Weiss

Ces recherches interrogent les conditions d'implémentation de dispositifs innovants dans une perspective systémique, historique et curriculaire incluant le primaire, le secondaire et le post-obligatoire. Elles affirment le rôle de la recherche en didactique dans le suivi de leur implémentation, dans l'analyse des conditions

de réalisation dans les pratiques, en termes de formation initiale et continue. L'intérêt pour l'analyse des pratiques effectives apparaît ainsi comme un signe de la nécessité d'anticiper les apports et obstacles aux apprentissages ainsi que de développer des gestes professionnels spécifiques. De manière à éclairer la fonction de différents types de tâches dans les différentes disciplines, une des questions sur lesquelles l'atelier s'est centré était l'« authenticité » des tâches.

Authenticité, une notion interdidactique ?

Favoriser des échanges entre des recherches ancrées dans différentes disciplines revient à postuler que des outils théoriques élaborés dans une didactique disciplinaire ont potentiellement une portée explicative pour d'autres. La notion d'authenticité mise en évidence dans plusieurs recherches s'est trouvée ainsi déclinée en termes :

- de contenu : les liens avec « Self » et « Life-World » dans le cadre d'une context-based Science Education ; l'approche actionnelle dans le domaine de l'apprentissage d'une langue au service des actions investies de sens (« Bedeutungstragende Handlungen »).
- de genre textuel : les Newspaper Story Problems ; les Decorative Picture Problems du point de vue de la production et de la réception ; l'attention portée à la diversité des textes et des genres de textes à produire et à lire en classe.
- lieu : le Stellarium Gornegrat (élèves travaillant avec des vraies données d'un vrai observatoire).
- d'action et de méthode : de l'IBL et des jeux de tâches, des propres investigations et arguments, interprétations.

En DdS, il existe une discussion étendue de la notion de « l'authenticité ». Mais même une acception basique, partagée entre autres par PISA

qui engage à mettre « most value on tasks that could be encountered in a variety of real-world situations » (OECD, 2006) peut amener à des tâches qui soutiennent à la fois la motivation et l'apprentissage des élèves, comme le montrent les exemples présentés dans l'atelier.

En DdM, la question de l'authenticité peut être rapprochée de la notion de sens, celui que l'élève va investir dans la tâche proposée ; du principe de réalité, au sens de Vergnaud, 1981 (l'élève va se faire une représentation d'un problème et mettre en œuvre des schèmes pour y répondre) ou encore, d'une action mentale conditionnée par la situation (au sens de Conne, 1992, qui envisage le savoir comme une connaissance qui devient utile). Cela se manifeste en tous les cas, par une prise en charge du problème par l'élève (notion de dévolution de la tâche, Brousseau, 1988).

Dans le domaine des didactiques des langues, la référence est faite aux textes sociaux qui sont transposés, modélisés pour en faire des objets d'enseignement et d'apprentissage porteurs de sens dans des situations qui relèvent du « faire comme si... ». Les conditions du processus de transposition sont interrogées non dans une perspective descendante mais comme un problème ouvert questionnant en retour la spécificité de savoirs disciplinaires parfois implicites dans les pratiques, à partir des textes et des tâches proposés aux élèves.

NB : Les références complètes figurent dans les 13 posters qui peuvent être obtenus en nous contactant par courriel (cf. adresses des auteurs en haut).

Autoren

Sandrine Aeby Daghé Sandrine

Université de Genève

Sandrine.Aeby@unige.ch

Mueller Andreas

Université de Genève

Andreas.Mueller@unige.ch

Religionsdidaktische Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Zürich. Darstellung und Diskussion

Unterschiedliche Zuständigkeiten und Lehrpläne haben in der deutschsprachigen Schweiz zu einer Vielfalt an Ausformungen des Fachs oder der Fachperspektive Religion und Ethik geführt. Die tiefgreifenden didaktischen Entwicklungen im Kontext der pluralistischen Schule im weltanschaulichen Bereich, der wachsende Fachaustausch auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie die Arbeit am Deutschschweizer Lehrplan 21 geben Impulse für die Weiterentwicklung des Fach- und Didaktik Verständnisses der Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ihre Einbettung in das Fach Natur-Mensch-Gesellschaft regt auch international an zur didaktischen Diskussion in einem oft kontrovers diskutierten Lernbereich. Der Workshop stellt unterschiedliche Konzepte vor und diskutiert sie mit Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum einen und zum andern in Bezug auf die im Lehrplan angestrebten Kompetenzen im Lernprozess von Schülerinnen und Schülern auf der Vorschul- und Primarstufe.

Ablauf des Workshops

Ausgehend von der Einbettung der Perspektive «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) in den Fachbereich «Natur, Mensch, Gemeinschaft» (NMG) im Lehrplan 21 wurden anhand ausgewählter Kompetenzen zum Thema «Feste» von den Workshopleitenden drei Problem- anzeigen als Orientierungspunkte für die gemeinsame Diskussion vorgetragen:

Verhältnisbestimmung Lebensweltbezug und Privatsphäre: Wo ist der Lebensweltbezug und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler notwendig, um kompetenz- und zielorien-

tierte Lernprozesse zu ermöglichen und um belastbare Konzepte und Fähigkeiten/Fertigkeiten aufzubauen («Sachen erschliessen»)? Wo fängt die Privatsphäre der Lernenden an, wo wird Unterricht übergriffig? Was darf offen gelegt werden (Lehrperson, Schülerinnen und Schülern)?

Handlungsorientierung im Lernprozess: Welche Handlungen dürfen verlangt, welche nur zugelassen und welche sollen nicht erlaubt sein? Wie kann die Religionsfreiheit in ihrem positiven Gehalt (Recht auf Religionsausübung) und in ihrem negativen Gehalt (Schutz vor religiöser Vereinnahmung) gewährleistet werden? In welchem Verhältnis stehen der didaktisch notwendige Handlungs- und Erfahrungsbezug und die Frage der möglicherweise als religiöse Handlung gedeutete Inhaltsbezug im Unterricht?

Rolle der Lehrperson: Welche didaktischen, pädagogischen und professionsbezogenen Anforderungen birgt der Unterricht für Lehrpersonen? Wie geht Sie mit den eigenen Überzeugungen und Befindlichkeiten im Unterricht um? Was ist, wenn SuS nach Positionierungen einer Lehrperson verlangen?

Ergebnisse des Workshops

Die Diskussion führe zu folgenden Entwicklungsfragen und Themenfeldern:

1. Rolle der Lehrperson:

Wie können professionelle Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung entwickelt werden in einem Bereich, in dem Lebensläufe und Erfahrungen im persönlichen und beruflichen Leben von grossem Einfluss sind? Als Kompetenzen werden die Fähigkeit zur Normalitätsreflexi-

onsdebatte genannt, überhaupt die Reflexions- und Distanzierungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit dem, was andere erleben und einbringen.

Über welches Wissen und Können sollten Lehrpersonen verfügen, bevor sie an die Vermittlung der entsprechenden Bildungsinhalte gehen? Kann dies eine generalistische Ausbildung (für Kindergarten und Primarstufe) leisten?

2. Lebenswelt und Lernprozesse: Bezüge zur Didaktik des Sachunterrichts

Lebensweltliche Phänomene und eigene Erfahrungen sind im heterogenen, pluralistischen Kontext der Lernenden divers; Religion oder gar Religiosität wird im aktuellen fachdidaktischen Diskurs auch nicht als gegeben vorausgesetzt. Hingegen werden Manifestationen von Sinn- und Weltdeutungen, auch religiöser und/oder weltanschaulicher Natur, in unserer kulturellen Umgebung und in der weiteren Welt im Unterricht thematisiert und auf ihre Bedeutung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft befragt. Schülerinnen und Schüler bauen in der Auseinandersetzung damit, zum Beispiel am Thema Feste feiern, grundlegende Kompetenzen in der Sachbegegnung, in der Erschließung von Phänomenen und bezüglich von unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten auf.

Für die Gestaltung bzw. auch die Anwendung von Lehrmitteln ist zentral, die exemplarisch ausgewählten Inhalte nicht absolut zu setzen, sondern kontextuelle und situative Verknüpfungen mit der Lebenswelt der Lernenden herzustellen. Das Erkunden, Erforschen, Befragen, Diskutieren, Beobachten, von religiösen, ethischen und weltanschaulichen Phänomenen und die sachgerechte Begegnung sind Handlungsaspekte, wie sie in allen NMG-Perspektiven mit allen Lernenden, unabhängig ihres persönlichen weltanschaulichen oder

religiösen Hintergrundes unternommen und zu Fähigkeiten zum «Welt erschliessen und in der Welt handeln» entwickelt werden.

Autorin/Autor

Sophia Bietenhard

Pädagogische Hochschule Bern

sophia.bietenhard@phbern.ch,

Eva Ebel

Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule

Zürich

eva.ebel@unterstrass.edu

Dominik Helbling

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern

dominik.helbling@phz.ch

Naturwissenschaftliche Lehrerbildung an unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen

Dieser Beitrag zieht einen Vergleich der Ausbildung von Naturwissenschaftslehrpersonen der Sekundarstufe I an vier Pädagogischen Hochschulen (PH) der Deutschschweiz. Grundsätzlich haben alle PHs der Schweiz denselben Auftrag: Sie sollen ihre Studierenden auf das Unterrichten von Naturwissenschaften und Technik vorbereiten. Dies erfolgt jedoch auf recht unterschiedliche Art und Weise, obwohl die EDK die Lehrerbildung der Sekundarstufe I reglementiert (EDK, 1999). Das Reglement sieht für Integrationsfächer wie die Naturwissenschaften einen minimalen Ausbildungsumfang von 40 Kreditpunkten (ECTS) vor, wovon mindestens 10 ECTS Fachdidaktik umfassen muss (EDK, 1999, S. 6. S).

Die wesentlichsten Aspekte der Studiengänge sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Frappant sind die Unterschiede in Bezug auf die zu erbringenden *Kreditpunkte*: Bern setzt sich mit 64 ECTS klar von den übrigen drei Institutionen ab, mit der Konsequenz, dass Studienabgänger mit einem Integrationsfach in Bern

nur über Lehrbefähigungen in drei Fächern aufweisen können werden, während es in den übrigen drei PHs deren vier sind.

In Tabelle 1 fallen weiter die *unterschiedliche Aufteilung* der Ausbildung in Fachwissenschaften (FW), Fachdidaktik (FD) und curricularem Wissen (CW) auf. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Bern und die Zentralschweiz ihre Studiengänge nicht zuletzt im Hinblick auf Lehrplan 21 geplant haben, während diese Reform in St.Gallen und Zürich noch bevorsteht. In Bern und Luzern hat sich der Fokus von den eigentlichen Fachwissenschaften hin zum curricular geprägten Fachwissen verschoben. Davon werden in Luzern und Bern bis zu 30% als integrierte Naturwissenschaften angeboten. In St.Gallen und Zürich gilt hingegen noch das Primat der Fachwissenschaften mit einer Spezialisierung im Masterstudium. Integrierte naturwissenschaftliche Module sind dabei deutlich in der Minderheit gegenüber den spezialisierten Fachmodulen. Als Besonderheit weist Zürich

Tabelle 1: Übersicht der wesentlichsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studiengänge (Legende: FW=Fachwissenschaften; FD=Fachdidaktik; CW=curriculares Wissen; BP= Berufspraktikum)

	ECTS	Spezialisierung	Aufteilung	Berufspraktische Ausbildung	Laborpraxis
Bern Studienplan 2013	64	möglich (Masterstudium)	20% FW 30% FD 50% CW	speziell begleitete Praktika im Bereich Naturwissenschaften	Labormodule in Theoriemodulen integriert
St.Gallen	40	ja (Masterstudium)	60% FW 40% FD+CW	keine speziell begleiteten Praktika	fünf eigentliche Labormodule
Zentralschweiz, Luzern	43	nein	0% FW 30% FD 70% CW	speziell begleitete Praktika	fünf eigentliche Labormodule
Zürich	40	ja (Masterstudium)	35% FW 30% FD 35% CW	speziell begleitete Praktika	ein Labormodul

im Unterschied zu den übrigen drei Anbietern zu Studienbeginn ein Modul auf, in welchem die Studierenden das stufenspezifische Fachwissen in allen drei Fächern auf Niveau Sek I im Rahmen eines Leistungsnachweises ausweisen müssen.

Auch hinsichtlich der *fachdidaktischen Ausbildung* unterscheiden sich Bern und Luzern analog von Zürich und St.Gallen. In den beiden bereits neugestalteten Ausbildungsgängen der Zentralschweiz und Bern sind die fachdidaktischen Studien ausschliesslich fächerintegrierend. Luzern geht sogar soweit, dass sie Fachdidaktik und Fachwissenschaften nicht als zwei unabhängige Disziplinen ansehen, sondern als zwei sich bedingende und zu einem Amalgam verschmolzene Partnerdisziplinen. Im Gegensatz dazu finden sich in Zürich und St.Gallen noch fachspezifische Fachdidaktiken nebst wenigen bereichsdidaktischen Modulen.

Mit Ausnahme von St.Gallen beinhalten alle übrigen Institutionen *Unterrichtspraktika* an, welche durch Dozierende der Naturwissenschaftsdidaktik mentoriert werden. In Bern wird z.B. das Bachelorstudium mit einem Praxissemester abgeschlossen, flankiert von fachspezifischen Begleitangeboten. In Zürich setzen die Studierenden das erworbene Professionswissen in einem nachfolgenden Quartalspraktikum um. Und in der Zentralschweiz kann jeder Studierende im Minimum zwei Praxisbesuche durch Naturwissenschaftsdidaktikdozierende erwarten.

Fazit

Wünschenswert wäre, wie so oft, eine Synthese der Vorteile der vier Anbieter: Ein Ausbildungsumfang, welcher den vier Themen Biologie, Chemie, Physik und Technik gerecht wird; Sicherstellen des notwendigen fachlichen Basiswissens im ersten Studienjahr; integrierte

Fachwissenschaften mit Fokus auf curriculaem Wissen in enger Verbindung mit entsprechendem bereichsdidaktischem Angebot inklusive begleiteten Unterrichtspraktika.

Literatur

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1999). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Online unter: http://edudoc.ch/record/29978/files/Regl_SekI_d.pdf (26. 01. 13).

Autoren und Autorin

Patrick Kunz

Pädagogische Hochschule St. Gallen

patrick.kunz@phsg.ch

Josiane Tardent

Pädagogische Hochschule Zürich

josiane.tardent@phzh.ch

Urs Wagner

Pädagogische Hochschule Bern

urs.wagner@phbern.ch

Markus Wilhelm

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

markus.wilhelm@phz.ch

Geschichtskultur als neue Herausforderung für die Geschichtsdidaktik

Seit mehr als 20 Jahren beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik intensiv mit Geschichtskultur. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts hat sich das Interesse an der Vergangenheit mit der Frage nach dem «Wie ist es gewesen?» zum Interesse am Geschichtsbild und an der Geschichtserzählung verlagert: «Warum wird Geschichte wie erzählt?» Nicht nur die Rekonstruktion der Geschichte als gedeutete Vergangenheit stand mehr im Zentrum sondern der Umgang mit ihr. Ausschlaggebend für diesen Wandel waren politische Debatten um die richtige, angemessene und legitime Erinnerung an umstrittene, schwer zu bewältigende Vergangenheiten. Die *politics of memory*, die «Erinnerungs-» oder «Geschichtspolitik» bezeichnet die Instrumentalisierung von vergegenwärtigter Vergangenheit zu politischen Zwecken. Im deutschsprachigen Raum d.h. insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland haben sich die Begriffe vor allem im Kontext des Umgangs mit der Shoah herausgebildet: Seit der ersten fiktionalen TV-Serie «Holocaust» 1978 reissen die Debatten um die angemessene Erinnerung an die Shoah nicht mehr ab. In den USA stand neben dem Zweiten Weltkrieg vor allem der Vietnamkrieg im Zentrum der Frage nach den *politics of memory*. In Frankreich war der Weg zur Geschichtslektüre zweiten Grades (wie es Guy Marchal pointiert ausdrückt) diachron und inhaltlich viel breiter angelegt im Konzept der *Lieux de mémoire*. Das Konzept der Erinnerungsorte wurde auch in der Schweiz übernommen (Kreis 2010).

In der Schweiz setzt der Gebrauch des Begriffs «Geschichtspolitik» in den 1990er Jahren ein. Nach dem Mauerfall und dem Zusammenbruch des kommunistischen Ostblockes am

Ende des Kalten Krieges fielen alte Fronten weg und zusehends drängte auch die Schweiz zur Neuorientierung. Die politischen Debatten um die Rolle der Schweiz in der Zeit des Nationalsozialismus führten in den 1990er Jahren zum Auftrag des Bundesrates an die Bergier-Kommission, dieses dunkle Kapitel in aller Gründlichkeit wissenschaftlich aufzuarbeiten. Besonders ausgeprägte politische Kontroversen über die Vergangenheit schärften den Blick für das grundlegende Konzept der «Geschichtskultur»: Der Begriff «Geschichtskultur» bezeichnet den Umgang einer Gesellschaft mit der Vergangenheit, wie er in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen und Formen aufscheint: In der Geschichtsschreibung selbstverständlich, aber auch etwa in historischen Museen, in Gedenkanlässen, in belletristischen Werken und Historienfilmen. Auch ohne bewusste politische Instrumentalisierung pflegt jedes Individuum, jede Gruppe und jede Gesellschaft einen bestimmten Umgang mit Geschichte. Bei kontrovers diskutierten historischen Ereignissen wird das Prinzip der «Gebrauchsgeschichte» (Marchal 2006) mitunter mit Händen greifbar.

Die Geschichtsdidaktik thematisiert also nicht mehr nur ihren angestammten Gegenstand – Fragen des Lehrens und Lernens über die Vergangenheit – sondern auch den gegenwärtigen Umgang mit Vergangenheit. Erste Entwürfe des Lehrplans 21 nehmen diesen Trend auf.

Erprobte Ausbildungselemente: Dekonstruktion-Diagnose-Konstruktion

Im Workshop wurden zunächst erprobte Ausbildungselemente zum Thema präsentiert. Die

Ausbildungsarchitektur der Geschichtsausbildung an der PH Zürich für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I weist der Geschichtskultur eine Scharnierfunktion zu. Bevor die zweisemestrige intensive geschichtswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung startet, beschäftigen sich die Studierenden mit geschichtskulturellen Manifestationen. Sie werden dazu angehalten, Geschichte in der Lebenswelt bewusst wahrzunehmen und zu analysieren.

Die Einführungsveranstaltung zielt auf das Bewusstsein für die Relevanz des Inhalts. Wie und wozu erinnern Individuen und Kollektive? Einblick in die anspruchsvolle Theorie vermitteln in der von Stephan Hediger und Sabina Brändli (beide Sekundarstufe I) entwickelten elektronischen Lerneinheit «Über Geschichtsbilder nachdenken» einleitend unter anderem prägnante Statements des Zürcher Universitätsprofessors Jakob Tanner. In der anschließenden Präsenzveranstaltung untersuchen die Studierenden beispielsweise wie in Berlin an ein Leben in der Diktatur erinnert wird. Warum werden welche Geschichtsbilder von der Zeit des Nationalsozialismus gezeichnet, welche von der Zeit der DDR? Welche Geschichtskultur manifestiert sich in Denkmälern, Gedenkstätten, Architektur oder Spielfilmen?

Die Studienwoche zum Thema wird zur Wahl in einer Inland- und einer Auslandsvariante angeboten. Da sich kontrovers diskutierte historische Phänomene besonders für die Analyse eignen, wird bei der Inlandvariante etwa die Debatte um die Rolle der Schweiz in der Zeit des Nationalsozialismus untersucht.

Schlüsse aus der Einführungsveranstaltung ziehen die Studierenden meist erst später in der Ausbildung, wenn die Planung von Unterricht im Zentrum steht. Auf dieser Grundlage beantworten sie Fragen wie: Welche Bedeutung hat das Thema in der Gegenwart? Mit

welchen Geschichtsbildern könnten Schülerinnen und Schüler bereits konfrontiert worden sein? Welche Zugänge und Materialien können das Lernen erleichtern? Welche allfälligen Fehlkonzepte gilt es beim Einsatz von Spielfilmen und Jugendbüchern zu berücksichtigen bzw. zu bearbeiten? Besonders interessierte Studierende wählen das Thema auch für ihre Masterarbeit und untersuchen, wie DDR oder Nationalsozialismus, Sklaverei oder Nahost-Konflikt, Kleopatra oder Kommunismus in Spielfilmen, in Lehrmitteln oder in Jugendliteratur in verschiedenen Zeiträumen dargestellt wurde.

Zunächst werden Studierende also dazu angeleitet, selbständig Geschichtskultur zu untersuchen. In einem nächsten Schritt geht es darum, das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. Wie kann historisches Denken in den Blick genommen werden? Das Modell «Dimensionen des Geschichtsbewusstsein» (Pandel 1987) ist ein Meilenstein der Geschichtsdidaktik und war wegweisend für die später entwickelten disziplinären Kompetenzmodelle. Dieses Konzept ist für die geschichtsdidaktische Ausbildung für alle Zielstufen grundlegend. Die an der PH Zürich von Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern der unterschiedlichen Schulstufen, Urs Bisang (Eingangsstufe), Andreas Hug (Primarstufe), Beatrice Bürgler (Sekundarstufe I) entwickelte elektronische Lerneinheit «Geschichtsbewusstsein» fordert die Studierenden nach einer kurzen Präsentation der Theorie auf, Aussagen von interviewten Kindern und Jugendlichen den einzelnen Dimensionen zuzuordnen. Die Übung wird später im Plenum ausgewertet im Hinblick auf die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Dabei wird deutlich, dass die sorgfältige Analyse der individuellen Gedankengänge festgefügte Vorstellungen einer einheitlichen Schülerschaft ins Wanken

bringen. Studierende stauen immer wieder, zu welchen Denkopoperationen einzelne Kinder und Jugendliche fähig sind und in welchem Ausmass einzelne über ausserschulisch erworbenes Geschichtswissen verfügen. Der mit Hilfe von theoretischen Modellen geschärfte Blick auf individuelle Schülerinnen und Schüler befähigt die Studierenden, die Lernvoraussetzungen einer Klasse differenzierter zu erfassen und auf dieser Grundlage den Unterricht präziser zu planen.

In einem dritten Schritt lernen Studierende, Schülerinnen und Schüler anzuleiten, wie sie Geschichtskultur untersuchen können. Angesichts der beschränkten zeitlichen Ressourcen der geschichtsdidaktischen Ausbildung kann dieser Aspekt in den Grundlagenmodulen nicht in der notwendigen Tiefe erörtert werden. Besonders interessierten Studierenden bietet sich aber die Möglichkeit, im Rahmen eines mehrsemestrigen Pflichtwahl Forschungsseminars oder in der Masterarbeit das Thema zu bearbeiten. Ergebnisse entsprechender Seminare und Masterarbeiten liegen bisher vor allem zur Fähigkeit von Jugendlichen vor, geschichtskulturelle Manifestationen in Spiel- und Dokumentarfilmen zu erkennen und diese kritisch zu beurteilen.

Die Beschäftigung mit Geschichtskultur zielt auf die Befähigung, das gemeinschaftliche Erinnern aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten. Diesen vierten Schritt während der Ausbildung an der PH Zürich zu gehen, ist nur wenigen Studierenden vorbehalten: Für die Teilnahme am hochschulübergreifenden Kooperationsprojekt «Erinnern, erforschen, vermitteln: der Holocaust» (Leading House: PH Luzern) können sich besonders qualifizierte Studierende der beteiligten Pädagogischen Hochschulen bewerben. Die ausgewählten Studierenden nehmen an den Seminaren der Jerusalemer Holocaust Gedenkstätte Yad Vas-

hem teil und bereiten Unterrichtseinheiten und Gedenkanklässe für Schweizer Schulen vor.

Fazit

Der Workshop hat zunächst die «Geschichtskultur» als eine Besonderheit der Geschichtsdidaktik herausgestellt: Im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken bestätigt sich diese nicht nur mit der Vermittlung der fachlichen Inhalte und mit den fachspezifischen Lernprozessen (historisches Lernen), sondern fragt auch nach dem gesellschaftlichen Umgang mit ihrem Gegenstand. Nach der Präsentation bewährter Ausbildungselemente an der PH Zürich standen die Perspektiven des Themas an den Pädagogischen Hochschulen zur Diskussion. Wenn der Lehrplan 21 die Geschichtskultur im Lehrplan der Volksschule verankert, ist die Ausbildung der Lehrpersonen vermehrt auf diese fachspezifische Besonderheit auszurichten. Auf drei Ebenen wurde deshalb verstärkte Forschung und Entwicklung als notwendig erachtet.

Analyse: Für die Fähigkeit, geschichtskulturelle Manifestationen in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen und zu dekonstruieren, braucht es verstärkte Forschung zu den lokalen, regionalen und nationalen *Lieux de mémoire* in der Schweiz sowie zu globalen, medialen Geschichtsbildern. Zudem sind für die unterschiedlichen Altersstufen geeignete Lernarrangements zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche befähigen, Geschichtskultur zu analysieren. In der vermehrten Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen der Geschichtskultur (Museen, Medienproduzenten etc.) wurde ein noch nicht ausgeschöpftes Potential vermutet.

Diagnose: Die Bedeutsamkeit der Erforschung des Geschichtsbewusstseins der Lernenden wird den Studierenden vor allem bei der Konfrontation mit konkreten Gedankengän-

gen von Kindern und Jugendlichen bewusst. Mit den gefilmten Interviews mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen der elektronischen Lerneinheit «Geschichtsbewusstsein» der PH Zürich wurde ein allgemein als geeignet erachteter Zugang vorgestellt. Weiter wurde die Entwicklung präziser diagnostischer Tools gefordert.

Konstruktion: Ein Defizit wurde insbesondere bei der Befähigung zur Mitgestaltung von gemeinschaftlicher Erinnerung geortet. Welche Art von Impulsen ermuntern Lehrpersonen, Gedenkveranstaltungen mit den Schülerinnen und Schülern aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten? Vor allem die Kooperation der Geschichtsdidaktiken der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen wurde als vielversprechend erachtet.

Bibliografie

Kreis, Georg (2010): Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness, Zürich NZZ Libro.

Marchal, Guy (2006): Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität, Basel Schwabe Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, Reprint auf: http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm (Zugriff 30.01.2013).

Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Schwalbach/Ts Wochenschau Geschichte.

Autorin

Sabina Brändli

Pädagogische Hochschule Zürich

sabina.braendli@phzh.ch

Politische Bildung

Ein Blick in die letzten zwei Jahrhunderte der politischen Bildung zeigt vielfältige Konzeptionen von politischer Bildung, die oft von der politischen Grosswetterlage beeinflusst werden. Um 1800 beispielsweise, im Kontext der Französischen Revolution und der Helvetischen Republik, wurde von Volksbildung und Aufklärung, während dem Kalten Krieg von Erziehung zur Demokratie gesprochen. Im Workshop «Politische Bildung» wurden historische und aktuelle Konzeptionen sowie die bestehende Praxis der politischen Bildung mit ihren Widersprüchen und Zielkonflikten aufgezeigt und Perspektiven für Forschung, Entwicklung und Lehre präsentiert.

1. Was ist politische Bildung?

Zwei Forschungsprojekte geben einen Einblick in die Breite der politischen Bildung:

Das Projekt «Teacher Beliefs»¹ untersuchte anhand von Interviews mit Lehrpersonen ihre Sicht auf politische Bildung. Das Verständnis einer Lehrperson von politischer Bildung ist bedeutsam für ihre beruflichen Entscheidungen und Handlungen. Es wirkt auf die Prozesse der eigenen Ausbildung wie auf ihren Schulunterricht ein und es beeinflusst die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen der Lernenden. Im Zentrum steht die Frage, was ein politischer gebildeter Jugendlicher ist und wie der Unterricht gestaltet werden soll, um diese Zielvorstellungen zu erreichen. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse drei Typen von Verständnissen der Lehrpersonen von politischer

Bildung: die Kommunitaristen, die Demokraten und die Funktionalisten. Die Typenbildung weist darauf hin, dass politische Bildung als Prozess zu verstehen ist, der unterschiedlich ausgerichtet wird.

Auch das Projekt «Klassenrat»² macht auf die unterschiedliche Ausgestaltung der politischen Bildung aufmerksam. Es untersuchte die schulische Alltagspraxis in Klassenräten. Das Projekt zeichnete 14 Klassenräte der Sekundarstufe I auf Video auf und befragte die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Diese Daten erlaubten die Beschreibung unterschiedlicher Formen von Klassenrat. Wie Demokratie im Klassenrat gelebt wird, hängt davon ab, wie viel die Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Lehrperson sprechen und ob sie auch die Gesprächsleitung übernehmen. Lehrpersonen befinden sich im Klassenrat in einem Rollenkonflikt zwischen der Rolle der moralischen Autorität und der normalen Teilnehmenden. Dieser Rollenkonflikt wird auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Die Befunde erlauben Aussagen über die Möglichkeiten und die Grenzen des Klassenrates in Bezug auf politische Bildung. Die Befunde wurden insbesondere der Aus- und Weiterbildung zur Verfügung gestellt wurden.³

Die Forschungsprojekte verweisen auf die Vielfalt und die Unterschiede. Eine weitgehende Gemeinsamkeit ist jedoch der Bezug zu Demokratie und Menschenrechten.

¹ Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds und dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau finanziert. Die Projektleitung lag bei Dominik Allenspach (Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW).

² Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds und dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau finanziert und von Alexander Lötscher und Corinne Wyss durchgeführt (Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW).

³ www.politiklernen.ch

2. Die Stellung von Demokratie und Menschenrechten in der politischen Bildung

Demokratie und Menschenrechte sind nicht nur Inhalt und Gegenstand, sondern vor allem eine normative Setzung, die sich in der öffentlichen Schule konstituiert hat und die im Lehrplan 21 fortgeschrieben wird. Politische Bildung erscheint dort als überfachliches Thema «Politik, Demokratie und Menschenrechte» für alle Schuljahre (Kindergarten bis Sekundarstufe I), das mit anderen Fachbereichen kombiniert werden soll. Diese Überfachlichkeit ermöglicht es der Lehrperson, fachungebunden politische Bildung zu unterrichten, zum Beispiel im Deutschunterricht, in der Klassenratsstunde oder während Projektwochen.

Daneben wird politische Bildung auch in konkreten Fachbereichen explizit aufgeführt: Vom Kindergarten bis zum Ende der Primarschulzeit ist sie im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» erwähnt, in der Sekundarstufe I im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften». Hier soll die politische Perspektive in die Geschichtslogik einfließen und damit über den traditionellen Staatskundeunterricht hinausgehen.

3. Konsequenzen und Perspektiven für Forschung, Entwicklung und Lehre

Die Fachdidaktik ist stark von der Forschung abhängig, welche die Entstehung, Interpretation und Veränderung der Praxis politischer Bildung untersucht. Gleichzeitig knüpft die politische Bildung an mehrere wissenschaftliche Disziplinen an; inzwischen haben sich insbesondere Theorien und Inhalte aus der Politikwissenschaft etabliert.

Die Lehr- und Lernmittelentwicklung ist zunehmend forschungsbasiert und berücksichtigt internationale Entwicklungen und Initiativen, beispielsweise die Education for Democratic Citizenship and Human Rights des Europara-

tes. Gleichzeitig ist sie an bildungspolitische Entwicklungen und Schulreformen – wie dem kompetenzorientierten Lehrplan 21 – gebunden.

Die Kopplung von Forschung, Entwicklung und Lehre ist Bedingung dafür, dass in der Ausbildung der Lehrpersonen nationale und internationale Fachdiskurse berücksichtigt werden.

Autor und Autorin

Alexander Lötscher

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Zentrum für Demokratie Aarau

alexander.loetscher@fhnw.ch

Claudia Schneider

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Zentrum für Demokratie Aarau

claudia.schneider@fhnw.ch

Verbindung zwischen Forschung, Lehre und Berufspraxis am Beispiel von Fachdidaktik Deutsch: Schriftspracherwerb und Schreibdidaktik

Ausgehend vom Beispiel an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Abteilung Kindergarten und Primarschule, wo 1.5 Semester für Schriftspracherwerb und weiterführende Schreibdidaktik zur Verfügung stehen, diskutierten die Teilnehmenden – vorwiegend Dozierende der Sprachdidaktik – über die Verbindung zwischen Forschung, Lehre und Berufspraxis.

Ausführlich diskutiert wurde der Forschungsbegriff, der je nach Institution, Zielstufe und Organisation eines Studiengangs unterschiedlich in die Lehre einfließt. Einerseits geht es um die Rezeption von Fachwissen und Forschungsergebnissen in Form von fachdidaktischer Literatur. Andererseits gibt es Beispiele, bei denen die Studierenden sich mit primärer Forschungsliteratur befassen und Untersuchungen mit Kindern nachvollziehen. Die Beschäftigung mit nicht aufbereiteter Forschungsliteratur sei für Studierende zwar anstrengend, führe aber oft zu einem vertiefteren Verständnis von fachdidaktischen Anliegen. Schliesslich wurde von Teilmodulen berichtet, in denen die Studierenden direkt an Forschungsprojekten teilhaben. In Bachelor- und Masterarbeiten ist es ihnen zudem möglich, eine fachdidaktische Fragestellung selbständig empirisch zu erforschen – was jedoch nur vereinzelt der Fall sei.

Konsens herrschte darüber, dass das Studium die angehenden Lehrpersonen befähigen soll, selbständig fachdidaktische Literatur zu rezipieren und zu beurteilen. Die Aufgabe der Fachdidaktik sei es ausserdem, Fragen zu generieren, die zu Forschungsfragen führen.

Die Frage stellte sich, ob Studierende die relevante Forschungsliteratur in allen Fächern verarbeiten, oder ob sie diese in einem einzigen Fach bewältigen können. Wer dies im Rahmen

einer Bachelor- oder Masterarbeit tut, profitiert zumindest in diesem Fach enorm für seinen Unterricht; ein direkter Einfluss von Forschung auf die Berufspraxis.

Die alte Frage: «Sind gute Forscher auch gute Lehrer?» wurde neu formuliert: «Beeinflusst das Fachwissen das Handlungswissen?» und dahingehend beantwortet, dass – angestossen durch eine reflexive Praxis – wer über Fachwissen verfüge, besseren Unterricht erteile.

Gestreift wurde ebenfalls die Anstellungssituationen der Dozierenden Pädagogischer Hochschulen im Spannungsverhältnis zwischen Lehre und Forschung. Verschiedene Modelle von wenigen Jahresarbeitszeitstunden bis zu fixen grösseren Pensenverpflichtungen in Forschung und Entwicklung werden je nach Blickwinkel als unterschiedlich gewinnbringend und sinnvoll wahrgenommen.

Was es bezüglich Forschung an den Pädagogischen Hochschulen eigentlich bräuchte, so ein Votum, seien keine vereinzelt Mini-projekte, sondern ein Austausch zwischen den Fachdidaktik-Dozierenden, der durch die Verknüpfung zu grösseren Projekten führen würde.

Die letzte Frage der Verbindung zwischen Lehre und Berufspraxis konnte zumindest exemplarisch positiv beantwortet werden. In einem langwierigen Prozess des Generationenwechsels sind Veränderungen im Unterricht zu beobachten.

Autoren

Christian Thommen

Pädagogische Hochschule St. Gallen

christian.thommen@phsg.ch

Mitarbeiterinnen:

Johanna Bleiker, Anita Hüttenmoser, Eva Lauper

Didactique des littératures : quelques recherches romandes

À l'appui de trois recherches conduites en Suisse romande dans le domaine de l'enseignement des littératures, cet atelier a abordé des thématiques liées à l'analyse des pratiques effectives, à la progression curriculaire et à l'organisation des contenus d'enseignement, aux textes à lire comme des réactifs particuliers, à l'actualisation de l'enseignement de la littérature dans les pratiques de formation, contribuant à apporter des éclairages variés et complémentaires sur les questions sus-mentionnées. Il s'agit d'en présenter les grandes lignes permettant de nourrir une réflexion commune.

Recherche GRAFELECT

(direction Th. Thévenaz-Christen).

Cette recherche questionne le curriculum effectif. Elle porte plus particulièrement sur le traitement de l'écrit et du texte dans 14 classes genevoises tout au long de la scolarité (3PH, 4PH, 6PH, 8PH et 10e). S'intéressant aux contenus enseignés, elle cherche à répondre aux questions suivantes : selon quelle progression des suites d'activités se réalisent-elles, dans un même degré, d'un degré à l'autre, du primaire au secondaire ? Par juxtaposition ? Par cumul ? Par approfondissement ? Les résultats révèlent que l'enseignement de la lecture est en tension dans la discipline française : 1) La vérification de la compréhension littéraire est une constante et une dominante dans les dispositifs au fil de la scolarité ; 2) un travail sur la langue est réalisé dans une approche classique, sur la base d'un texte prétexte ; la 1^e primaire (3PH) est caractérisée par l'étude du code ; une rupture intervient dès la 2^e primaire (4PH) ; au secondaire, on observe une approche textuelle plus typologique que générique avec un accent sur les niveaux de sens et les types

de discours ; 4) l'écriture a une fonction auxiliaire sans retour sur la compréhension. Doit-on imputer cet état de fait à l'absence d'outils pour favoriser un « retour au texte » ? aux difficultés de compréhension des élèves ? à la prédominance d'une configuration disciplinaire « classique » ? Ces questions appellent un suivi des recherches dans ce domaine.

Recherche GRAFELIT

(direction Chr. Ronveaux et B. Schneuwly).

La recherche, subventionnée par le Fonds national pour la recherche scientifique (100013_129797/1), vise à observer l'influence du niveau scolaire (primaire, secondaire I et II) et de la nature de textes littéraires sur la manière dont les enseignants co-construisent, avec leurs élèves, ce qui est enseigné en classe de français. Dans cette perspective, nous observons comment deux textes contrastés, l'un appartenant à la tradition scolaire, *Le loup et l'agneau* de La Fontaine, et l'autre occupant une place plus marginale par rapport à cette dernière, *La négresse et le chef des Avalanches* de J.-M. Lovay, sont travaillés à différents niveaux de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. L'étude permet plus largement de mieux saisir la répercussion des profondes transformations du système scolaire depuis les années 70 sur les pratiques, et les contributions des différents niveaux scolaires à la formation des jeunes générations.

Les premières analyses révèlent l'apparition d'un phénomène de condensation que nous voudrions éclaircir. Contrairement à celles sur *Le loup et l'agneau*, les séquences sur *La négresse et le chef des Avalanches* comportent presque toutes un moment de condensation. Nécessité se fait de *résumer le texte*. Le jeu des discor-

dances narratives du texte de Lovay a des effets sur les dispositifs des enseignant-e-s de deux manières. D'une part, la recherche du sens de l'histoire est centrale. Les tâches cadrent cette recherche mais l'assortissent d'un espace de débat ou de partage où se légitiment en collectif les propositions de l'archi-élève lecteur. D'autre part, la difficulté de lecture se résout progressivement selon une succession qui va des activités de condensation (rédiger un résumé, donner un titre à un paragraphe) aux activités d'extension (écrire une suite à l'histoire, identifier la référence du texte et digresser sur ses orientations thématiques, réécrire la nouvelle).

Nous pensons que cette activité de condensation est le prélude à l'émergence d'un *sujet lecteur*. Cette initiation au jeu est moins possible sur le texte de La Fontaine, saturé d'outils didactiques légués par la tradition.

Projet de recherche (S. Jeanneret, CERF, université de Fribourg) : « Actualisation(s) de l'enseignement de la littérature au secondaire II : recherche des stagiaires en français ».

L'actualisation, pourquoi ? et sous quelles formes ? les prémices de ce projet de recherche ont été posés et discutés en 2011-2012 puis en 2012-2013 par des étudiant-e-s du CERF à l'occasion du laboratoire de recherche en didactique du français ; pour concilier notamment les postulats de l'histoire littéraire et de l'analyse de texte, il a paru nécessaire aux stagiaires de la volée 2011-2012 de réfléchir à l'actualisation de l'enseignement du français (d'après les plans d'étude du français du canton de Fribourg, les choix parmi les corpus et leur expérience d'enseignant-e durant la formation initiale). Différentes pistes d'actualisation ont été proposées et discutées, notamment dans l'actualisation des œuvres dites « classiques ». La volée 2012-2013 a développé un projet autour du « Roman des romands » et de ses implications didactiques.

Dans les deux cas, l'accent a été mis sur une recherche-action permettant aux stagiaires de réunir les exigences de la pratique et les apports du théorique.

Au terme de cet atelier, nous sommes en mesure de formuler quatre recommandations impliquant :

1. L'élaboration de dispositifs didactiques tenant compte des effets de sédimentation des pratiques. Ce point concerne d'ailleurs aussi bien la formation continue que la formation initiale et passe par l'observation de la tâche et l'attention portée à l'élève.
Les liens entre recherche et formation pourraient être dynamisés dans le cadre de la formation initiale, afin de réunir théorie et pratique mais aussi de préparer les futurs enseignants à la formation continue.
2. La prise de conscience de la place de la littérature dans une pluralité de rapports à l'écrit et à la fiction, de modes de lecture et d'usages de l'écrit. Cela ne doit pas nous faire oublier la nécessité, au niveau de la formation initiale, d'une clarification théorique et épistémologique des objets à enseigner.
3. Une réflexion commune sur la progression des objets aux différents niveaux de la scolarité.
4. Un partage et travail commun autour de la notion de « corpus », tel qu'il se présente dans la formation à l'enseignement des littératures au secondaire II.

Autorinnen und Autor

Sandrine Aeby Daghé

Université de Genève

Sandrine.Aeby@unige.ch

Sylvie Jeanneret

Université de Fribourg

Sylvie.Jeanneret@unifr.ch

Christophe Ronveaux

Université de Genève

Christophe.Ronveaux@unige.ch

Plädoyer für eine empirisch basierte fachdidaktische Forschung in Kunst & Bild

Ein Plädoyer für empirische Forschung in der Kunstpädagogik bedeutet, all jene Fragen offen zu legen, die sich aus dem Zusammenwirken von gestalterischen Prozessen und Vermittlungsprozessen ergeben. Im folgenden Beitrag stellen wir drei Modelle vor, wie empirisches Arbeiten in die Fachdidaktik hineingetragen werden kann.

(1) Das Projekt «Zeichnen-Reden», angesiedelt im Forschungsschwerpunkt Intermedialität der Hochschule der Künste Bern, verbindet Ansätze konstruktivistischer Lehr-Lerntheorie mit Fragen bildnerischer Lehrpraxis. Ausgehend von der schulischen Wirklichkeit am Gymnasium wird die Rolle der Sprache in unterschiedlichen Phasen des Lehr-Lernprozesses untersucht.

Die Basis hierfür bildet das Medium Video: Als bewegliche fokussiert die Handkamera den mit dem Sprechen über Bilder verbundenen Blick; als statische rekonstruieren Standkameras den individuellen Zeichenprozess.

Während sich im Dialog über die im Entstehen begriffene Arbeit der Akzent vom Produktiven zum Reflexiven verschiebt, antizipiert das Sprechen über Intendiertes oder Imaginiertes ein noch ausstehendes Bild. Was geschieht im Hin und Her zwischen Sichtbarem und Sagbarem?

Die genaue turn by turn Analyse (Knoblauch 2010) öffnet Blick und Ohr für die komplexen Wechselwirkungen von verbalen, gestisch-performativen und visuellen Momenten. Daraus entsteht eine neue Aufmerksamkeit für die Phase des Scaffoldings und die Frage, wie Lehrende und Lernende sich über Perzepte und Bildideen verständigen. Indem Interaktion

und bildnerische Handlung triangulativ auf einander bezogen werden, lässt sich in fortgesetzter Arbeit aufzeigen, wie das Geäusserte sich im Gezeichneten manifestiert – ob der Dialog den gestalterischen Prozess beeinflusst, fördert – oder hemmt.

Das mit dem Forschungsprozess verbundene Schauen schult diagnostische Fähigkeiten. Anhand von Materialien aus dem mehrperspektivisch angelegten Projekt lernen die Studierenden des MA Art Education im Rahmen der Fachdidaktik das visuelle Geschehen beschreiben und erhalten einen Einblick in die von den Sozialwissenschaften entwickelten Methoden der Unterrichtsforschung.

(2) Forschungsergebnisse und -methoden aus einer institutionseigenen Untersuchung werden von Studierenden der PH Nordwestschweiz (Sekundarstufe I) in einer eigenen Fall- und Interventionsstudie umgesetzt. Gegenstand der Untersuchung sind das Wahrnehmen, Verarbeiten und zeichnerische Darstellen von Raum. In Analogie zum qualitativ-empirischen Projekt «raviko»¹ – und bedingt durch die Fokusverlagerung vom Endprodukt hin auf den Entstehungsprozess der Zeichnung – erheben die Studierenden drei unterschiedliche Datenmaterialien. Bei der Analyse der (A) Zeichnung wird – variierend zum forschungsmethodischen Vorgehen im genannten Projekt – auf vorgeprägte Kategorien zurückgegriffen. Sensible Stellen werden von den Studierenden im transkribierten (B) Leitfaden-Interview ausgewählt, paraphrasiert und interpretiert. Im

¹ Für einen Einblick in das Forschungsprojekt «raviko» vgl. <http://www.kunstunterricht-projekt.ch>

(C) videografierten Zeichenprozess lässt sich beobachten, auf welches Raumkonzept zurückgegriffen wird, ob und wie Krisenmomente auftauchen und gemeistert werden, wie daraus das Neue entsteht. Anhand der drei Datenmaterialien und deren Kombination bzw. Triangulation (Flick 2004) lassen sich bildhaftes Denken, affektive und kreative Faktoren rekonstruieren und beschreiben. Ausgehend vom Auswertungsergebnis schätzen die Studierenden Leistungs- und Entwicklungsstand ihrer Schülerin/ihrer Schülers ein und entwickeln Massnahmen zur Förderung, deren Wirksamkeit sie im Rahmen der zweiten Begegnung überprüfen. Rückblickend monieren sie die allzu aufwändige Verschriftlichungs- und Dokumentationsarbeit. Gleichzeitig schreiben sie ihr erweitertes Verständnis für bildnerisches Denken und Handeln von Jugendlichen sowie ihren didaktischen Lernerfolg dem empirisch-qualitativen Zugang und der dadurch treffenden Einschätzung räumlich-visueller Kompetenzen ihres Schülers/ihrer Schülerin zu.

(3) Wie können (angehende) Lehrpersonen ihren Unterricht selber beforschen und weiterentwickeln? Diese Leitfrage der Aktions- und Praxisforschung (Altrichter/ Posch 2007) steht im Zentrum des Forschungspraktikums und der dazugehörigen Seminare am MA in Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste. In diesem Rahmen untersuchen die Studierenden eine Fragestellung, die sie in Zusammenhang mit ihrer Vermittlungstätigkeit interessiert. Diese kann Aspekte der Unterrichtsgestaltung ebenso betreffen wie das Rollenverständnis als Lehrperson oder den Stellenwert des Faches im institutionellen Kontext.² In den jeweils passend zur Fragestellung entwickelten Forschungsdesigns kommen vor

allem qualitativ-empirische Methoden der Datenerhebung und Auswertung zum Tragen, diese werden ergänzt um künstlerisch-performative Formen der Darstellung. Im Modus der Forschung können die Studierenden sich auf ein Detail im Unterrichtsgeschehen konzentrieren und dieses systematischer und genauer anschauen, als es im Alltag möglich ist. Ergänzende Lektüren ermöglichen zusätzlich einen theoriegeleiteten Blick auf die untersuchten Phänomene. Im kollegialen Austausch über die Projekte zeigt sich, dass die Erkenntnisse aus diesen situativ und spezifisch angelegten Untersuchungen durchaus auf andere Situationen übertragbar sind und damit relevant werden für alle Beteiligten. Über das «Forschenlernen», das gleichzeitig auch «forschendes Lernen» ist, lässt sich die Intensität und Dichte der Auseinandersetzung mit Kernfragen der kunstpädagogischen Praxis steigern.

In der abschliessenden Diskussion werden der in der Schweiz noch jungen kunstdidaktischen Forschung Anerkennung gezollt und verbesserte Rahmenbedingungen gefordert, wie zum Beispiel vermehrte Integration von forschungsmethodischen Vorgehensweisen und geeigneten Zeitgefässen.

Autorinnen

Ruth Kunz

Hochschule der Künste Bern

ruth.kunz@hkb.bfh.ch

Edith Glaser-Henzer

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

em.glaser@bluewin.ch

Anna Schürch

Zürcher Hochschule der Künste

anna.schuerch@zhdk.ch

² für einen Einblick in bisherige Praktika vgl. <http://www.zhdk.ch/index.php?id=36981> (6.2.2013)

Fachdidaktikmodell und Praxisforschung

In diesem Workshop wurden Ergebnisse und Erfahrungen aus zwei Projekten der Pädagogischen Hochschule Bern vorgestellt und diskutiert. Es geht um folgende Projekte:

2004 bis 2007: *Fachmodelle Textiles Gestalten. Theoriebildung und ihre Rezeption in der Praxis.*

2009 bis 2013: *Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche. Ausarbeitung eines Fachdidaktikmodells vor dem Hintergrund neuer theoretischer Ansätze.*

Mit einem Einstieg, der die Anwesenden gegenseitig und auf die Fragen des Workshops bezogen bekannt machte, konnte ein aktiver Austausch initiiert werden. Folgende Fragen standen im Zentrum: *Welchen Stellenwert hat die empirische Forschung für die jeweilige Fachdidaktik und wie werden Ergebnisse für die Fachentwicklung genutzt? In welchem Verhältnis stehen dabei Theorie- und Praxisfelder?* Interessanterweise waren im Workshop Fachdidaktiker und –didaktikerinnen aus unterschiedlichen Fächern vertreten, sodass vergleichend argumentiert werden konnte. Ein Handout fasste die wesentlichen Schritte der Projektprozesse an der Pädagogischen Hochschule Bern zusammen, die im Gespräch zum Austausch ergänzend aufgenommen werden konnten.

Die theoriegeleitete Praxisforschung, die in den Projekten betrieben wurde, zeichnete sich durch eine Kooperation von Fachdidaktikerinnen und Lehrpersonen aus. Die Referentinnen brachten bei ihren Ausführungen auch die Beiträge der Personen mit ein, die am Projektprozess beteiligt waren: Anwesend waren Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 (Susanna Holliger und Franziska Stucki), wissenschaftli-

che Mitarbeiterinnen (Birgit de Boer und Nicole Schumacher) sowie die Projektleiterin (Elisabeth Eichelberger). Am Forschungsprozess waren zudem 220 Lernende und 20 Studierende beteiligt, was bei der Vorstellung erläutert wurde.

Im Workshop wurden erste Ergebnisse zu den vier Faktoren *Disziplin, Unterricht, Lernende und Lehrende* exemplarisch vorgestellt und diskutiert. Anhand von Beispielen wurde aufgezeigt, wie Fachentwicklung aus der Praxis für die Praxis gelingen kann. Das Projektbeispiel aus Bern weist eine Kombination von fachlichen und fachdidaktischen Anteilen auf. Thematisch und inhaltlich wurde im Projekt die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche erarbeitet und für weitere Unterrichtsvorhaben erschlossen. Didaktisch wurden aus der Theorie bekannte Parameter als Gütekriterien von Unterricht beigezogen und fachspezifisch bearbeitet. Dies führte zur Erkenntnis, dass die empirische Forschung einen grossen Beitrag zur Fachdidaktik und zur Fachentwicklung leisten kann. Das Verhältnis von theoretischen und praktischen Wirkungsfeldern muss fachbezogen geklärt werden. Damit sind insbesondere die Fachdidaktikerinnen und –didaktiker gefordert, denn sie stellen die fachspezifischen Fragen und müssen darauf Antworten finden. Nur wenn diese Herausforderung angenommen wird, findet eine weiterführende Auseinandersetzung statt, und nur dann kann sich das Fach weiterentwickeln. Die oben aufgeführten vier Faktoren sind dabei eine Orientierung. Die Fragestellung bestimmt, ob alle vier Faktoren oder bloss Teilaspekte einbezogen sind.

Zusammenfassend kann aus Sicht der Diszi-

plin Textiles Gestalten Folgendes festgehalten werden:

1. Weil keine universitäre Fakultät vorhanden ist, die dem Fach aktuelle Grundlagen zur Verfügung stellt, muss das notwendige Know-how für Textiles Gestalten an Pädagogischen Hochschulen generiert und weiterentwickelt werden.
2. Dies trifft sowohl für fachdidaktische als auch für fachwissenschaftliche Themen mit ihren je spezifischen Fragestellungen zu (vergleiche Beispiel oben).
3. Die Zusammenarbeit mit Forschenden der Fachhochschulen ist im Bereich der Fachwissenschaften nur unter gewissen Bedingungen möglich. Wenn fachdidaktische Fragestellungen untersucht werden, sind diese mit pädagogischen Konzepten zu verbinden und somit an Pädagogischen Hochschulen zu entwickeln.
4. Die schweizerische Pädagogische Hochschullandschaft ist noch relativ jung. Forschungs- und Erfahrungserfahrungen sind erst im Aufbau oder fehlen noch. Die Orientierung in der Disziplin ist schwierig und anspruchsvoll. Es gibt keine Vorgehen, die als Vorbild adaptiert werden können. Interdisziplinäre Zusammenarbeit kann sinnvoll sein, der Fachfokus darf dabei jedoch nicht marginalisiert werden.
5. Der internationale Austausch in der Disziplin verspricht zwar Synergien, doch fällt auf, dass beispielsweise in Deutschland die Praxis nicht mit hiesigen Verhältnissen vergleichbar ist. Die längere Forschungstradition in Deutschland ist zwar ausgewiesen, sie bezieht aber Praxiserfahrungen kaum ein. Meistens wird nicht wirklich empirisch geforscht.
6. Es wäre wünschenswert, dass jede Pädagogische Hochschule echte Aufträge für die Entwicklungs- und Forschungsarbeiten in der

Disziplin entwickeln würde. Dafür müssten genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Zusammenarbeit unter den Schweizer Ausbildungsorten könnte besser und gezielter aufgebaut werden.

Publikationen aus den Projekten der pädagogischen Hochschule Bern:

- Eichelberger, Elisabeth; Rychner Marianne (2008): *Textilunterricht. Lesarten eines Schulfaches. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag*. Zürich: Pestalozzianum.
- Eichelberger, Elisabeth (Hg.) (2013): *Denkanstösse zu einem erkenntnis- und lernendenorientierten Fachverständnis im Textilunterricht. Beispiele und Inhalte der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider.

Autorin

Elisabeth Eichelberger

Pädagogische Hochschule Bern

elisabeth.eichelberger@phbern.ch

Les didactiques disciplinaires et la formation professionnelle. Quelles spécificités ? Quels questionnements ?

Dans la formation des enseignants de la formation professionnelle, la formation en didactique des disciplines doit prendre en compte la spécificité du contexte professionnel de référence. Cela en sachant articuler les connaissances dérivant de la didactique des disciplines « classiques » avec celles de la didactique professionnelle (concernant les modes de transmission des compétences professionnelles) et la didactique du savoir professionnel (concernant les savoirs spécifiques qui se sont constitués tout au long des années dans les différentes professions). Cela se traduit dans la formation professionnelle par la nécessité de la prise en compte de la culture professionnelle de référence, d'axer la formation à partir d'une analyse des pratiques réelles du travail, et de la réélaboration innovante et interdisciplinaire des différentes formes des savoirs de référence. En considération de ces éléments, lors de l'atelier ont été présentées trois perspectives : (a) la didactique de la langue maternelle dans la formation professionnelle ; (b) la didactique de l'informatique ; (c) la didactique des soins infirmiers.

Le projet tessinois *LinguaSi*, visant l'amélioration des compétences linguistiques des apprentis (Badan, *et al.*, 2012), s'inscrit dans la première perspective. Développé entre 2009 et 2013, il se caractérise par trois interventions principales : (a) l'élaboration d'un outil (test) permettant l'identification initiale des compétences linguistiques des personnes en formation, ainsi que le suivi de leur développement ; (b) la proposition d'activités didactiques pour promouvoir les compétences en matière de lecture et d'écriture ; (c) la définition de propositions concrètes pour

la formation continue des enseignants en ce domaine. Toujours en collaboration avec les enseignants des branches professionnelles, ce projet a été intégré dans l'enseignement de la Culture générale (par des mesures visant à favoriser et renforcer les compétences linguistiques de manière transversale), ainsi que dans les parcours de maturité professionnelle (par la mise en œuvre d'ateliers d'écriture dans l'enseignement de la langue maternelle). En particulier, dans le contexte de la Culture générale, il a été souligné l'importance d'approcher chaque texte de manière structurée et systématique, ainsi que de fournir aux apprentis des supports pour l'organisation de leurs rédactions, lesquels peuvent être utilisés (aussi) en autonomie.

La deuxième présentation, concernant la didactique de l'informatique, a permis de préciser la spécificité de cette discipline, à ne pas confondre avec la bureautique, l'utilisation d'ordinateurs ou la maîtrise de logiciels. L'informatique est une discipline en soi : concevoir et écrire de nouveaux logiciels avec les langages de la programmation. Pour enseigner et apprendre cette discipline il faut associer des compétences linguistiques et des compétences logiques et mathématiques, car l'écriture du code nécessite d'articuler des propositions (noms, verbes, syntaxe) ainsi que des calculs (nombres, opérateurs, variables). L'acquisition de compétences dans ce domaine peut être favorisée par ces approches didactiques : le *Pair programming* (où les apprenants sont mis dans des situations de confrontation et d'échange entre eux ou avec les enseignants) et le travail avec les *Best & Worst case*. Pour les débutants il est préférab-

le (et plus efficace) de travailler avec le *worst case* (pour montrer comment ne pas faire !) tandis que pour les initiés et les experts il est préférable d'utiliser les *best case* parce qu'ils sont déjà capables de comprendre le code.

Enfin, la didactique des soins infirmiers a été approchée par la notion d'*assistance*, car historiquement, l'activité de « se prendre soin » a été toujours définie par la présence de l'autre, une présence réelle ou en perspective. Cette présence à/de l'autre amène complexité et incertitude, à cause de la difficile exigence d'avoir à lire et à interpréter les états mentaux de l'interlocuteur. L'assistance est donc une activité complexe à apprendre et à enseigner, surtout si on veut l'examiner en fonction de ses caractéristiques essentielles. Il s'agit alors de travailler autour de la formation des impressions et des attitudes de l'apprenant, de sa possibilité d'être « impliqué par l'autre » pour pouvoir lui « être proche ». Essentielle dans cette perspective est le développement des compétences réflexives, à partir de l'analyse de ses pratiques. Celle-ci doit se fonder sur des situations dans lesquelles on est impliqué en première personne et peut mieux se développer dans des groupes de personnes ayant des caractéristiques différentes, mais bien disposées vers le travail coopératif.

Références

- Badan, M., Bonini, L., Gnosca, R., Spinedi, G. (2012). *LinguaSi*. Un progetto per promuovere le competenze linguistiche nella formazione professionale. Divisione della formazione professionale (DFP) del cantone Ticino e Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP) di Lugano.
- Lenoir Y., Pastré, P. (dir.). (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Autor

Deli Salini

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale

deli.salini@iuffp-svizzera.ch

Die Bedeutung der Fachdidaktik für die Unterrichtsentwicklung an Schulen

Die Fachdidaktik muss sich auch in der Unterrichtsentwicklung an Schulen beteiligen. Dank ihrer starken Entwicklung in der Grundausbildung und der deutlichen Ausweitung der fachdidaktischen Unterrichtsforschung liegen viele neue Erkenntnisse zur Fachunterrichtsgestaltung vor. Diese Erkenntnisse sollten primär zur Erweiterung der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrpersonen genutzt werden. Denn sie bestimmt im Verbund mit guter Klassenführung die Unterrichtsqualität am meisten. Die fachdidaktische Kompetenz erweitern Lehrpersonen in der Weiterbildung oder in systematischen Unterrichtsentwicklungsprozessen an der Schule (siehe unten). Grundsätzlich sind beide fachspezifisch anzulegen¹. Somit ist die Bedeutung der Fachdidaktik in beiden Fällen zu erhöhen.

Weiterbildung mit relativ geringer Wirksamkeit

Die meist in Kursen organisierte fachdidaktische Weiterbildung weist geringe Unterrichtsnähe und begrenzte Passung zur jeweiligen Klasse auf, weil sich die Praxen der Teilnehmenden unterscheiden und im Kurs nie alle angemessen aufgenommen werden können. Umsetzungen im Unterricht sind wegen der knappen zeitlichen Möglichkeiten der Lehrpersonen selten oder zufällig in Abhängigkeit ihres persönlichen Engagements. Die Weiterbildung vermag die Merkmale zur Wirksamkeit der Weiterbildung (Lipowsky 2004; Reusser&Treppe 2008) in der Regel nicht zu erfüllen. Zumindest ist ihre Wirksamkeit stark in Frage zu stellen.

¹ Hattie (2009) hat in der grossen Metaanalyse *Visible Learning* untersucht, was guten Unterricht ausmacht. Was unter anderem richtig hilft ist *fachspezifische Weiterbildung*.

Selbst schulinterne Weiterbildung ist bedingt wirksam, weil sie häufig aus Einzelveranstaltungen besteht und die Impulse nur bedingt im Unterricht umgesetzt werden.

Systematische, fachspezifische Unterrichtsentwicklung mit Einbezug der Fachdidaktik

In Bezug auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit vielversprechender ist systematische Unterrichtsentwicklung an Schulen, geplant über mindestens ein Jahr, angelegt im Fachbezug und organisiert in Fachgruppen geleitet durch Fachverantwortliche. In systematischen Unterrichtsentwicklungsprozessen setzen Lehrerteams Weiterbildungsinputs um indem sie Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten, punktuell mit externer Unterstützung. Weiterbildung ist so nicht eine «dritte Phase» nach der Ausbildung und der Berufseinführung, sondern sie wirkt zur Lösung von Problemen vor Ort (Oelkers 2009). Trainings-, Input- und Reflexionsphasen werden kombiniert, fachdidaktische Weiterbildung wird Teil der Unterrichtsentwicklung und *Unterrichtsentwicklung zum Kern der Schulentwicklung*².

In einer so verstandenen Unterrichtsentwicklung erfährt die Fachdidaktik hohe Bedeutung indem Lehrpersonen durch die *kooperative* Entwicklung des Unterrichts auch ihre fachdidaktische Kompetenz erweitern. Unterrichtsentwicklung fokussiert immer das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Tiefenstrukturen

² Rolff (1998) versteht Schulentwicklung in der Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Die drei Bereiche bedingen einander wobei Organisationsentwicklung (sie schafft die Innenarchitektur zur Unterrichtsentwicklung) und Personalentwicklung im Dienst der Unterrichtsentwicklung stehen, wenn diese zum Kern der Schulentwicklung wird. Das häufig verwendete Wortpaar «Schulentwicklung» – «Unterrichtsentwicklung» wird obsolet.

des Lernens treten in den Vordergrund. Diese zu thematisieren ist für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen wesentlich. Die im Rahmen der allgemeinen Schulentwicklung aufgenommenen Unterrichtsfragen werden nicht mehr organisatorisch bearbeitet, sondern fachdidaktisch akzentuiert.

Konkretisierung

Im Rahmen eines Pilotprojekts des Instituts für Weiterbildung der PH Bern werden Fachgruppen an Schulen bei der systematischen Unterrichtsentwicklung zu kompetenzorientiertem Unterricht im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans 21 unterstützt. Insbesondere die Orientierung an den Voraussetzungen der Lehrpersonen, die Unterrichtsnähe, die Kombination von Inputs, kooperativen Planungen mehrerer Unterrichtsvorhaben, deren Durchführung und die gemeinsamen Auswertungen, die mittelfristige Anlage über ein Jahr sowie der Fachbezug deuten auf eine vielversprechende Möglichkeit zur Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts hin.

Ein anderes vielversprechendes Beispiel: Im Bundesland Hessen werden 900 Schulen bei der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts im Rahmen systematischer und fachbezogener Unterrichtsentwicklungsprozesse wirksam und nachhaltig unterstützt (Priebe 2012). In Fachgruppen an den Schulen tauschen sich Lehrpersonen *über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler* im Rahmen intensiver unterrichtszentrierter Kooperationen aus. Realisiert werden Inputs, gemeinsame Unterrichtsplanungen, Erprobungen und Reflexionen. Weiterbildung ist konsequent Teil der Unterrichtsentwicklung. Für einzelne Lehrpersonen wird sie nicht mehr angeboten.

Literatur

- Hattie, J. (2009) Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Lipowsky, F. (2004) Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? Die deutsche Schule, 96 (4), 462-479.
- Oelkers, J. (2009). Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle. Laudatio anlässlich der Fachtagung «Kulturen der Lehrerfortbildung» am 20. November 2009 in der Akademie Dillingen.
- Priebe, B. (2012). Kompetenzorientiert unterrichten – Bildungsstandards nutzen. Lernende Schule, 58/2012, 35-38.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008) Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), 2008, 5-10
- Rolff, H.G. (1998) Entwicklung von Einzelschulen. Rolff, H.-G./Bauer, K.O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim/München.

Autor

Ueli Hirt

Pädagogische Hochschule Bern und Pädagogische Hochschule Zürich
ueli.hirt@phzh.ch

Fachdidaktik Sport zwischen Praxis und Empirie

Bereits 1993 wurde mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» der dreifache Leistungsauftrag – Lehre, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung – in der ersten These grundgelegt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1993). Ab 2000 nahmen die Pädagogischen Hochschulen ihre Arbeit auf und so können wir heute fragen, welche Möglichkeiten sich dadurch für die Fachdidaktik Sport ergeben haben.

Nach wie vor bildet die Lehre in Aus- und Weiterbildung den Kern der Tätigkeiten und erstreckt sich über die Studiengänge Primarstufe inklusive Kindergarten, Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II. In der Weiterbildung reicht die Vielfalt von halbtägigen Kursangeboten bis zu Zertifikatslehrgängen. Darüber hinaus wird die Expertise der Sport-Dozierenden für Beratungen in Schulen, kantonalen und nationalen Gremien, für Gutachten und Auftragsarbeiten nachgefragt. Um diese Expertise an der PHBern zu nutzen, arbeitete die Fachschaft Sport von Beginn an stufen- und institutsübergreifend zusammen. 2012 wurden zudem Fachbereichsleitende Fachdidaktik gewählt und damit Strukturen gelegt, die die Weiterentwicklung der Fachschaft längerfristig garantieren. So dienen regelmässige Treffen zum internen Austausch und zur thematischen Schwerpunktsetzung sowie zur Kooperation mit dem Institut für Sportwissenschaft (ISPW) der Universität Bern. Die Kooperation wird dadurch begünstigt, dass zwei Dozenten auch eine Anstellung am ISPW haben. Dies erlaubt eine enge Verknüpfung der Sportwissenschaft mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, mit pädagogisch-didaktisch ausgerichteten For-

schungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. dazu die BISS-Studie von Conzelmann, Schmidt, Valkanover 2011) sowie der Nachwuchsförderung.

Darüber hinaus ist mit dem Auftrag an die Pädagogischen Hochschulen, Forschung und Entwicklung zu betreiben, ein neuer Spielraum eröffnet worden, Fragestellungen aus dem Berufsfeld empirisch zu bearbeiten, sportwissenschaftliche Erkenntnisse in der Lehre aufzunehmen sowie Unterrichtsentwicklung zu initiieren. Als ein Beispiel dafür dient das Forschungsprojekt «Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten» (siehe bewegungserziehung.phbern.ch). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Weiterbildungsangebots «Purzelbaum – mehr Bewegung im Kindergarten» wurde den Fragen nachgegangen, wie Bewegungsangebote in die Spiel- und Lernumgebung integriert und welche motorischen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Wannack 2012). Die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Basis für vertiefende Weiterbildungsangebote.

Beim zweiten Beispiel handelt es sich um ein Dissertationsprojekt, das – basierend auf der BISS-Studie – weiterführende Fragestellungen zum Thema «Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulsport» aufnimmt. In Form einer Interventionsstudie, die 15 Klassen des 5. Schuljahrs umfasst, wird systematisch der Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und der Entwicklung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext untersucht. Mit dem Projekt verbunden ist die akademische Weiterqualifikation sowie die empirische Fundierung von Lehrveranstaltungen.

Das dritte Beispiel steckt noch in der Pro-

jektierungsphase. Es handelt sich um ein Entwicklungsprojekt der Fachschaft Sport, das sich zur Aufgabe macht, ein theorie- und empiriebasiertes Vermittlungskonzept Sportspiele stufenübergreifend von der Primar- bis zur Sekundarstufe I zu erarbeiten und dies in Kooperation mit dem ISPW.

In der Diskussion brachten die Teilnehmenden zum Ausdruck, dass die drei Beispiele mögliche Themen fachdidaktischer Forschung und Entwicklung darstellen und insgesamt das Potential für die Profilbildung und Weiterentwicklung der Fachdidaktik Sport im Sinne des wechselseitigen Bezugs von Empirie und Praxis aufweisen. Nachdrücklich wurde auf die Bedeutung der Nachwuchsförderung verwiesen. Dass diese – solange Pädagogische Hochschulen kein Promotions- und Habilitationsrecht haben – auf enge Kooperation mit universitären Instituten angewiesen ist, kann sowohl förderlich als auch hinderlich für die Etablierung der Fachdidaktik Sport sein. Förderlich, wenn Interesse zur Kooperation und an entsprechenden sportpädagogischen Themen vorhanden ist; hinderlich, wenn die Betonung auf der Asymmetrie der Hochschultypen bezüglich Forschung liegt.

Unabhängig davon, sieht sich die Fachdidaktik Sport in der Schweiz mit der Herausforderung konfrontiert, die vorhandenen Expertisen für ihre Ausgestaltung, ihre Fragestellungen und damit zur Positionierung ihrer Forschung und Entwicklung in Bezug auf ihre Berufsfelder eigenständig und zielstrebig anzugehen. Dies nicht nur, um sich selber als fachdidaktische Disziplin zwischen Empirie und Praxis zu etablieren, sondern auch im Kanon sämtlicher Fachdidaktiken.

Literatur

- Conzelmann, A.; Schmidt, M.; Valkanover, S. (2011). Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Ed.). (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK.
- Wannack, E. (2012). Bewegungsangebote und ihre Nutzung im freien Spiel des Kindergartens. In Košinár, J.; Carle, U. (Eds.), Aufgabenqualität in der Grundschule (S. 81-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin und Autoren

Evelyne Wannack

evelyne.wannack@phbern.ch

Gallus Grossrieder

gallus.grossrieder@phbern.ch

Lukas Magnaguagno

lukas.magnaguagno@phbern.ch

alle Pädagogische Hochschule Bern

L'évolution dans la didactique de la philosophie et son impact sur les autres branches

La didactique de la philosophie s'est transformée et vit une vraie progression. Les causes sont multiples.

- Dans le PEC de la maturité, la matière se présente comme l'enseignement de la philosophie et du philosophe.
« Philosopher » est une pratique qui a libéré l'innovation didactique et académique.
- classes de nouveaux élèves issus de familles non universitaires. Il faut l'aide de toutes les didactiques pour aborder les difficultés qu'une population éloignée de l'abstraction intellectuelle pose à ses enseignants.
- Le succès des Nouvelles Pratiques Philosophiques a secoué l'idée même de ce qu'est la philosophie. L'influence des NPP est considérable sur la philosophie à proprement parler, son enseignement, et toutes les branches unies à la philosophie par des liens d'interdisciplinarité.

Les NPP¹ sont un ensemble de pratiques, nées depuis une 50aine d'années, autour de la discussion philosophique. Parmi les plus connues, il y a le café philosophique, la philosophie pour enfants dès la maternelle, le conseil philosophique, la philo en entreprise, la philosophie en milieu psychiatrique, la philosophie et l'art, etc. Ce qui est commun à toutes ces innovations : la découverte que l'on peut penser philosophiquement par oral, la saisie du moi comme l'origine de toute pensée, l'intégration de l'émotion dans la pensée, et le dépasse-

ment de la philosophie élitaire. Ces pratiques plus démocratiques interrogent la formation du professeur, sa posture et ses objectifs.

La discussion développe des compétences psychologiques, sociales, langagières, argumentatives, intellectuelles et philosophiques. Cette pratique fascine les participants. Seulement elle demande du prof des compétences différentes, une révolution de sa posture, et un abandon de son rôle dirigeant. Elle déroutte au début parce que, contrairement à tout l'enseignement cartésien, qui divise les difficultés en entités plus petites et les aborde une à une, pour les résoudre, la discussion philosophique est complexe et reste dans la complexité. Contrairement à l'école qui accumule les connaissances conceptuelles encyclopédiques, la discussion philosophique aborde des concepts souvent absents de l'école (c'est quoi l'amour ? la vérité ?) non pour les apprendre mais pour les interroger.

Ces NPP auraient-elles pu rester dans la société où elles sont nées et ont fleuri ? L'histoire prouve le contraire. Les cafés philosophiques sont présents partout et attirent des discutants qui, de retour en classe demandent de leurs professeurs une autre approche. Ils veulent qu'on les écoute et ils s'intéressent à la pensée de leurs camarades autant ou plus qu'à celle des grands penseurs. Ceci met en question la didactique de la philosophie et de toutes les branches où il y a matière à se questionner, c'est à dire pratiquement toutes ! Le futur enseignant sort de l'uni fort de tant de savoirs, et démuni face aux questions qui viennent du monde tel que les élèves l'interrogent et veulent le comprendre. Une formation à la complé-

¹ L'association Philolab réunit des ateliers qui sont consacrés à différentes pratiques. Elle organise une fois par année en novembre un colloque des Nouvelles Pratiques à l'Unesco à Paris en novembre. En 2013, il y a eu le 12^{ème} colloque.

xité de l'oralité, à la diversité des discussions, au sens de chaque école de discussion², à la variété et richesse des divers dispositifs, au rôle de l'animateur..., devient nécessaire et importante dans la formation de toutes les matières.

La didactique de l'oral devient un carrefour de nouvelles pratiques, entre l'oral, l'écriture et la lecture. Cette nouvelle didactique de la philosophie tricote les trois activités et permet d'approcher la diversification de ces autres compétences et activités fondamentales de l'apprentissage scolaire. Pour ne donner qu'un exemple, prenons la formation à la dissertation. Les discussions préparent tant à la construction de l'argumentation, qu'à la découverte de l'ordre des preuves, qu'à la saisie de la richesse d'une problématisation. Dans un travail du groupe en discussion, les idées des autres, leur façon de penser est toujours assez proche de celle de chacun pour intéresser les autres et assez éloignée de celle de chacun pour interroger tous. La correction par le groupe et avec lui, permet un raffinement et une progression de la pensée. La langue est mise à l'épreuve des distinctions que les autres découvrent ou demandent. L'argumentaire est affiné par la critique de sa validité. Certaines qualités métacognitives se développent et participent d'un développement de l'esprit critique.

La didactique de la philosophie réalise aujourd'hui le slogan de mai 68 : « l'imagination au pouvoir »

Autorin

Natalia Markevitch Frieden

Université de Fribourg, Université de Genève

natalia.frieden@unifr.ch

² Je pense à l'école de Michel Tozzi/Alain Delsol t Sylvain Connac, Oscar Brénifier, Jacques Lévine, Mathew Lipman etc.