

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Bernard Schneuwly

**DER PRAXIS IST NIE GENUG: VON
DER ENTSTEHUNG DER
FACHDIDAKTIK AUS DER PRAXIS**

**Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis
verträgt die Deutschdidaktik?“**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 45. S. 4-10.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Bernard Schneuwly

DER PRAXIS IST NIE GENUG: VON DER ENTSTEHUNG DER FACHDIDAKTIK AUS DER PRAXIS

Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“

Die in „Didaktik Deutsch“ gestellte Frage „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“ stellt sich, wie man sich leicht vorstellen kann, in allen Fachdidaktiken. Vorliegender Beitrag stellt einige Gedanken vor, die sich aus der Warte französischsprachiger Fachdidaktik, besonders im Fach „Französischdidaktik“ und, konkret, im Kontext der Genfer Lehrerbildung, als mögliche Elemente der Antwort auf diese Frage ergeben. Es handelt sich um drei Variationen zum Thema der „Verträglichkeit“ der Fachdidaktik mit Praxis, die zwar miteinander verknüpft sind, deren genaues Verhältnis aber im folgenden Text, aus Platzgründen vor allem, nicht im Einzelnen expliziert ist.

Fachdidaktik ist aus Praxis entstanden – das Verhältnis Praxis-Theorie ist hier deshalb besonders komplex

Das Leitmotiv „hie Praxis – da Theorie“ ist sicher mindestens so alt wie die Institutionalisierung von Forschung und Ausbildung in dafür spezialisierten Institutionen und wird in vielen Berufen angetönt: in Medizin ebenso sehr wie in Psychologie, aber auch in den Ingenieurberufen. Es ist die Kehrseite des systematischen Einbezugs wissenschaftlicher Kenntnisse in die berufliche Praxis¹ und deshalb auch in die Ausbildung. Man kommt aber nicht umhin festzustellen, dass das Leitmotiv im Bereich der Bildung ganz besonders stark anklingt, unter anderem weil hier Wissenschaft erst seit relativ kurzer Zeit systematisch mitspielt, weil Wissen und Werte ganz besonders stark verknüpft sind, und weil, unter anderem aus letzterem Grunde, gesichertes Wissen ganz besonders schwierig zu produzieren ist. Umgekehrt kann man auch feststellen, dass Theorie und Praxis in Bildung ganz besonders eng verschränkt sind und quasi siamesische Zwillinge bilden. Man kann das holzschnittartig für die Fachdidaktik wie folgt beschreiben (vgl. Hofstetter/Schneuwly 2014):

Die Profession der Lehrer und Lehrerinnen konstituiert sich als solche im Zusammenhang der Entwicklung der Schule im 19. Jahrhundert als Institution, die mehr und mehr staatlich geregelt wird (für die Schweiz vgl. zum Beispiel Criblez/Lussi Borer 2011). Dies bedeutet für die Profession mindestens dreierlei: a) Die Lehrper-

¹ Ich verstehe hier unter „Praxis“ das gesamte berufliche Handeln auf allen gesellschaftlichen Ebenen, vom alltäglichen Tun in all seinen Aspekten bis in die kollektive Mitbestimmung der Bedingungen dieses Tuns.

sonen organisieren sich als Vereinigung, Gesellschaft, Assoziation, Gewerkschaft etc. und werden kollektiv theoriebildend aktiv, eng an Praxis gebunden und die Praxis leitend.² b) Sie werden systematisch ausgebildet, unter anderem in Veranstaltungen, die, Fachdidaktik vorausnehmend oder bereits als Fachdidaktik bezeichnet, aus der Praxis abgeleitete Präskriptionen für den Unterricht vorstellen und sicher auch praxisleitend und -bildend sind.³ c) Die Profession selbst wird staatlich geregelt. Professionalisierung ist also ein zwei Jahrhunderte dauernder Prozess, der immer neue Formen annimmt.

Fachdidaktik als wissenschaftliches Fach entwickelt sich auf dieser Grundlage durch einen Prozess sekundärer Disziplinbildung (vgl. Stichweh 1994: 254–260) in einem Spannungsverhältnis zur Profession und dem ständig voranschreitenden Prozess der Professionalisierung, der durch die Neuordnung der Lehrerbildung eine neue Orientierung erhält. Die Theoriebildung und, neuerdings, die systematische Erforschung der Praxis wird intensiviert dadurch, dass sie fürderhin auch in dafür spezialisierten Institutionen (Lehrstühle, Hochschulinstitute für Lehrerbildung) von Personen realisiert wird, die dafür ein Mandat haben. Dies verhindert oder schwächt aber keineswegs die ursprünglichen Formen der Theoriebildung in ihrer Dialektik mit Praxis, sondern im Gegenteil intensiviert sie diese, eröffnet – zumindest potenziell – neue Perspektiven, liefert neues Material, eröffnet neue Formen der Reflexion. Disziplinbildung und Professionalisierung entwickeln sich in einem neuen Verhältnis. Die Praxis verträgt sehr viel Theorie in vielfältigen Formen. Mehr noch: Sie braucht sie, um sich zu entwickeln. Dass umgekehrt Theorie, in der Form von Fachdidaktik zum Beispiel, sehr viel Praxis verträgt, ja eigentlich sich aus ihr konstituiert, wird aus solchen Erwägungen evident.

Anders gesagt: Die Gegenüberstellung von Praxis und Theorie ist insofern irreführend, als sie dazu führen kann zu denken, dass es in Unterricht und Fachdidaktik einerseits Praxis ohne Theorie, andererseits Theorie ohne Praxis gäbe. Praxis wäre dann das Tun, das ohne Theorie funktionierte, sozusagen spontan, den alltäglichen Notwendigkeiten gehorchend; Theorie wäre hingegen von jeder Praxis entfernt, sich im Himmel der Ideen entwickelnd. Wenn man das Problem aus historischer Perspektive aufrollt, ist dies doppelt falsch.

Fachdidaktik: im Spannungsfeld zwischen beschreibend-erklärend einerseits, eingreifend andererseits

Aber was ist denn dieses Fach, genannt „Fachdidaktik“? Man kann davon ausgehen, dass das didaktische System mit seinen drei Polen in seinem historischen und sozia-

² Überhaupt ist Praxis ohne Theorie, explizit oder implizit, nicht denkbar; siehe dazu zum Beispiel Tenorth (2006) für Deutschland; Hameline (1983) hat das im Ausdruck „société pensante“ [denkende Gesellschaft/Vereinigung] synthetisiert.

³ Späni (2011) zählt in der Schweiz mehr als 2.000 Veranstaltungen an Schweizer Universitäten zwischen 1890 und 1950.

len Kontext Forschungs- und Lehrgegenstand ist: (1) Schülerinnen und Schüler mit ihren Kenntnissen und Fertigkeiten; (2) Lehr- und Lerninhalte (das *scire* von Comenius, das er 1648 (vgl. 2005: 158) mit „Wissen und Können“ übersetzt; ich werde im Folgenden diesen Ausdruck verwenden), ihre Geschichte, ihr Platz im System des Faches; (3) Lehrer mit ihren Vorstellungen, Handlungen und Gesten, aber auch allgemeiner ihrem professionellen Status, zum Beispiel als Fachlehrer. Dabei kommt dem Wissen und Können in den Fachdidaktiken eine zentrale Bedeutung zu. Sie werden von der Fachdidaktik weder als „tote“ Objekte behandelt, die direkt aus den akademischen Beziehungsdisziplinen übernommen werden können, noch als Objekte, die als solches angeeignet werden, sondern als Gegenstände, die in der Interaktion zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrperson stets neu verhandelt werden.

All dies bedeutet unter anderem, dass nicht der Jugendliche oder das Kind als solches im Blickpunkt steht, sondern die Schülerin und der Schüler in einem System, und dass ihre Entwicklung als Personen nicht abstrakt, sondern in ihrer besonderen Form in diesem System, das ein Verhältnis zu zwei anderen Polen voraussetzt, verstanden wird, was dieser Entwicklung eine besondere Form gibt (vgl. Wygotski 1969, 6. Kapitel). Wissen und Können funktionieren ursprünglich in verschiedenen gesellschaftlichen Praxen. Wenn sie in didaktische Systeme eingebunden werden, werden sie notwendigerweise aus ihrer ursprünglichen Verwendungssituation herausgenommen – mathematische Begriffe aus ihrer Verwendung in Mathematik, aber auch im Alltagsleben; Textgenres aus ihrer Verwendung in kommunikativen Situationen – und zu Lerngegenständen, die „transitorisch“ in didaktische Formen übersetzt werden, die sie lehr- und lernbar machen. Die komplexe Veränderung der Gegenstände zu Lerninhalten wird als *didaktische Transposition* untersucht (Chevallard 1985; siehe ein Beispiel der Analyse didaktischer Transposition in Aeby Dahgé/Schneuwly 2012). Für die Beschreibung des Handelns von Lehrern in Bezug auf Lerninhalte kann auf das Konzept des von der Lehrperson geschaffenen *Milieus* zurückgegriffen werden, das sie schafft, um Lernen zu ermöglichen (Planung einer Unterrichtssequenz, Einführen und Beurteilen von didaktischen Problemen, Beobachtung des Handelns der Schülerinnen und Schüler). Für das Ineinander der drei Pole kann der Begriff des *didaktischen Vertrags*, der das Verhältnis der Pole zueinander regelt, gebraucht werden. Es ist dieses komplexe Verhandeln über Wissen und Können zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen, welches das Grundgerüst der Didaktiken im französischsprachigen Verständnis bildet (für all diese Begriffe siehe den *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al. 2010)).

Dies bedeutet, dass Fachdidaktiken zugleich Wissenschaften der Erforschung als auch der Entwicklung von Unterricht in schulischen Fächern sind. Wissenschaftliche Tätigkeit in Fachdidaktiken kann man sich demnach als auf einer Achse mit zwei Polen situiert vorstellen:

- *eingreifende Didaktik* mit unter anderem folgenden drei Forschungsfeldern:
 - Erarbeitung didaktischer Modelle von Unterrichtsgegenständen;
 - Erarbeitung didaktischer Sequenzen für den Unterricht mit Aufgaben, Materialien usw.;
 - Beobachtung und Analyse der Realisierung von Sequenzen und ihrer Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler;
- *beschreibende und erklärende Didaktik* mit unter anderem folgenden drei Forschungsfeldern:
 - Rekonstruktion der Geschichte der Schuldisziplin, ihrer Inhalte und ihrer Unterrichtspraktiken;
 - Analyse der gegenwärtigen Organisation der Unterrichtsgegenstände im Schulfach;
 - Analyse der Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes im konkreten Unterricht in der Interaktion zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrperson.

Der erste Pol, die eingreifende Didaktik, ist in der französischsprachigen Fachdidaktik relativ stark entwickelt. Dies erklärt sich aus der beständigen und legitimen Forderung nach Handlungsmustern und natürlich auch durch die Einbindung der Didaktik in die Ausbildung von Lehrpersonen, die eine Ausrichtung auf eingreifende Forschung quasi impliziert – obwohl, wie die Erfahrung zeigt, beschreibende und erklärende Forschung methodologische und begriffliche Werkzeuge liefert, die für die Ausbildung von Lehrpersonen ganz besonders wirksam sein können.

Praxis ist also Ausgangspunkt und Endpunkt von Fachdidaktik: als theoretisierte Praxis, als Theorie für Praxis und natürlich als Praxis der Ausbildung für Praxis, als Praxis, in der Theorie ständig bereits da ist und die sich fortlaufend verändert.

Die Praxis der Lehrerbildung: Fachdidaktik im Zentrum

Die Praxis der Ausbildung von Lehrpersonen ist deshalb so komplex, weil hier das didaktische Dreieck auf zwei Ebenen erscheint: Die „Praxis“, das Verhältnis von Wissen und Können, Schülern/Schülerinnen und Lehrperson, ist Gegenstand des didaktischen Dreiecks der Ausbildung, ist das Wissen und Können, das das Verhältnis des Fachdidaktikers mit den auszubildenden Personen vermittelt. Praxis ist Gegenstand der Praxis und taucht in verschiedenen Formen von Wissen und Können auf. Um zu versuchen, dies institutionell abzubilden, ist am Genfer *Institut universitaire de formation des enseignants* (IUFÉ), einem plurifakultären, direkt dem Universitätsrektorat unterstellten Institut, ein Konzept entwickelt worden, in dem Fachdidaktik im Zentrum steht. Dieses kann kurz wie folgt beschrieben werden.

Die Beziehung zwischen Ausbildung in der Praxis und Ausbildung an der Universität ist eine Herausforderung für die Gesamtkonzeption. In Genf – es wird hier dieses Beispiel erörtert (dies ist an anderen Orten in der Schweiz und anderswo anders) –

übernehmen die Studenten eine Halbzzeitstelle als Lehrer (nach einem ersten Jahr Ausbildung an der Universität im Fach und in der Profession mit Praktika), was viel Zeit und Verantwortung in sich birgt. Dieses Praktikum wird von zwei Personen betreut: durch einen Lehrer aus dem gleichen Fach, der dafür Zeit zur Verfügung hat und regelmäßig den Unterricht begleitet, und durch einen Lehrbeauftragten an der Universität, der zugleich Forscher im Team der betreffenden Fachdidaktik ist. Die Beziehung zwischen beiden Personen ist relativ eng. Der Lehrbeauftragte ist darüber hinaus verantwortlich für ein Atelier mit ungefähr 15 Studenten, in dem thematisch über das Jahr kollektive Unterrichtssequenzen geplant werden, deren Realisierung in mehreren Klassen aus didaktischer Sicht mit Begriffen und Kenntnissen aus der Fachdidaktik diskutiert werden. Daneben besuchen die Studenten eine Vorlesung zur Fachdidaktik, in der fachdidaktisches Wissen systematisch behandelt wird, und ein Forschungsseminar, in dem ein meist empirisches Forschungsprojekt durchgeführt wird. Diese Veranstaltungen werden von Professoren in der Fachdidaktik angeboten. Die Lehrbeauftragten bilden das zentrale Scharnier, das Forschung über Praxis mit Reflexion über Praxis mit den Kategorien und dem Wissen aus Forschung vermittelt. Dies ist keineswegs evident, nährt aber im ständigen Wechselspiel auf Praxis ausgerichtete Forschung und theoriegeleitete Praxis.

Dies alles impliziert aber keineswegs eine präetablierte Harmonie. In der Ausbildung geht es ja darum, zur Entwicklung einer professionellen Identität beizutragen, die es den künftigen Lehrpersonen erlaubt, als Person im vielfältigen Bedingungsgefüge der Praxis, die viele Dimensionen enthält, möglichst autonom und bewusst zu handeln, gerade auch dadurch, dass dieses Gefüge möglichst bekannt ist. Dazu kann Fachdidaktik viel beitragen. Diese allgemeine Zielsetzung widerspricht natürlich den unmittelbaren und völlig legitimen Bedürfnissen, die aus der Notwendigkeit der Lösung von Problemen entstehen, die sich im alltäglichen Handeln im Unterricht ergeben, das man verkürzt als „Praxis“ bezeichnet. Dieses Spannungsverhältnis ist unvermeidlich und sogar möglicherweise produktiv. Damit es produktiv werden kann, muss Fachdidaktik sich an einem weiten Begriff von Praxis orientieren: bewusstes professionelles Handeln auf vielen Ebenen in einem komplexen Bedingungsgefüge.

Fazit

Der oft beschworene Gegensatz von Praxis und Theorie spiegelt im Alltagsdenken und -handeln unter anderem die Tatsache wider, dass fachlicher Unterricht in seinem Bedingungsgefüge erst seit relativ kurzer Zeit Gegenstand systematischer wissenschaftlicher Forschung ist. Im Prozess der Disziplinbildung der Fachdidaktik als Bezugswissenschaft der Profession ist sie noch sehr weit entfernt davon, wesentlicher Bestandteil der Lehreridentität zu sein. Der neue Schub der Professionalisierung, der vermehrt fachdidaktische Elemente einbezieht, braucht mindestens eine Generation, um im Selbstverständnis der Profession als zentrales Element zu

erscheinen. Das bedeutet vor allem, dass Praxis in vielfältigen Formen, in Forschung und Lehre, weiterhin und vermehrt Gegenstand der Fachdidaktik sein muss – aber keineswegs nur als auf unmittelbares Eingreifen in die Praxis ausgerichtet, als Antwort auf die alltäglichen Bedürfnisse, sondern auch, vielleicht mehr sogar, als Produktion von Wissen über alltägliches Handeln, das die Profession produktiv und autonom zum Aufbau ihres Selbstverständnisses und zur Legitimierung ihres Status als einer der zentralen Professionen der Gesellschaft verwenden kann. Es kann also keineswegs darum gehen, den Sirenen des unmittelbaren Praxisbezugs zu folgen – das wäre in der Tat mehr Praxis, als die Fachdidaktik vertragen könnte –, sondern die manchmal undankbare Rolle der Distanz, der Reflexion, des Unnützens, ja des anscheinend Überheblichen zu ertragen, nicht ohne die Praxis ständig als Gegenstand und Bezugspunkt zu haben: in der Praxis der Forschung und der Ausbildung. Praxis ist immer und überall da, davon gibt es nie genug. Fachdidaktik ist aus Praxis entstanden, ist von Praxis genährt, ist aus Praxis gemacht, bezieht sich auf Praxis, kommt zur Praxis zurück. Das Wechselspiel ist intensiv und praktisch endlos.

Literatur

- Aeby Daghe, Sandrine/Schneuwly, Bernard (2012): „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 15–33.
- Chevallard, Yves (1985): *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Comenius, Johann Amos (2005) [1648]: *Novissima linguarum methodus*. [La toute nouvelle methode des langues]. Geneve: Librairie Droz.
- Criblez, Lucien/Lussi Borer, Valérie (2011): Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly Bernard (Hg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep. S. 237–269.
- Hameline, Daniel (1983): L’„Educateur“ (1865–1885): compétence et légitimité. In: *L’Educateur*. 8. S. 17–21.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2014): Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: Les sciences de l’éducation et les didactiques des disciplines. In: Engler, Beat (Hg.): *Disziplin – discipline*. Fribourg: Academic Press. S. 27–46.
- Reuter, Yves/Cohen-Nazria, Cora/Daunay, Bertrand/Delcambre, Isabelle/Lahanier-Reuter, Dominique (2010): *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Späni, Martina (2011): Sozialisation in den Erziehungswissenschaften: zwischen disziplinärer und beruflicher Logik. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly Bernard (Hg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep. S. 301–320.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession: Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Fachdidaktik im historischen Kontext. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. H. 7. S. 387–394.

Wygotski, Lev Semjonovitsch (1969) [1934]: Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.

Anschrift des Verfassers:

*Bernard Schneuwly, Section des sciences de l'éducation,
Université de Genève, Pavillon Mail 40, boulevard Pont d'Arve,
CH-1205 Genève*

Bernard.Schneuwly@unige.ch