

Schulpädagogik(en)
und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:

Eike Wolf (2024).

Interdisziplinäre Konkurrenz?

Schulpädagogik und Fachdidaktik(en)

in der kasuistischen Lehrkräftebildung.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (2), 32–43.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
jlb
no.2
2024

Interdisziplinäre Konkurrenz? Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) in der kasuistischen Lehrkräftebildung

Abstract • Der Beitrag diskutiert die Beziehung von Schulpädagogik und Fachdidaktiken und deren Kooperationen im Kontext des kasuistischen Lehrer*innenbildungsdiskurses. Hierin werden Differenzen disziplinärer und epistemologischer Fokussierungen sowie ein einseitiges Aufrechterhalten der Interdisziplinaritätsmaxime seitens der Fachdidaktiken identifiziert. Daraus resultiert der Vorschlag, die Beziehung zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktiken begrifflich im Kontext von Transdisziplinarität und entlang Ideen von Komplementarität zu fassen.

Schlagworte/Keywords • Transdisziplinarität, Interdisziplinarität, Kasuistik, Konkurrenz

Die Kasuistik als fallverstehender Ansatz im akademischen Lehrer*innenbildungsdiskurs ist in sowohl schulpädagogischen als auch fachdidaktischen Perspektiven eine etablierte Größe und unmittelbar anschlussfähig an die Traditionen pädagogischer Hermeneutik. Füllen wird sich im universitären Kontext dabei nicht nur in der Lehrpraxis zugewendet, sondern auch und gerade im Rahmen von Forschung. In wissenschaftlichen Interpretationsgruppen, die mit schulpädagogischem und fachdidaktischem Personal besetzt sind und sich methodisch geleitet demselben Protokoll zuwenden, ist dabei eine eigenständige Logik zu beobachten: Die eine Seite muss sich dem Fokus und Zugriff der anderen beugen, will man nicht über unterschiedliche Gegenstände sprechen. Die Unterschiede – was, wie und mit welchem Ziel es erforscht werden soll – führen so zu einem disziplinären Kommunikationsproblem: Denn betrachtet man die Kooperation zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktiken in der *universitären* Lehrer*innenbildung, ist man notwendig auf ihre *akademischen* Disziplinen und damit den *Interdisziplinaritätsbegriff* verwiesen.

Im Folgenden soll geprüft werden, inwiefern es sich bei Kooperationen zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktiken um Interdisziplinarität handeln kann. Ergebnis des Beitrags wird dann sein, das Verhältnis anders zu bestimmen. Verfolgt wird also die Frage, inwiefern das angedeutete Kommunikationsproblem auf Differenzen der disziplinären Verortung zurückgeführt bzw. dadurch aufgeklärt werden kann und wie genau sich die Unterschiede darstellen.

Disziplinarität und Interdisziplinarität

Wissenschaftliche Disziplinen lassen sich verstehen als „*Formen sozialer Institutionalisierung* eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen verlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (Stichweh, 1979/2013a, S. 17, Herv. i. O.). Für diese Disziplinen war und ist allgemein ihre Unterscheidbarkeit die Bedingung ihrer Möglichkeit und notwendig, damit sie hinreichend spezifische Fragekomplexe kontinuierlich mit einem hinreichend homogenen Set an disziplinspezifischen Werkzeugen, Geisteshaltungen und Geltungskriterien zu bearbeiten vermögen. Wissenschaftliche Disziplinen stehen aber gleichzeitig vor der Herausforderung, ihre existenziell notwendigen Differenzen zugunsten eines semantisch mit Kooperation

verknüpften Mehrwerts zu tilgen. Und genau das wird meist unter dem Schlagwort Interdisziplinarität verstanden.

Durch historische Ausdifferenzierungsprozesse des modernen Wissenschaftssystems hat sich „um jede einzelne Disziplin eine innere Umwelt anderer wissenschaftlicher Disziplinen“ (Stichweh, 2013b, S. 2–3) gebildet. Dadurch etablierte sich eine „epistemische Konkurrenz der Wissenschaften um Erkenntnisgewinne“ (Stichweh, 2017, S. 189). Versteht man Disziplinen in diesem Zugriff als Ordnungs- und Strukturierungselemente des akademischen Feldes, heißt *Interdisziplinarität* „zunächst einmal, [...] alternative Zugangsweisen sichtbar [zu] machen“ (ebd., S. 188). Funktional führt dies dazu, die „Kontingenz des eigenen Vorgehens [...] deutlicher“ (ebd.) hervortreten zu lassen.

Strukturmerkmale der Interdisziplinaritätsidee sind dann erstens selbstbezügliche Kontingenzgewärtigkeit („Es gibt auch andere Perspektiven“) sowie zweitens fremdbezügliche – wohlgernekt *nicht* disziplinäre – Konkurrenz („Unsere Perspektive soll Recht haben/behalten“). Interdisziplinarität operiert semantisch dabei gleichzeitig und sowohl im Wissenschaftssystem als auch in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen konfessionell: Denn wenn es „im Prinzip ein Provinzialismus“ (ebd., S. 190) ist, sich der Interdisziplinaritätsforderung zu entziehen, beschreibt der Begriff nicht nur einen Strukturkern moderner Wissenschaftssysteme, sondern stellt vielmehr eine system-spezifische Norm dar: Wer ist schon *gegen* Interdisziplinarität?

Die Differenz von Schulpädagogik und Fachdidaktiken setzt also ihre Unterscheidbarkeit in Bezug auf das, was sie mit welchem Ziel erforschen, voraus. Sie ist ferner als Ergebnis eines disziplinären Differenzierungsprozesses zu denken, da sie an der Universität als „dem institutionellen Ort der disziplinären Struktur der modernen Wissenschaft“ (ebd., S. 18) gegenstands-, sozial- sowie gesellschaftstheoretisch je unterschiedliche prädisponierte „Theoretisierungen eines begrenzten Gegenstandsbereichs innerhalb der Pädagogik“ (Herfter, Spendrin, Heinze, Leicht & Kishotia, 2020, S. 255) betreiben. In Anlehnung an Durkheim lässt sich dies als Unterschied in der Fokussierung von *sozialen* oder aber *didaktischen* Tatbeständen fassen: fait social vs. fait didactique. Der Betrachtung der normativen Verfasstheit des Pädagogischen als spezifische Repräsentanz der Normativität der sozialen Welt steht in diesem Zugriff die Betrachtung der normativen Verfasstheit fach(unterrichts)bezogener Vermittlungs- und Wirkungsvorstellungen gegenüber: Soziale bzw. pädagogische Angemessen-

heit (Schulpädagogik) vs. didaktische bzw. fachliche Qualität ([Fach]-Didaktik).

Schulpädagogik und Fachdidaktik als unterschiedliche Disziplinen im Wissenschaftsbetrieb eint zwar ihr Gegenstand, da sich beide für schulischen Unterricht interessieren. Wenn ihre Vertreter*innen nun aber empirische Situationen von Unterricht interpretieren, sprechen sie nicht einfach aus sich ergänzenden Perspektiven über ein und dasselbe; sie ziehen disziplinäre Grenzen und haben unterschiedliche Betrachtungsfokusse, sodass die Perspektiven in Spannung zueinanderstehen (können). Diese Spannungen wiederum stehen einer Forderung gegenüber, die als eine Art Imperativ über dem gesamten modernen Wissenschaftssystem schwebt: Auch diese beiden Disziplinen sind der „Unhintergebarkeit“ (Stichweh, 2013b) des Interdisziplinaritätsdogmas ausgesetzt. Vielleicht betrifft sie dieses Axiom sogar in besonderer Weise, weil von ihnen (zum Teil sogar von ihnen selbst) eine sowohl allgemeine, schulpädagogische als auch besondere, fachvermittlungsspezifische Erkenntnisproduktion erwartet wird.

Wie verhält es sich nun aber in dem eingangs angedeuteten Teilbereich der fallanalytisch orientierten Lehrer*innenbildung mit Interdisziplinaritätsansprüchen, mit Kontingenzbewusstsein und Konkurrenz?

Interdisziplinarität und Kasuistik

Die Sichtung einschlägiger Publikationen im Kontext kasuistisch-fallanalytischer Lehrer*innenbildung zeigt das Interdisziplinaritätsmotiv insbesondere auf fachdidaktischer Seite. Es wird hier primär als wünschenswertes Surplus konzipiert. Interdisziplinarität sei – so die Idee der fachdidaktischen Vertreter*innen – lehrer*innenbildungsspezifisch potenziell ‚hilfreich‘: Bspw. sehen Bredel und Pieper (2021, S. 65) das Projekt der kasuistischen Adaption fächerübergreifender Kooperationen in „interdisziplinären Publikationen, Werkstätten und Arbeitsgruppen dokumentier[t]“, die „das gemeinsame Interesse an der Fallarbeit“ ausweisen und „Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik verbinde[n]“ würden. Im Herausgeberband „Was der Fall ist“ wird Fachlichkeit als unterrichtliche „Spezifität“ (Baltruschat, 2014, S. 162) deklariert und als Beleg für „das Potenzial eines interdisziplinären Diskurses“ (Pieper, 2014, S. 12) gedeutet. An anderer Stelle wird festgehalten, dass „fachwissenschaftliche, fachdidaktische und

schul- wie allgemeinpädagogische Perspektiven [einander] ergänzen und befruchten“ (Jäkel, 2016, S. 206) würden. Diese Formulierungen scheinen insofern kontingenzbewusst, als die Fachdidaktiken um die Begrenztheit ihrer eigenen Zuständigkeitsbereiche zu wissen scheinen und sich so gewissermaßen als komplementäre Partner positionieren und um einen Dialog mit der schulpädagogischen Perspektive bemühen – und damit natürlich auch um Anerkennung als Konkurrenten. In kasuistikbezogenen Publikationen aus der Feder schulpädagogischer Vertreter*innen spielt Interdisziplinarität als manifester Topos demgegenüber keine (große) Rolle. Eine Ausnahme bilden Wittek, Rabe und Ritter (2021), wo der Interdisziplinaritätsbegriff als Systematisierungsschema für den Herausgeberband dient. Für die schulpädagogische Perspektive scheint die Kontingenzkategorie nicht auf die Gegenstände der Fachdidaktiken bezogen. Dieser – ironischerweise – „einseitige“ programmatische Interdisziplinaritätsanspruch im Kontext kasuistischer Lehrer*innenbildung ist vor dem Hintergrund dessen, dass Stichweh (2013b) ihn im modernen Wissenschaftssystem für „unhintergebar“ hält, erklärungsbedürftig. Wo liegt der Grund für das interdisziplinäre Commitment der Fachdidaktiken und dem wechselseitigen Desinteresse auf schulpädagogischer Seite im Kontext kasuistischer Lehrer*innenbildung?

Unterschiede in den Ansprüchen an Kasuistik

Es liegt m. E. nahe, eine Hauptursache der einseitigen Konkurrenz in disziplinspezifischen Normativitäten unterschiedlicher kasuistischen (Lehr-)Praktiken und Programmatiken begründet zu sehen. Die normativen Unterschiede stellen sich dabei – so meine These – als Utilitarismusstreit dar, der unversöhnliche Positionen einander gegenüberstellt, die jeweilig „unterschiedliche Möglichkeitsräume“ (Hummrich, 2016, S. 31) eröffnen. Im zugehörigen Fachdiskurs wird so meist eine Trennung der Modi fallverstehender Lehrer*innenbildung vorgenommen; sie findet sich bspw. in Gegenüberstellungen von *illustrativen* bzw. *praxisreflexiven* und *rekonstruktiven* Typen (Wernet, 2006; Kunze, 2016) oder von *pädagogischer* und *erziehungssoziologischer* Kasuistik (Meseth, 2016). Das Konkurrenzmotiv der Interdisziplinarität erscheint hierbei als Zuständigkeits- und Deutungshoheitsproblem, das eng verbunden ist mit disziplinären Zugehörigkeiten zwischen „legitimatori-

sche[n] und erkenntnisorientierte[n] Ansprüche[n]“ (Wernet, 2021, S. 315) kasuistischer Lehrer*innenbildung. Dabei sieht sich die praxis-reflexiv-pädagogische Seite einer steten Kritik von ihrem rekonstruktiv-soziologischen Gegenpol ausgesetzt.

Es wird eine Unterscheidbarkeit entlang erkenntnistheoretischer Perspektiven angenommen: Pädagogisch-kasuistische Praxis fokussiere demnach den jeweiligen Fall als der pädagogischen Welt innewohnendes Problem. Die kommunikative Bearbeitung und Lösung des Falls stehe dabei unter „Bezugnahme auf Diagnosekompetenz“ oder dem „Primat der Fachdidaktik“ (Hummrich, 2016, S. 32). Pädagogische Angemessenheitsurteile würden an die sozialen Normen mittragende, pädagogische Umwelt gekoppelt. Die Interaktionen in dieser kasuistischen Praxis seien auf die „Steigerung praktischer Urteilskraft und Reflexivität [...] im Sinne zu bearbeitender pädagogischer Problemstellungen“ (Kunze, 2016, S. 119) hin normiert, auf die Auslotung kollektiver pädagogischer Angemessenheits- oder Gelingensvorstellungen.

Die erziehungssoziologische Kasuistik demgegenüber werfe wissenschaftliche Geltungsfragen auf, den entsprechenden Praktiken gehe es um die methodisch kontrollierte Enträtselung sinnhaft strukturierter Praktiken der pädagogischen Welt, die „eben nicht als pädagogische Aufgabe in den Blick“ (Meseth, 2016, S. 50) genommen würden. Sie stünde „im Dienste der methodisch kontrollierten Erzeugung neuen Wissens, möglicherweise auch im Dienste der Hochschullehre [...], im Dienste der Lehrerbildung jedenfalls [...] nicht“ (ebd., S. 54). Diese normative Formatierung hat gleichwohl ein legitimatorisches Applikationsproblem: Für die Bearbeitung der praktischen Umsetzungsprobleme pädagogischer Praxis gebe sie keine Lösungen an die Hand und stünde hochschuldidaktisch vor dem Problem der Didaktisierung von Erkenntnisprozessen (Wolf, 2020).

Die Kritik am „pädagogischen“ Pol der Kasuistik bearbeitet auf einer allgemeineren Ebene dabei intradisziplinär in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung vorhandene, paradigmatische Differenzen. Analog zu der „alten“ Frage nach der wissenschaftlich-disziplinären Selbstverortung der Schulpädagogik richtet sich die Kritik zuvorderst gegen die Ansätze, die ihre Geltung daraus ziehen, die pädagogische Praxis anleiten oder verbessern zu wollen. Virulent wird hier ein disziplinäres Beheimatungsproblem (Rothland, 2021): Bezieht die Schulpädagogik als akademische Disziplin ihre Legitimation trotz eines dominanten Praxisanspruchs aus ihrem Selbstverständnis als erziehungswissenschaft-

liche Subdisziplin, stehen ihre immanenten normativen Orientierungen in Konflikt zu denen des von ihr untersuchten Feldes, da sie darauf zielen, „gültiges Wissen zu produzieren“ (Rothland, 2019, S. 90). Dieser Logik folgt die „rekonstruktive“ bzw. „soziologische“ Kasuistik.

Oder aber sie legitimiert sich aus der pädagogischen Praxis selbst und bearbeitet deren Normativität auf anderer Ebene. Sie macht dann „den Klientenbezug zu ihrem identitätsstiftenden Charakteristikum und definiert sich so als Profession“ (ebd., S. 89). Dem entspricht die Normativität „pädagogischer“ bzw. „praxisreflexiver“ Kasuistik, in der Normvorstellungen und Angemessenheitsfragen konkreter Gestaltungs- bzw. Handlungsprobleme schulischen Lehrens konkreter Gegenstände thematisiert werden. Die kasuistische Fokussierung des Interaktions*gegenstands* und seiner vermittlungsspezifischen Fraglichkeiten und Angemessenheiten wiederum führt dann auch zu einer Abkehr des für ein soziologisches Interesse zentralen Topos von pädagogischer Sozialität als Sozialität. Das heißt, dass die Fachlichkeit der Interaktion ein epistemologisches Fokussierungsproblem darstellt, das sich aus der Differenz der Gegenstandsbereiche der Analyse und daran anschließend der Theoretisierungsinteressen speist. Selbst explizite Versuche, Fachlichkeit und Sozialität zusammenzudenken, sind zwar elaboriert, aber eben auch wenig überzeugend; bspw., wenn mit dem Begriff der „Polykontextualität“ (Grein & Tesch, 2022) schlicht interaktive Binnenlogiken differenziert werden und Fachlichkeit letzten Endes als „kommunikativ-institutionelle Dimension, als Aspekt konjunktiver Erfahrung [...], als interaktive Fokussierung als routinisiertes Abarbeiten rekonstruiert“ (ebd., S. 91) wird. Diese „spezifische normative Perspektivierung des fachdidaktischen Zugriffs“ (Bauer & Wieser, 2020, S. 51) ergäbe sich einerseits aus dem Spannungsverhältnis einer „Fokussierung auf die Fachlichkeit des Unterrichts [...] zu einer grundsätzlichen Offenheit einer rekonstruktiven Forschungslogik“ und andererseits „aus dem modellierenden Anspruch der Fachdidaktik“. Dieser hier als „modellierend“ bezeichnete normative Filter ist gewissermaßen eine Spielart der Struktur pädagogischer Kasuistik.

Der Streit um die „wahre“ Kasuistik berührt ein zugleich disziplinäres wie wissenschaftssystematisches Dilemma der Fachdidaktiken, die an Flitners (1991) Unterscheidung von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ erinnert. Denn Fachdidaktiken „entstehen zuallererst als Praxis und als normative Theorie“ (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 187) und sind als wissenschaftliche Disziplinen

nicht eindeutig fachwissenschaftlicher Erkenntnis verschrieben, wenngleich sie aber auch nicht ungebrochen einem Praxisbezug verpflichtet sind. Sie müssen Anwendbarkeits- und gleichzeitig Erkenntnisprimat aufrechterhalten. Der Bildungs- und Etablierungsprozess akademischer Disziplinen habe für die Fachdidaktiken deshalb einen „epistemologischen Bruch“ [...] im Kontext sekundärer Disziplinenbildung“ (Schneuwly, 2013, S. 26) verursacht: „Didaktiken befinden sich demgemäß notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen *professionellen* und *wissenschaftlichen* Erfordernissen“ (ebd.; Herv. E. W.). Fachdidaktiken müssen also theorie- und begriffsbildend arbeiten, ohne zu vergessen, wie dies auch schulpraktisch umsetzbar sei. Applikationismus ist für sie einerseits normative Anforderung des professionellen Systems Schule sowie gewissermaßen ihre Existenzgrundlage, denn ohne Vermittlungspotenziale und damit auch -probleme gäbe es schlicht keine (Fach-)Didaktik(en). Andererseits sehen sie sich auf derselben Grundlage mit einem skeptischen Dauerverdacht des wissenschaftlichen Systems konfrontiert, denn die Vermittlung des Fachs ist eben nicht der Gegenstand des Fachs selbst. Und dieses Dilemma operiert analog zum pädagogisch-kasuistischen Modus bei der Analyse empirischer Fälle.

Inter- und intradisziplinäre Konkurrenzen

Die Einseitigkeit der Interdisziplinaritätsforderung lässt sich also mit den normativen sowie disziplinären Eigenheiten der Fachdidaktiken erklären, da diese vor einem besonderen Problem der Etablierung im disziplinär strukturierten Wissenschaftssystem stehen. Sie sind legitimiert und material angewiesen auf die fachlichen Bezugsdisziplinen, ohne so recht dazuzugehören und einen Beitrag zu fachlichen Erkenntnisfragen zu leisten. Ebenso sind sie theoretisch, methodologisch und methodisch an die lehrer*innenbildungsspezifischen Bezugsdisziplinen gebunden, zu denen sie aber aufgrund ihrer Fachspezifik und der Notwendigkeit eines schulpraktischen Applikationismus ihrer Ergebnisse ebenfalls nicht per se einen Beitrag leisten können. Fachdidaktiken konstruieren ihre schulfachunspezifischen Bezugsdisziplinen im universitären Lehrer*innenbildungskontext so gewissermaßen zu Konkurrenten, die von einer solchen Konkurrenz gar nichts wissen (wollen). Die Einseitigkeit resultiert wiederum daraus, dass die Fachdidaktiken gleichzeitig normative Orientierungen sowie Teile ihres Wissens, ihrer

Begriffe und Methoden *aus* den sozial- und fachwissenschaftlichen Nachbardisziplinen schöpfen und gleichsam *für* diese Disziplinen keine konkurrenzfähigen Wissensformen oder Aussagesysteme produzieren: Fachdidaktiken beziehen sich auf äußerst spezifisch „begrenzte Gegenstandsbereich[e]“ (Herfter et al., 2020, S. 255), nämlich fachbezogene Vermittlungsfragen, die für ihre imaginierten schulpädagogischen Konkurrenten kaum relevante Bezugspunkte liefern, da diese sich auf allgemeiner gelagerte Gegenstandsbereiche beziehen.

Auf schulpädagogischer Seite lässt sich das Konkurrenzmotiv dann auch nicht als *inter-* sondern als *intradisziplinärer* Topos wiederfinden. Wir sehen auch im Kasuistikdiskurs die paradigmatischen Gräben zwischen erziehungswissenschaftlichen Forschungstraditionen (Proske & Rabenstein, 2018). Das führt kehrseitig zu einer selbstbezüglichen Form der Abkehr von pädagogischen, didaktischen oder aber professionellen Wissensformen; und zu einem etwas bornierten Standesdünkel diesen gegenüber: Professionskompatibilität und Reproduktion pädagogischer Normsysteme gelten der soziologisch inspirierten Schule als anrühlich. Von lehrer*innenbildungsbezüglichen Nützlichkeitsbehauptungen macht diese sich aber ebenso wenig frei, sie versieht sie nur mit einem anderen programmatischen Vokabular. Dieses wiederum ist eng mit Lösungsversprechen des seinerseits „alten“ Theorie-Praxis-Problems verknüpft. Wenn die als soziologisch reflexiv sich verstehende Kasuistik bspw. als Bedingung der Möglichkeit einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001) oder einer „reflexive[n] Vermittlung der professionellen Antinomien [...] auf vier Ebenen“ (Helsper, 2000, S. 159) deklariert wird, verklärt sie sich ihrerseits normativ zu einem notwendigen sozialisatorischen Mechanismus der Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrer*innen. Die Topoi pädagogischer Nützlichkeit werden hier durch theoretisch elaborierte Professionalisierungswirkungs- und -nützlichkeitshoffnungen ersetzt.

Ein Plädoyer für den transdisziplinären Dialog

In der Gesamtschau scheint Kooperation zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) im Kontext kasuistischer Lehrer*innenbildung mit dem Interdisziplinaritätsbegriff mithin schwer zu fassen. Es drängt sich hier eher eine Perspektive auf, die Stichweh (1979/2013a, S. 33) als „problemorientierte“ Forschung bezeichnet, die nicht auf genuin wis-

senschaftliche, sondern vielmehr „Probleme der *sozialen Integration der Wissenschaft in die Gesellschaft*“ (ebd., S. 34, Herv. i. O.) antwortet und die er begrifflich im Kontext von „Transdisziplinarität“ verortet. Es geht hier eher um an das Wissenschaftssystem *delegierte* Lösungen von gesellschaftlich als relevant erachteten Problemen oder vice versa: Wenn gesellschaftliche Umwelten dem System Probleme kommunizieren, „von denen unterstellt wird, dass zu ihrer Bearbeitung oder Lösung die Wissenschaft signifikant beiträgt“ (Stichweh, 2021, S. 446).

Deutet man nun die universitäre Lehrer*innenbildung als Antwort auf solch einen Problemkomplex, ist inter- wie intradisziplinäre Konkurrenz immer auch ein Ringen um gesellschaftliche Reputation und „den Lösungsauftrag“ für die äußerst variablen Ideen darüber, was eigentlich überhaupt das Problem von Schule und Unterricht darstellt. Für die Vertreter*innen der jeweiligen Disziplinen würde das zu dem Eingeständnis zwingen, dass man bisweilen eher politische Revierkämpfe als wissenschaftlich-argumentative Geltungsdiskurse führt. Für die eingangs erwähnten Kommunikationsprobleme interdisziplinär besetzter, wissenschaftlicher Interpretationsgruppen (und vielleicht nicht nur für diese) würde das bedeuten, dass es sich anböte, die Differenz der Gegenstandsbereiche und Theoretisierungsinteressen offenzulegen. Dann gäbe es vielleicht ein bisschen mehr Verständigung *über* die und *entlang* der Differenzen, statt ihrer Kultivierung als Geltungsproblem. Der Charme einer solchen Verständigung läge aber zuvorderst in erstens der Ermöglichung, auszuloten, wo Kooperation sinnvoll möglich ist und damit zweitens der Bearbeitung des alle akademischen Disziplinen betreffenden Problems, ihre Stellung und ihr sowohl wissenschaftssystemimmanentes wie gesellschaftliches Legitimationsproblem plausibel bearbeiten zu können. Eine Argumentation entlang der Idee von Komplementarität, die sowohl Stärken als auch Grenzen des *eigenen* Vorgehens und der *eigenen* Interessen bewusst zu akzentuieren weiß, erscheint mir in einer solchen Perspektive gewinnbringender als eine Frontstellung zu ungeliebten Anderen.

Literatur

Baltruschat, A. (2014). Variationen eines Falls: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 151–165). Springer VS.

- Bauer, T. & Wieser, D. (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik: Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 45–59.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65–88). Verlag Julius Klinkhardt.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 93–108). Beltz.
- Grein, M. & Tesch, B. (2022). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 75–93). Springer Fachmedien.
- Heitzmann, A. & Pauli, C. (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 183–199.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–177). Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Herfter, C., Spendrin, K., Heinze, F., Leicht, J. & Kinoshita, E. (2020). Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(2), 7–8.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Springer VS.
- Jäkel, O. (2016). Fehler, Modelle und andere Fälle: Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 181–207). Springer VS.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall: Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Springer VS.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Springer VS.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper,

- P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Springer VS.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30(1), 21–22.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 18–30.
- Stichweh, R. (2013a). Differenzierung der Wissenschaft. In R. Stichweh. *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen* (Neuauf.). transcript Verlag. (Erstausgabe 1979)
- Stichweh, R. (2013b). *Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne*. Beitrag auf dem SAGW Colloquium „Disziplin/Discipline“, 26.-28. August 2013, Kartause Ittingen, CH-8532 Warth. Abgerufen am 01.07.2024, unter https://www.fiw.uni-bonn.de/de/forschung/demokratieforschung/team/prof-dr-rudolf-stichweh/papers/pdfs/101_stw_die-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kausch & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs* (S. 181–190). Springer VS.
- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität. Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433–448). transcript Verlag.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre. Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7–20). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs: Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(1), 11–22.

Wolf, Eike, Dr. phil.,
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie,
Methoden rekonstruktiver Sozialforschung.
eike.wolf@uni-osnabrueck.de